

N° 19

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN 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
Rédactrice en chef adjointe : Christiane Étévé
Secrétaire de rédaction : Anne-Marie Galopeau
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
Saisie : Lilliane Attali, Jacqueline Bigot, Josette Callé, Ana-Sofia Belo
Composition et impression : Instaprint, 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 **EMILE1** (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

Avis aux lecteurs par Jean Hassenforder 4

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Itinéraire d'un philosophe de l'éducation
par Olivier Reboul 7

Itinéraires de recherche

De la pratique éducative à la recherche scientifique
Un regard psychosocial
par Jean-Marc Monteil 13

De la pratique de l'apprentissage à l'apprentissage de la pratique
La médiation par la recherche
par Michel Fayol 21

Chemins de praticiens

Un chemin de praticienne
par Jacqueline Puyalet 31

Où pratique et recherche ne font qu'un
par Françoise Deconninck 39

Regard sur huit ans d'éducation physique et sportive
par Sylvie Bonnelle 45

Repères bibliographiques

Les collèges
par Françoise Cros et Mathilde Bouthors 53

Communication documentaire

Documentation en sciences de l'éducation et en pédagogie dans la R.F.A.
par Jürgen Helmchen 77

Innovations et recherches à l'étranger

Utilisation de l'ordinateur en classe
par Claire Terlon 89

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 99

Observatoire des thèses concernant l'éducation 135

Adresses d'éditeurs 145

Summaries 147

Avis aux lecteurs

À la suite d'une suggestion des conseillers à la rédaction, "Perspectives documentaires en sciences de l'éducation" devient "Perspectives documentaires en éducation". On entend marquer, par là, que le public de la revue s'étend au-delà des professeurs et des étudiants en Sciences de l'éducation.

Perspectives Documentaires s'adresse à tous ceux qui souhaitent tirer parti de la recherche en éducation, en guidant le lecteur et en situant la littérature correspondante dans son contexte.

Ainsi, la publication est-elle destinée à la fois à la communauté scientifique des sciences de l'éducation, aux praticiens de l'éducation qui désirent aller plus loin dans leur réflexion : formateurs, enseignants innovateurs ; aux professionnels de la communication : documentalistes et bibliothécaires.

Jean HASSENFORDER



1

ÉTUDES

ITINÉRAIRE D'UN PHILOSOPHE DE L'ÉDUCATION

Olivier Reboul

J'AI BEAUCOUP lu dans ma jeunesse, encore plus comme étudiant en philosophie, et sur les sujets les plus divers. Mais sur l'éducation, pour ainsi dire rien. Dans ces époques obscures, on ne connaissait ni les sciences ni la philosophie de l'éducation. On ne parlait encore que de "pédagogie", et la pédagogie était tout à fait indigne d'un étudiant en philosophie, ou même d'un étudiant en général. Les choses ont-elles tellement changé ?

Nous avons pourtant une camarade, militante d'un mouvement chrétien, qui nous affirmait que nous devons nous passionner pour la pédagogie, puisqu'elle était, après tout, notre avenir. Nous laissons parler cette "pégote" avec un mélange de respect et d'agacement ; nous avons tellement mieux à faire que de la pédagogie ! Après tout, pensions-nous en manière d'excuse, il serait toujours temps d'apprendre à enseigner sur le tas, quand nous en aurions vraiment besoin. On le voit, ce refus provisoire de la pédagogie partait d'un principe tout à fait pédagogique : on n'apprend vraiment que si la situation vous incite à apprendre.

Pourtant, comme étudiant, je dus lire en tout cas deux livres traitant d'éducation : *L'éducation morale*, d'Emile Durkheim, et *Le jugement moral chez l'enfant*, de Jean Piaget. Deux livres dont je pense qu'ils m'ont beaucoup marqué, ne serait-ce que par leur opposition.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

Si je lus Durkheim, ce n'est pas pour me préparer à l'enseignement, c'est parce que je devais "faire de la sociologie", ce qui à l'époque signifiait lire Durkheim. Je fus sensible à la rigueur de sa pensée, à la force de son style, comme dans ses autres livres. Mais j'étais irrité par son dogmatisme, qui me paraissait réducteur.

De même, si je lus Piaget, ce fut uniquement pour "faire de la psychologie", avec un peu de morale en prime. Je fus émerveillé par l'ingéniosité et la richesse de ses enquêtes, ainsi que par le bon sens de ses conclusions. Piaget me révélait que le mot "morale" n'a pas un sens mais deux, ainsi que les termes connexes comme "justice", "responsabilité", "sanction", "société" et, pourquoi pas, "éducation". J'adhérais pleinement à ses critiques contre la morale "autoritaire" de Durkheim. Et ses conclusions sur le self-government à l'école me paraissaient l'évidence même. Étais-je donc parti pour être un adepte de l'Éducation nouvelle ? Ce ne fut pas si simple.

Depuis, j'ai relu ces deux livres, toujours avec la même admiration. Mais mon jugement s'est nuancé. Piaget ? Il se donne tout de même la partie belle, en tirant de ses enquêtes une conclusion pédagogique qu'elles comportent pas. Rappelez-vous : il dit que l'enfant découvre dans ses jeux la bonne morale, celle de l'autonomie et de la coopération, alors que l'école ("traditionnelle", bien sûr) le maintient abusivement dans la morale de la contrainte aveugle de la petite enfance. Piaget veut donc que l'école s'inspire du jeu, que tous les programmes soient optionnels et que le maître ne soit plus qu'un grand camarade. Qui ne voit pourtant que les enfants, livrés à eux-mêmes, découvrent non pas l'autonomie et la réciprocité, mais bien plutôt une solidarité de bande, à la fois hiérarchique et exclusive, bien loin de la démocratie dont rêve le psychologue suisse. Si l'école doit jouer un rôle, il faut qu'elle soit d'une autre essence que le jeu, donc il faut "un temps pour jouer et un temps pour travailler".

Durkheim ? Je pense maintenant qu'il m'a encore plus influencé qu'agacé. Contre une théorie de la laïcité à courte vue - qui est un peu celle de Piaget qui refuse comme "primitif" tout ce qui est sacré - Durkheim affirme que le sacré, indépendant des diverses religions, survit à leur disparition et qu'il est au cœur de l'éducation elle-même, sa forme moderne étant le respect de la société et de la personne humaine. Au-delà de bien des conflits actuels sur la liberté et l'autorité, Durkheim montre que le rapport éducatif n'est pas interindividuel - le "formateur" et le "formé" - mais social ; autrement dit, le maître n'est jamais qu'un représentant, et

c'est là ce qui légitime son autorité. Toutefois, le grand sociologue échoue dans sa définition de l'autonomie, qui est pourtant, selon lui, le trait spécifique d'une éducation moderne et laïque ; il échoue, parce qu'il la réduit naïvement au savoir scientifique.

Bon, les études doivent bien finir un jour ; et je me retrouvai affecté à un poste de professeur de philosophie. Par acquit de conscience, je décidai de lire *Les propos sur l'éducation*. Je connaissais déjà plusieurs livres d'Alain, mais non celui-là, pour les raisons sus-dites ! Je me souviendrai toujours de ce bel après-midi de septembre où j'ouvris ce livre, pour ne plus jamais le refermer tout à fait. Comme tout un chacun, je fus d'abord choqué par l'"anti-pédagogisme" de certains aphorismes : "Ce qui intéresse n'instruit jamais", "La classe aux murs nus...", "Le maître sans coeur...". Mais c'était comme un pic qui faisait sauter en moi une chape de lieux communs, jusqu'à ce que se fit jour, difficilement, la lumière. Motivation ? "L'homme se forme par la peine : ses vrais plaisirs, il doit les gagner, il doit les mériter. Il doit donner avant de recevoir. C'est la loi" (n° 5). S'adapter à l'enfance ? Mais "toute l'enfance se passe à oublier l'enfant qu'on était la veille (...) Et l'enfant ne désire rien de plus que de ne plus être enfant" (n° 3). Pourtant, Alain (qui apprit la pédagogie dans Rousseau) se rapproche de l'éducation nouvelle au moins sur trois points. D'abord, par son respect inconditionnel de la liberté ; à Locke, qui recommande de rosser le petit menteur, il répond : "Que manque-t-il ici ? Il manque que le petit menteur demande lui même à être rossé" (n° 3). Ensuite, par un souci d'une pédagogie active ; contre les cours mais aussi les histoires intéressantes, contre les images et l'audio-visuel : l'élève ne progresse jamais qu'"en ce qu'il fait" (n° 6). Enfin, par son respect inconditionnel des différences, que l'éducation, loin d'étouffer, doit faire éclore, "dans cette foi imperturbable qui veut chacun comme il est" (n° 23). Contre Durkheim, Alain me révélait que si l'éducation est bien sociale, la vraie société n'est pas la nation mais l'humanité.

Cette lecture m'incita, je crois, à faire ma thèse d'Etat sur Alain. Mais je ne crois pas qu'elle m'ait beaucoup aidé dans mon métier de professeur ; je n'en ai tiré que très tard l'idée de faire quelque chose comme une "classe-atelier", ou même de dissocier l'enseignement du cours magistral. J'avais la bonne excuse que les *Propos sur l'éducation* ne concernent guère que l'école primaire. Je me disais la même chose de Freinet.

Celui-là, je l'ai découvert moins dans ses livres - que je trouve dogmatiques, sommaires et sentencieux - que chez ses disciples. J'admirais sa pédagogie, mais sans me sentir concerné. D'ailleurs, je rencontrai un jour

Freinet lui-même et lui demandai si ses méthodes pouvaient s'appliquer à la classe de philosophie : "Bien sûr, répondit le maître ; mais dites-vous bien que vous n'obtiendrez rien tant que vos élèves ne seront pas, dès le primaire, passés par Freinet". Insondable modestie des pédagogues...

Non, ce n'est pas Freinet qui m'a posé des problèmes, c'est 68. Je le découvris tout au début des années soixante avec deux textes. D'abord la célèbre conférence de Carl Rogers, *Enseigner et apprendre*, où il déclare qu'on ne peut plus enseigner, que cet acte d'autorité est inutile quand il n'est pas nuisible. A l'époque, un dirigeant syndical répondit que ce texte était le dernier coup porté par la réaction au corps enseignant. Il est de fait que Rogers nous fit trembler sur nos bases. Pourtant, je découvris bientôt que ce n'est pas le maître que menace Rogers ; au contraire, il lui confère une importance très proche de celle des sages antiques ou indous. Non, ce que détruit Rogers, c'est le savoir, la vérité, la culture ; en ceci, il m'apparaissait comme la forme sympathique de l'impérialisme américain. Rogers, dont je respecte d'ailleurs la leçon de tolérance et d'ouverture, n'a sans doute pas voulu de telles conséquences, mais je pense qu'elles sont "la pente" de sa doctrine.

L'autre texte fut *L'entrée dans la vie*, de Georges Lapassade, le premier coup de clairon de 68. Disciple d'Alain et de Kant, je voyais dans la majorité l'expression même de l'autonomie et donc dans l'adulte la fin de l'éducation. Et voilà qu'on nous déclare que cette fin n'est qu'un "achèvement", que l'homme véritable n'est pas "l'adulte-étalon" (jeu de mots ?), mais l'adolescent informe et protéiforme ; que la seule éducation qui vaille est la permanente, sans maître ni programmes. Ce livre m'a secoué. J'ai mis du temps à saisir sa contradiction profonde : peut-on dire à la fois que l'adulte n'existe pas et qu'il est la pire des choses ? Qui plus est, Lapassade détruit des siècles d'efforts courageux vers plus d'autonomie et de pensée lucide, pour aboutir à une apologie de l'infantilisme. Comme disait Kant : *Es ist so bequem unmündig zu sein*, c'est si commode de rester mineur.

D'ailleurs, dès après 68, je fus nommé à l'Université de Montréal avec, dans mon cahier des charges, la philosophie de l'éducation. Je lus alors des masses de livres sur l'éducation, des meilleurs et des pires. Au Canada, 68 battait son plein. Mais j'y découvris aussi ce qui en était l'antidote absolue, je veux dire la philosophie analytique anglo-saxonne, pour qui la philosophie consiste à se demander ce qu'on veut dire, et si on a le droit de le dire. Méthode rigoureuse, qui permettait de mettre en question les grands slogans éducatifs de l'époque : "L'école dans la vie",

qu'est-ce que cela veut dire ? De déjouer les fausses alternatives : liberté ou contrainte, tradition ou novation, comme si le "ou" s'imposait ! Méthode inféconde aussi, car en tout elle "laisse les choses en l'état", ne justifiant aucun changement, ni même aucun jugement de valeur. Vous voulez "faire la révolution" ou "changer l'école" : libre à vous, mais que voulez-vous dire quand vous le dites ? Peut-on ainsi borner la philosophie ?

De nombreuses lectures sur l'éducation, j'ai tiré mon livre *Le langage de l'éducation*, où je tente de montrer le caractère polémique et manichéen qu'a presque toujours le discours pédagogique, quelle que soit son idéologie propre. Selon les idéologies, j'ai pu discerner cinq types de discours pédagogiques : le "contestataire", qui met en cause de façon radicale les institutions éducatives, famille, école, université ; le "novateur", qui veut qu'on parte de l'enfant, prêche la créativité, la motivation, la coopération ; le "fonctionnel", qui prétend faire de la pédagogie une technique scientifique ; l'"humaniste", inspiré de la *païdéia* antique, qui met en avant la culture désintéressée et le jugement personnel ; enfin l'"officiel", sorte de pot-pourri des quatre autres, d'où il tire telle ou telle arme selon les circonstances.

Aujourd'hui, je pense que mes cinq discours sont toujours là, mais que leur importance relative n'est plus la même. Le discours contestataire n'est plus guère qu'un souvenir historique ; il était d'ailleurs intenable ; peut-on enseigner qu'il ne faut pas enseigner, dénoncer l'école tout en en vivant ? Ses ténors sont d'ailleurs devenus des pontifes de l'université. Le discours novateur, grâce aux travaux sur la pédagogie différenciée, semble être devenu plus précis et donc plus convaincant. Le discours humaniste, que je disais en perte de vitesse, a connu un sursaut avec les ouvrages de Milner, Jacqueline de Romilly, etc. Mais avec une différence : alors que l'humanisme classique tendait à ignorer la pédagogie, celui-ci l'agresse carrément, en y voyant une conspiration diabolique contre... contre l'orthographe, les chronologies, les bases, la morale, la culture ; cet humanisme sans ouverture d'esprit, aveugle à ce qui n'est pas lui, ne mérite plus son nom. Heureusement, une belle exception, le livre de N. Postman, *Enseigner, c'est résister*, où j'ai retrouvé le souffle de Durkheim, Alain, Piaget.

Le discours officiel, lui, n'a pas changé, comme "la mer qui change toujours"... Le plus frappant, c'est l'importance qu'a pris le discours fonctionnel, ou techniciste, avec l'entrée en force de l'informatique dans l'enseignement français. Quand on sait que cette "information" s'est faite sans

aucune expérience préalable, sans que personne ait jamais montré que l'informatique était utile (ou nuisible) aux écoliers, on se demande si la technique n'est pas devenue une fin en soi.

Pour terminer, je me pose une question : ces lectures, d'ailleurs tardives, m'ont-elles été utiles ? Plus généralement, lire sur l'éducation rend-il service à l'éducateur ? Je veux espérer que oui ; mais je n'en sais trop rien. Maintenant, quand on lit, faut-il se demander pourquoi ?

Olivier Reboul

Professeur de philosophie de l'éducation à l'Université des sciences humaines de Strasbourg

Ouvrages d'Olivier Reboul

L'homme et ses passions selon Alain, Paris, PUF, 1968, 2 volumes.

Kant et le problème du mal, Université de Montréal, 1971.

L'éducation selon Alain, Paris, Vrin, 1974.

Nietzsche, critique de Kant, PUF, 1974.

Le slogan, Complexe/PUF, 1975.

L'endoctrinement, PUF, 1977.

Langage et idéologie, PUF, 1980.

Qu'est-ce qu'apprendre ?, PUF, 1980, 1983, 1988.

Le langage de l'éducation, PUF, 1984.

La rhétorique, PUF, 1983, 1986, 1989, "Que sais-je ?", n° 2133.

La philosophie de l'éducation, PUF, 1989, "Que sais-je ?", n° 2441.

DE LA PRATIQUE ÉDUCATIVE A LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UN REGARD PSYCHO-SOCIAL

Jean-Marc Monteil

POURQUOI et par quelles voies devient-on chercheur ? Lorsque cette question s'applique à soi, elle ouvre brutalement le chemin de la mémoire. Aussi faut-il exercer une vigilance extrême pour éviter le piège d'uchronie et ne pas raconter l'histoire telle que l'on aurait voulu qu'elle se déroulât mais bien telle qu'elle s'est déroulée.

Comme pour beaucoup d'enfants des classes que l'on dit défavorisées et qui vivaient à la campagne loin des centres urbains, rejoindre le lycée tenait pour moi de l'aventure. C'est pourquoi ce jeune instituteur remplaçant qui, en 1956, est parvenu à convaincre mes parents d'accepter de laisser partir les bras d'un fils aîné en direction de l'univers peu familier de la ville, demeurera certainement toujours présent en ma mémoire. C'est ainsi que je découvris les études que l'on appelait chez nous supérieures ! Suffisamment informé, mon instituteur avait choisi de m'inscrire dans

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

un établissement où il était possible d'aller au terme du cycle secondaire. J'allais donc cheminer jusqu'au baccalauréat. La faculté s'ouvrait alors devant moi mais les conditions matérielles et familiales exigent parfois de certains enfants qu'ils prennent, eux-mêmes, très tôt en charge leur destinée. Ce fut mon cas. Je rencontrai alors le monde du travail dans ses aspects les plus "manutentionnaires" avant de découvrir celui de l'éducation par le biais de la surveillance puis de l'enseignement. Ces deux dernières activités me permirent alors d'entreprendre, à 22 ans, après un parcours hors des sentiers de la culture académique, des études de philosophie auxquelles, croyais-je, mon premier prix de la classe de philosophie devait inévitablement me conduire. J'accomplis donc un cursus de philosophie (licence) conjointement à une formation en psychologie dans laquelle j'allais persister.

Ce très personnel détour ne doit rien à un irrépressible besoin de se laisser aller à la confiance. Les éléments qui le jalonnent sont, en effet, sans doute à l'origine même de la naissance de mon désir d'accéder à une pratique de chercheur et vraisemblablement constitutifs des objets qui, aujourd'hui, donnent sens à cette pratique. Les conditions d'insertion d'un petit campagnard, dans un univers organisé par des institutions et des professeurs avec lesquels il partage si peu de choses, ne sont certainement pas sans influence sur la représentation qu'il se forge des savoirs et de leur utilisation. C'est pourquoi, très vite, dès l'obtention de ma maîtrise (composée des certificats de psychologie génétique et de psychologie sociale auxquels j'ajoutai un certificat de sociologie de la connaissance), j'envisageai la préparation d'une thèse pour étudier l'influence des dispositifs sociaux sur les comportements de sujets en formation. C'est sous l'autorité bienveillante de ce formidable érudit qu'était Henri Desroche, alors Directeur d'Etudes à l'EHESS et à qui je dois une part importante de ma culture non strictement psychologique, que je préparai et soutins en 1978 à Paris ma thèse de troisième cycle.

Au cours de ces années de thèse, j'entrai en contact avec des approches diverses de l'étude de la formation des adultes. Approches éprouvées alors dans la fréquentation de nombreux colloques situés entre militance coopérative et sciences sociales et pédagogique. C'est d'ailleurs à l'un de ces colloques que je dois d'avoir rencontré mon ami et complice Michel Fayol. Cette rencontre appartient à ces événements trop rares qui résistent au temps et qui, dans notre cas, résistent si bien que nous avons aujourd'hui solidairement construit, dans nos universités respectives, les formations de troisième cycle qui permettent à nos étudiants de découvrir à leur tour la pratique de la recherche.

En dépit de leurs richesses, ces échanges, dus à la fréquentation du monde de la pratique et de la recherche coopératives, me sont apparus assez vite insuffisants pour aborder avec des outils conceptuels et méthodologiques satisfaisants les questions qui occupaient mon esprit d'apprenti chercheur. Questions dont je peux aujourd'hui rendre compte par l'interrogation suivante : les conditions sociales dans lesquelles un sujet est amené à opérer sont-elles déterminantes de la façon dont il opère et des performances qu'il réalise ? Et, si oui, en quoi et comment le sont-elles ? Ce type de questionnement me conduisit alors à une exploration systématique de la littérature scientifique dans le domaine de la psychologie sociale et notamment de la psychologie sociale cognitive. Le sujet de thèse de doctorat d'état que je déposai en 1978 avait ainsi pour titre : contribution à une psychosociologie des conditions de productions intellectuelles chez l'adulte. Dans ce travail je m'efforçai de repérer puis de comprendre les effets cognitifs consécutifs à des variations de dispositifs sociopédagogiques chez des adultes en situation d'acquisition et de production de connaissances. Parvenu à son terme, ce parcours de recherche donna lieu à soutenance en 1982 à l'université de Bordeaux. J. Wittwer, avec la tolérance et l'éclectisme qu'on lui connaît, avait réuni un jury composé de M. Brossard, J. Caron, W. Doise, G. Lerbet. Quelques années auparavant, J. Caron avait participé à ma formation et m'avait soutenu dans des moments difficiles, G. Lerbet m'avait, lui, dès 1973, encouragé à poursuivre des études de troisième cycle. A l'occasion de cette soutenance je nouai avec W. Doise et son laboratoire de Genève des relations que je considère aujourd'hui comme ayant eu une influence importante pour le développement de ma pratique et de mes objets scientifiques. J'entrai alors de plain-pied dans la psychologie sociale théorique et expérimentale. Mon ambition nouvelle de parvenir à étudier les comportements en rapport avec l'activité de connaissance, dans une perspective visant à articuler l'individuel et le social, allait trouver son ancrage conceptuel. En effet la distinction, opérée par Doise en 1982, en quatre niveaux - intra-individuel-interindividuel-positionnel-idéologique-, me renforça dans l'idée d'envisager l'étude des processus cognitifs - étudiés au niveau intra-individuel - en relation avec des processus sociocognitifs, repérables dans le champ des pratiques sociales, telles que les pratiques de l'éducation et de formation, nécessairement associées chacune à une fonction ou place sociale relevant du niveau positionnel et donc de l'histoire sociale du sujet. Cette rencontre a orienté ma démarche de chercheur de manière majeure et cela dès ma nomination comme professeur en mars 1983 à Clermont-Ferrand où j'étais assistant depuis 1980 après

avoir quitté le collège de Saint-André-de-Cubzac en Gironde. Collège dans lequel j'avais été nommé en 1974 après une année de stage consécutive à la réussite au concours de conseiller d'éducation et après avoir exercé le métier de psychologue dans une institution psychiatrique. Cette activité de psychologue au contact de pathologies lourdes m'amena d'ailleurs, tellement j'avais le sentiment d'être démuné face à ces détresses quotidiennement éprouvées, à chercher un complément de formation. J'avais alors suivi à la faculté des sciences de Bordeaux des enseignements de neuro- et psychophysiologie. Bizarrement, je dois sans doute à cet enseignement de très bon niveau une de mes préoccupations intellectuelles actuelles, non encore traduite en problématique de recherche, concernant le lien entre émotion et cognition.

Installé au sein de mon collège, j'oubliais progressivement l'univers psychiatrique. Confronté à des problèmes d'échecs scolaires nombreux j'allais prendre conscience de l'importance des contextes sociaux sur l'activité d'accès à la connaissance. Ce que confusément ma propre expérience d'élève m'avait déjà révélé. En effet, situé dans une zone où le vignoble bordelais n'atteint pas la luxuriance de celui du St-Emilionnais, ce collège accueillait une majorité d'enfants de salariés agricoles et de travailleurs saisonniers. Dès lors, confronté à la réalité de nombreux échecs scolaires, il convenait d'agir, notamment sur l'aménagement des conditions sociopédagogiques susceptibles de pallier les handicaps socioculturels. Il me fallait bien admettre que les nombreux courants sociopédagogiques qui traversent régulièrement l'école étaient insuffisants pour définir, même minimalement, des situations pédagogiques qui soient, ne serait-ce que faiblement, prédictives d'une amélioration des performances de ces élèves en échec. C'est pourquoi, impliqué avec les enseignants dans un bricolage pédagogique, au sens où Lévi-Strauss entend ce terme, j'ai éprouvé le besoin de m'engager dans l'étude des conditions psychosociales susceptibles de tenir un rôle dans le procès d'accès au savoir. Cela d'abord selon des approches phénoménologiques puis, très vite, je pris conscience de la nécessité de construire les objets de recherche, de telle sorte que les conditions de leur étude fournissent les moyens de la réfutabilité des conclusions portées en leur nom. En effet, les nombreux débats, tenus sur la base de ces observations faiblement armées, tournaient invariablement soit à l'affrontement idéologique, soit à des régulations de complaisance gouvernées par les réalités institutionnelles. De cette époque date ma conviction de ne pas livrer l'étude des problèmes de l'éducation à des amateurs, fussent-ils éclairés. C'est pourquoi, sans pour autant fermer l'horizon à des approches complé-

mentaires, la démarche expérimentale, par les nécessaires comparaisons qu'elle implique, constitue à mes yeux une modalité privilégiée de la pratique scientifique pour tester nos conjectures. Je suis d'autant plus libre à l'égard d'une telle position que j'ai, comme en témoignent notamment mes deux premiers livres parus en 1980 et 1985, travaillé aussi en compréhension selon des approches descriptives.

C'est donc avec un état d'esprit imprégné à la fois de volonté de scientificité et d'une bonne dose de réalisme, forgé au contact d'un terrain parmi les plus difficiles, que je m'engageai résolument, dès ma nomination comme professeur, dans la création d'un laboratoire de recherche susceptible, autour d'un petit nombre de jeunes enseignants-chercheurs, de participer à la fois à une mission de recherche fondamentale et à des actions d'intervention dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Je rencontrai, à travers Jacques Fontaine, son président de l'époque, un écho favorable du conseil scientifique de mon université, laquelle abrite en son sein les sciences et les lettres. Dois-je dire ici que j'ai en quelque sorte rendu à cette université ce qu'elle m'a donné en acceptant de lui consacrer, comme vice-président et comme directeur d'UFR, mes temps de loisirs pour ne pas hypothéquer le temps de recherche. Ces choix-là, beaucoup d'enseignants-chercheurs et ceux qui partagent le quotidien de leur vie, en connaissent aussi le prix. Soutenu donc par mon université et encouragé par F. Bresson à construire une structure de recherche légère mais durable, je déposai en 1983 un projet d'équipe recommandée, projet auquel la direction de la recherche donnait son accord. Dès lors tout alla très vite. Avec M. Fayol nous conjuguions nos moyens et nos volontés pour mettre en place une formation de troisième cycle associant recherche fondamentale (DEA) et recherche de terrain (DESS). Cela après avoir, à Clermont, reconstruit un second cycle et installé la psychologie dans une UFR, en l'extrayant de la Faculté des lettres où elle constituait un département. Cette double orientation (DEA-DESS) dans laquelle nous avons engagé nos universités respectives ne relève en aucune façon d'une confusion entre les deux niveaux mais, au contraire, procède d'une conception selon laquelle la recherche fondamentale, dans le domaine de la connaissance et de ses déterminants et à travers les méthodes qui sont les siennes, mérite parfois d'être traduite en vue de sa diffusion hors d'un cercle réduit de spécialistes. De ce point de vue les étudiants de DESS constituent sans doute le chaînon permettant de faire de la bonne psychologie appliquée.

Aujourd'hui le laboratoire de psychologie de Clermont est pour la deuxième fois recommandé par la direction de la recherche. Il entretient

de nombreuses relations nationales et internationales. C'est ainsi qu'en collaboration avec mon bon collègue J.L. Beauvois, j'ai impliqué ses membres dans un projet de groupement scientifique, lequel groupement a déjà été reconnu associable au CNRS. Les objectifs du laboratoire n'ont fait que s'affirmer en direction d'une démarche visant à produire au niveau fondamental une recherche de haut niveau. Recherche nourrie par des problématiques toujours en rapport avec l'étude de l'activité de connaissance d'un sujet socialement inséré et conduite selon les règles de la méthode expérimentale. Le recrutement de jeunes enseignants-chercheurs, méthodologiquement bien formés (trois dans les trois dernières années) constitue sans doute la meilleure garantie de sa pérennité en même temps que l'assurance de voir les étudiants d'aujourd'hui mieux armés que ceux d'hier pour conduire les recherches de demain.

Cette position volontariste d'une recherche exigeante n'indique pas pour autant l'abandon du cadre de l'action. Pour avoir été confronté de très près aux difficultés de la pratique, notamment éducative, je ne saurais oublier l'importance que revêt le fait d'être coupé des savoirs, soit à cause de leur caractère spécialisé, soit à cause de leur absence de diffusion. C'est pourquoi je suis profondément convaincu de l'impérieuse nécessité de former un corps de praticiens capables de transmettre et d'implanter sur le terrain de l'éducation et, plus généralement, de la formation, les savoirs et méthodes issus de la recherche fondamentale. Mais, de plus, la formation devrait leur permettre, à partir de l'action, de participer à la reformulation de problèmes susceptibles à leur tour d'interroger le chercheur. C'est ce à quoi, avec M. Fayol, nous nous attachons dans les formations de troisième cycle dont nous avons la responsabilité.

Confronté, pendant une dizaine d'années, aux réalités de la pratique de terrain je ne peux ni ne souhaite, devenu chercheur, faire abstraction de ces réalités. Cependant une irréductible différence existe entre le chercheur et le praticien. La recherche et la responsabilité d'équipes de recherche imposent de penser les problèmes en termes de programmes et les réponses à ces problèmes en termes d'hypothèses alors que le cadre des pratiques réclame le plus souvent l'urgente mise en place de l'action. On ne saurait pour autant considérer toute communication comme impossible entre les chercheurs et les praticiens, bien au contraire. Pour la qualité de cette communication une condition demeure indispensable : ne pas chercher la confusion entre l'activité des uns et des autres. J'ai appris, parfois à mes dépens, que faire de la recherche réclame des outils méthodologiques et conceptuels dont l'acquisition implique une forma-

tion souvent incompatible avec la réalité de l'action sur le terrain. C'est sans doute pourquoi il faut créer des conditions susceptibles de permettre aux praticiens, qui en manifestent le puissant intérêt, de se former à et par la recherche. Mais croire possible de faire naître un chercheur par la seule familiarité du praticien avec la recherche et ses méthodes, relève soit de l'ignorance de ce qu'est véritablement la démarche scientifique soit d'une conception démagogique de la formation. Or la gestion quotidienne des problèmes pédagogiques réclame un corps de praticiens solidement accroché, par la formation permanente, à l'actualité des savoirs que les chercheurs s'efforcent de construire en tenant compte de problèmes susceptibles, parfois, d'émerger du cadre de l'action. Enseignant-chercheur, responsable d'un laboratoire et de formations de troisième cycle, je n'ai pas oublié les difficultés qui furent les miennes lorsque, pour faire face aux réalités éducatives de terrain, je cherchais les outils conceptuels qui me permettraient de poser en d'autres termes les problèmes rencontrés. C'est pourquoi je suis de plus en plus convaincu que les chercheurs doivent assumer, avec des exigences équivalentes à celles qu'ils se donnent dans leur démarches scientifiques, la diffusion des savoirs produits dans les laboratoires, c'est ce que je me suis efforcé de faire dans un livre sur "l'éduquer et le former". Pour la réussite de l'entreprise il convient cependant, dans les publications destinées aux praticiens, d'introduire un coefficient minimal de réalité. On ne saurait susciter l'intérêt et encore moins fournir des connaissances utilisables si l'on s'adresse aux non-spécialistes dans les termes utilisés pour informer la communauté scientifique de sa discipline de recherche.

A la lumière de mes expériences de praticien et de chercheur, il m'apparaît que l'avenir de l'éducation dépend en partie de la capacité que nous aurons à résister aux modes pédagogiques, à privilégier le fond au détriment de la forme, cela dans un univers où la culture dominante retient volontiers seulement l'écume des choses. Il nous faudra aussi la volonté de promouvoir une recherche exigeante qui, par définition, ne peut fournir de réponses toutes faites aux problèmes de tous les jours. Si ces conditions sont respectées peut-être pourra-t-on alors faire de l'éducation et de la formation une priorité non plus seulement discourue mais enfin pratiquée.

Jean-Marc Monteil

Professeur de psychologie

Directeur du Laboratoire de psychologie de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand

Bibliographie indicative

- Monteil, J.M. (1980), *Bureaucratie ou évolution?*, Maurecourt, Mésonnance.
- Monteil, J.M. (1985), *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Paris, Editions Universitaires.
- Monteil, J.M. (1986), Systèmes de formation et paradigme STI, in A. Demailly et J.L. Lemoigne (Eds), *Sciences de l'intelligence, science de l'artificiel*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 376-384.
- Beauvois, J.L., Joule, R. et Monteil, J.M. (1987), *Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome I. Théories implicites et conflits cognitifs*, Fribourg, Delval.
- Monteil, J.M. (1987), Savoirs psychosociaux et éducation : les relations entre groupes, la dissonance cognitive, *Revue Française de Pédagogie*, n° 80, 99-111.
- Monteil, J.M., Chambres, P. (1988), Privation sociale et différenciation catégorielle : un essai d'exploration expérimentale, *Psychologie et Éducation*, 2, 23-37.
- Monteil, J.M. (1988), Comparaison sociale, stratégies individuelles et médiations sociocognitives : un effet de différenciation comportementale dans le champ scolaire, *European Journal of Psychology of Education*, 2, 3-18.
- Fayol, M. et Monteil, J.M. (1988), The notion of "script" : from general to developmental and social psychology, *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 4, 335-361.
- Beauvois, J.L., Joule, R. et Monteil, J.M. (1989), *Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome II. Représentations et processus socio-cognitifs*, Fribourg, Delval.
- Monteil, J.M. (1989), *Eduquer et former. Perspectives psychosociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Monteil, J.M. et Fayol, M. (1989), *La psychologie scientifique et ses applications*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

DE LA PRATIQUE DE L'APPRENTISSAGE À L'APPRENTISSAGE DE LA PRATIQUE

LA MÉDIATION PAR LA RECHERCHE

Michel Fayol

1. - Devenir instituteur

COMME pour beaucoup d'autres enfants issus de la classe ouvrière, l'accès au grade d'instituteur constituait un idéal. Pour mon père -manoeuvre à la SNCF- et pour ma mère -au foyer- il s'agissait là de l'ambition suprême.

La voie était ainsi toute tracée. Elle me conduisit de l'école élémentaire E. Zola à Montluçon à l'Ecole Normale d'Instituteurs de Moulins via le collège (alors CEG). Une scolarité banale en somme et, à dix huit ans, je me retrouvai à Meaulne, à quelques kilomètres du pays d'A. Fournier, devant une trentaine d'élèves de CM1, CM2, Fin d'Études 1 et 2... dont douze environ devaient se présenter au "Certificat d'Études" (CEPE) et,

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

si possible, y être reçus. Lourde responsabilité donc pour un jeune maître car, dans le village, la réussite au CEPE constituerait l'épreuve majeure décidant au moins autant de l'avenir de l'instituteur que de celui des élèves ! Je crois me souvenir que tout se passa bien : tous furent admis. Par la même occasion, ma réputation se trouva assise.

Au cours de la première année, le travail de préparation et de correction était tel que j'y consacrais mes samedis et dimanches sans parvenir à réfléchir sur ma pratique. J'eus plus de latitude les deux années suivantes et je commençai alors à me poser un certain nombre de questions. J'observai notamment que les performances en "expression écrite" restaient faibles malgré un travail régulier. La même remarque valait, bien qu'à un moindre degré, pour la résolution de problèmes. En fait, des difficultés surgissaient dès lors que les exercices n'étaient plus de simples applications d'algorithmes.

J'en vins ainsi à remettre en cause la méthode (un bien grand mot !) que j'utilisais et je recherchai un certain nombre de nouvelles possibilités. J'en arrivai très rapidement à recourir à la correspondance scolaire, au roman scolaire collectif, aux activités s'articulant autour de la coopérative. Je trouvai en la "grammaire fonctionnelle" de L. Legrand un instrument précieux : enfin une grammaire visant explicitement (à travers des exercices) l'amélioration de la production. Du livre d'exercices j'en vins à lire *L'enseignement du Français à l'école élémentaire* (Delachaux et Niestlé, 1966). J'adhérai aux thèses de l'auteur avec d'autant plus d'enthousiasme que je découvris, sur la quatrième couverture, qu'il avait été instituteur avant d'occuper les fonctions d'Inspecteur d'Académie. Il me semble, rétrospectivement, que la prise de conscience qu'un tel parcours était possible, a constitué une espèce de révélation dont je n'ai que beaucoup plus tard mesuré la portée.

D'activité nouvelle en activité nouvelle, j'en arrivai rapidement à me demander si les exercices que je proposais aux élèves étaient efficaces ; entendons par là *plus* efficaces que les exercices traditionnels. Je tentai alors de délimiter des indices et d'étudier leur évolution. Les résultats furent à la hauteur des moyens dont je disposais ; quasi nuls. Pourtant, cet échec eut un mérite essentiel : me faire prendre conscience que ma formation -notamment méthodologique- était insuffisante. J'ignorais alors ce qu'était un groupe témoin et, surtout, qu'il existait des instruments susceptibles de déterminer le caractère plus ou moins significatif d'une variation.

2. - Les études universitaires

Ainsi, le souci d'améliorer ma pratique *et* la prise de conscience de lacunes conceptuelles et instrumentales dans ma formation, me conduisirent à rechercher des aides. A l'École Normale d'abord, mais l'apport fut très limité. Auprès de G. Avanzini ensuite, qui me reçut à Lyon et m'expliqua que ne pourrais entreprendre d'études en Sciences de l'Éducation qu'après avoir obtenu un DUEL (le DEUG d'alors). A l'Université de Clermont-Ferrand enfin, où je m'inscrivis en Septembre 1971. J'avais 24 ans et, déjà, plusieurs années de pratique.

En quatre années, j'obtins la Maîtrise de Psychologie (Clinique *et* Génétique : deux certificats) tout en travaillant, à temps plein, à 140 km de l'Université. En effet, des raisons familiales m'avaient amené à quitter l'Allier pour le Cher et j'enseignais alors en CE-CM à Orval, banlieue ouvrière de Saint-Amand-Montrond.

La réussite universitaire attira sur moi l'attention de trois enseignants : J. Caron, F. Laplassotte et G. Lerbet. Tous trois m'incitèrent à poursuivre des études et je dois à G. Lerbet de m'avoir introduit auprès de J. Wittwer qui dirigea mes deux thèses.

L'approche des problèmes du langage était alors largement dominée par la psycholinguistique chomskyenne. Mes préoccupations personnelles -améliorer ma pratique, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la production écrite-, ma formation antérieure -psychologie génétique à forte inspiration piagétienne et psychologie du langage- et les contraintes épistémologiques propres au développement de la psycholinguistique, me conduisirent à étudier, pour ma thèse de troisième cycle, les rapports entre syntaxe et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans. Une assez large revue de questions, une série d'expériences, des nuits et des vacances passées à lire, dépouiller, rédiger... et, en juin 1976, je soutenais devant F. Bresson, F. François et J. Wittwer.

Les nécessités académiques m'avaient alors quelque peu éloigné des soucis de la pratique quotidienne de la classe. J'étais, pour la réalisation de ma thèse, entré dans une logique de type recherche *fondamentale*. Cela signifie qu'au lieu de partir directement d'un problème soulevé dans le cadre de l'action, j'avais élaboré une problématique à partir des questions que se posait, de manière *interne*, la psycholinguistique d'alors (ou, plutôt, ce que je percevais comme tel).

Je vécus assez mal ce clivage intra-personnel. D'une part, enseignant à temps plein (en CE-CM), je devais fabriquer des progressions, élaborer

des exercices, construire des outils d'évaluation ; tout cela de manière plutôt étonnante, les outils théoriques s'avérant insuffisants (et même parfois nocifs ; cf. l'introduction massive des concepts de la grammaire générative). D'autre part, chercheur en psycholinguistique, il me fallait disposer d'un cadre théorique et méthodologique pour soulever des problèmes, émettre des hypothèses et conduire des expériences. Entre ces deux pratiques, je ne parvenais à établir que des relations éphémères et ponctuelles.

L'année 1977 devait m'amener à réfléchir plus particulièrement à ce problème. De fait, ma thèse achevée, je n'en étais pas moins toujours instituteur (je n'avais encore jamais essayé de changer de profession) et les perspectives d'accès à l'enseignement supérieur étaient alors très restreintes, surtout dans les Sciences Humaines. Je décidai alors de me présenter au CRIDEN et, pour cela, je fus conduit à lire ou relire un certain nombre d'écrits traitant des relations théorie-pratique. Cette année de "mise à distance" allait décider de la suite de ma carrière.

En mars ou avril 1977 parurent les (rares) postes d'Assistant ou Maître-Assistant en Psychologie ou en Sciences de l'Education. Je posai ma candidature, sans grand espoir. Un poste notamment avait retenu mon attention, celui de Montpellier, avec, pour intitulé, Formation de Maîtres (futurs mathématiciens, physiciens, etc.).

J'eus, en quelques semaines, le sentiment d'assister à une brutale accélération de l'histoire (la mienne). Dans une ambiance générale plutôt morose, je fus reçu major au CRIDEN et, une semaine plus tard, élu en tête de liste sur le poste de Montpellier. Je passai sans doute les vacances les plus désagréables de ma vie (jusqu'à alors !), ne parvenant pas à prendre de décision : les deux orientations me plaisaient pour des raisons différentes -recherche vs action- et j'aurais souhaité pouvoir exercer l'une et l'autre.

Enfermé, provisoirement, dans ce dilemme, je décidai néanmoins de poursuivre mes recherches. Toutefois, au lieu de m'inscrire a priori dans un cadre théorique comme pour mon troisième cycle, j'optai pour une tout autre démarche : je choisis de travailler sur un thème directement inspiré par la pratique de classe. C'est ainsi que, poursuivant dans la voie de l'étude du langage, j'en vins à étudier la *production du récit écrit* chez l'enfant de 6 à 10 ans.

Aujourd'hui, ce thème est devenu "commun" mais, en 1977, le nombre de publications le concernant était très restreint. Le lecteur pourra s'en convaincre en consultant la bibliographie -relativement complète- de

mon ouvrage *Le récit et sa construction*, paru en 1985 chez Delachaux et Niestlé. Ironie du sort... ou plutôt, phénomène courant dans la recherche scientifique, c'est en 1977, dans une revue nouvelle - *Cognitive Psychology* (tout un programme...) - que devaient paraître deux des articles les plus fondamentaux concernant le récit : celui de Mandler et Johnson et celui de Thorndyke. Je l'ignorais lorsque mon sujet de Thèse d'Etat fut déposé à Bordeaux.

3. - Devenir enseignant-chercheur

Je passai donc juillet et août 1977 à découvrir, Propp, Barthes, Greimas, Genette, etc. et à essayer de choisir entre une carrière d'IDEN et une carrière de Maître-Assistant. Septembre arriva et je suivis, à Saint-Amand, le stage d'IDEN en situation. Octobre vint avec le regroupement au Centre d'Auteuil. De réflexion en réflexion, je finis par opter pour le poste de Montpellier. Dois-je dire que quelques formateurs du Centre IDEN m'y avaient incité ?

Mon passage à l'Université des Sciences et Techniques du Languedoc reste une période privilégiée sur les plans individuel et professionnel. De fait, je pus y conduire, dans une ambiance extrêmement agréable (grâce au Pr. Maurin) et dans de très bonnes conditions matérielles, une large série de recherches dans des domaines différents mais complémentaires.

Je travaillai d'abord dans le cadre de l'IREM et je pus ainsi, en collaboration avec G. Audibert et S. Maury, conduire des expérimentations sur la résolution de problèmes de géométrie et sur l'acquisition des probabilités. Dans le même temps, les activités menées avec ces collègues me permirent de cotoyer, de manière quotidienne, des enseignants de mathématiques, de physique, etc. intervenant à différents niveaux.

Je travaillai également en Didactique des Sciences avec des collègues physiciens (J. Lassalle) et chimistes (D. Cros, M. Chastrette, M. Maurin) dans le cadre d'un contrat européen qui m'amena à connaître l'enseignement des Sciences en Angleterre. Là encore, la collaboration fut fructueuse et me permit, à la fois, de mieux percevoir les problèmes que soulevait la pratique quotidienne des enseignants et de reformuler un certain nombre de questions plus théoriques.

Je participai aussi au développement du secteur audio-visuel sous l'égide de L. Higounet. Bien qu'apparemment éloignée de mes thèmes de travail, cette activité m'amena à étudier de manière approfondie le

problème du codage de l'information. Et aujourd'hui encore, les questions soulevées -comment coder du tri -ou du multi- dimensionnel dans de l'uni -ou du bi- dimensionnel- restent au centre de mes préoccupations.

Je poursuivis enfin mes propres recherches dans le domaine de l'acquisition du récit. Elles progressèrent essentiellement grâce aux encouragements de F. Bresson et aux théoriciens qu'il me fit découvrir (notamment A. Culioli et J.P. Bronckart, devenu depuis un ami) ; grâce aussi à l'observation quotidienne que je pus faire de mes deux fillettes... Toutes deux acceptèrent sans jamais rechigner de raconter leurs aventures pendant que je branchais subrepticement un magnétophone. Je leur dois l'essentiel des faits mis en évidence depuis, relativement à l'emploi des formes verbales.

Au cours d'un congrès à Mulhouse je retrouvai J.M. Monteil que j'avais aperçu entre deux bureaux à Clermont-Ferrand où nous étions tous deux chargés de cours. Nous nous connaissions peu mais, en quelques jours, un amitié solide naquit. Elle nous a permis, à l'un et à l'autre, de développer, en étroite collaboration et en nous soutenant mutuellement, nos laboratoires et nos formations de troisième cycle. Elle nous permet encore aujourd'hui d'échapper à la solitude du chercheur et du responsable de formation.

En quelques années donc je découvris à Montpellier, le monde de l'Université et des enseignants-chercheurs. Loin de m'éloigner de la pratique pédagogique, l'accès au statut de chercheur me permit d'élargir à des niveaux et disciplines jusqu'alors peu ou mal connus de moi l'éventail de mes connaissances de l'enseignement. Dans le même temps, les très bonnes conditions de travail qui étaient les miennes me permirent d'accumuler une abondante documentation conceptuelle et empirique relative à ma recherche personnelle.

Tout alla très vite.

Le 14 Mars 1981, je soutenais ma thèse de Doctorat d'Etat à l'Université de Bordeaux II devant un Jury composé de P. Artemenko, A. Culioli, F. Bresson, J.P. Bronckart, M. Brossard et J. Wittwer.

4. - Fonder un laboratoire

Sitôt le Doctorat d'Etat acquis, je posai ma candidature à deux postes de Professeur, l'un à Bordeaux II -où je souhaitais rejoindre J. Wittwer, M.

Brossard et J.M. Monteil- l'autre à Dijon. Je fus retenu sur les deux mais un haut personnage estima judicieux de m'envoyer plutôt à Dijon. Si, aujourd'hui, je ne regrette pas cette décision, je dois dire que la manière dont elle fut prise par le haut personnage en question me remplit encore d'amertume.

Arrivé à Dijon, j'entrepris très vite de constituer un laboratoire de recherche. Mon ambition était simple : mettre en place une structure légère -5 à 6 personnes- susceptible de mener *conjointement* des recherches de type *fondamental et des interventions* au niveau de l'*instruction* et de la *formation*.

J'eus la chance d'être écouté et par les responsables de la politique scientifique de la Région Bourgogne et par le vice-président de l'Université chargé du Conseil Scientifique. Le sous-encadrement catastrophique de Dijon me permit aussi de disposer de quelques postes créés. Aussi, en cinq ou six ans, je pus recruter une équipe en veillant, le plus soigneusement possible, à sélectionner sur dossier en fonction des compétences et de la complémentarité des spécialités.

Dans le même temps, la collaboration avec J.M. Monteil nous conduisit, sur les conseils éclairés de F. Bresson, à mettre en place une formation de troisième cycle qui, elle aussi, a pour ambition de coupler recherche fondamentale (par un D.E.A.) et recherche de terrain (par un DESS). Il s'agit là d'une politique volontariste visant à développer conjointement les deux secteurs tout en refusant l'amalgame et la confusion.

Aujourd'hui, le laboratoire a été, par deux fois, recommandé par la Direction de la Recherche, il vient d'être rattaché au CNRS et il draine chaque année un nombre non négligeable de contrats publics et privés. Il dispose d'un appareillage assez perfectionné permettant à tous nos étudiants de troisième cycle de s'initier à l'utilisation de l'informatique et des statistiques. La structure est donc solidement constituée et, peu à peu, les membres qui la constituent accèdent au grade de Professeur.

La politique générale reste la même. Il s'agit toujours de développer une recherche fondamentale de haut niveau seule susceptible d'assurer une reconnaissance européenne et internationale sans laquelle *aucun laboratoire* ne peut -et ne pourra !- survivre. Cette recherche-là se pose à elle-même ses propres problèmes, selon une logique de la différenciation, de la complexification et de l'intégration. On ne saurait lui faire grief d'un manque de réalisme : ses critères sont la recherche d'une "vérité" et non celle d'une réussite dans l'action, même si, à terme et parfois très vite, elle peut éclairer et améliorer cette dernière.

Il s'agit ensuite de faciliter l'émergence et l'encadrement de recherches de terrain. Celles-ci émanent directement des préoccupations des praticiens. Il s'ensuit qu'elles ne peuvent pas toujours être traitées de manière rapide et, surtout, pertinente. Il faut parfois refuser de répondre car on ne dispose pas des outils nécessaires ou parce que les questions sont "mal posées". Et, lorsqu'on accepte, il faut adopter un critère d'efficacité plutôt que de "vérité scientifique" ; cela ne signifiant en rien qu'on fait des concessions, notamment sur les méthodes de recueil et de traitement des données.

Il reste enfin à assurer les inter-relations entre recherche fondamentale et recherche de terrain. J'ai, sur ce point, une conviction déjà ancienne : cette tâche doit être confiée à des gens ayant pour tâche spécifique l'utilisation des connaissances ainsi disponibles à des fins pratiques. Je parlerais volontiers d'*ingénieurs*, profession qui correspond exactement à la compétence requise. A moyen ou long terme, il s'agit donc de contribuer à la création d'une nouvelle profession ; nouvelle pour les champs ici considérés.

5. - En résumé

De praticien -je fus 12 ans enseignant à l'école élémentaire- je suis devenu chercheur. Ce faisant, j'ai dû passer de la gestion quotidienne de problèmes pédagogiques réels et dignes du plus haut intérêt à la gestion à moyen et long terme de programmes de recherches ayant leur logique propre mais néanmoins dignes du même intérêt. Dans cette perspective, le problème m'est apparu comme étant celui d'assurer un dialogue et des relations entre questions émanant du terrain et problématiques issues de la recherche, cela *sans qu'il y ait confusion des rôles ou des objets de travail*.

Les questions soulevées dans le cadre de l'action méritent tout notre intérêt mais il n'est pas toujours possible d'y répondre de manière pertinente au moins à court terme. Les questions issues de la recherche fondamentale paraissent souvent obscures voire inutiles : elles ne le sont aucunement et méritent la même attention que les précédentes. Toutefois, leur exploitation à court terme est rarement possible ni même souhaitable.

Dès lors, désormais directeur de Laboratoire et responsable d'une formation de Troisième Cycle, je considère que l'une des tâches les plus urgentes pour le devenir de nos disciplines réside dans la création d'un corps d'*ingénieurs* ayant vocation -de par leur formation et de par leur

rôle- d'assurer avec *réalisme* l'introduction de certains concepts et méthodes de la recherche fondamentale dans la pratique *et*, dans le même temps, de *favoriser* la reformulation et le traitement des problèmes issus de l'action par les chercheurs.

N'est-ce pas ainsi que les choses ont progressé dans les Sciences dites exactes ?

Michel Fayol

*Docteur en psychologie et sciences de l'éducation, docteur es lettres
Professeur de psychologie à l'Université de Dijon
Directeur du Laboratoire d'étude des acquisitions et du développement (LEAD)
rattaché à l'UIRA 665 du CNRS*

Bibliographie indicative

- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. et Gombert, J.E. (1978). Arithmetic problem formulation and working memory load. *Cognition and Instruction*, 4, 183-202.
- Fayol, M. et Monteil, J.M. (1988). The notion of schipt : from general to developmental and social psychology. *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 4, 335-361.
- Fayol, M. (1985). Nombre, numération, dénombrement. Que sait-on de leur acquisition ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 70, 59-77.
- Fayol, M. (1987). Le contrôle de la production du langage par l'enfant. *Bulletin d'audiophonologie* (n° spécial), 3,6.
- Fayol, M. et Gombert, J.E. (1989). (Sous la direction de). L'écrit, perspectives de psycholinguistique génétique. *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 73.
- Adam, J.M. et Fayol, M. (1989). (Sous la direction de). Connecteurs et démarcations graphiques. *Langue Française*, n° 81.
- Monteil, J.M. et Fayol, M. (1989). *La psychologie scientifique et ses applications*. Grenoble : PUG.
- Fayol, M. (1989). *Le nombre et l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

UN CHEMIN DE PRATICIENNE

Jacqueline Puyalet

ELABORER un chemin de praticien m'amène à faire deux remarques : d'une part, je viens de terminer ma treizième année en tant qu'enseignante en mathématiques et le chemin parcouru me semble en conséquence bien modeste ; d'autre part, si j'interroge l'évolution qu'il a suivie, je la vois liée à beaucoup d'éléments en apparence indépendants et dans lesquels, ce qu'on pourrait appeler des "savoirs" sur l'éducation, l'enseignement, la pédagogie, la didactique, y interviennent pour une part relativement minime, me semble-t-il.

Ensuite, s'il s'agit de considérer des changements intervenus dans la pratique, l'exercice me paraît difficile. En effet, si certains d'entre nous sont d'abord novateurs dans leur pratique et éprouvent alors le besoin d'enrichir leurs expériences en faisant appel à des connaissances établies ou en interpellant des savoirs institués, j'ai l'impression de fonctionner un peu à l'opposé. C'est une vague sensation de malaise, une impression, non encore identifiée à l'époque, d'être à l'étroit dans cette cotte mal taillée pour moi de prof de maths qui m'a entraînée à rechercher autre chose (sans trop savoir quoi d'ailleurs) et m'a permis d'accéder à un certain nombre d'informations arrivées à point nommé sur le plan professionnel. De là à leur accorder un rôle prépondérant relativement à des changements, il y a un pas que j'ai du mal à faire... C'est pourquoi avant d'aborder la contribution de ces savoirs et les questions qu'ils posent, je ferai une large place aux points d'ancrage autour desquels s'est effectuée une certaine évolution, si évolution il y a.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

Enfin, au moment où s'est décidée l'envie de faire ce travail, j'avoue qu'à la place d'un chemin, j'ai plutôt pensé à un grand cours d'eau qui, vu de haut, a l'air d'un "long fleuve tranquille", mais qui, dès qu'on procède à un "zoom avant" pour employer un langage cinématographique, révèle des paysages pour le moins torturés : eaux dormantes et trompeuses des marécages, tourbillons et rapides au milieu de rochers escarpés, eaux plus calmes à nouveau, parsemées de roseaux ou d'algues. Et là-dessus le praticien mène sa barque comme il peut, dans les intempéries, en souhaitant qu'elle ne se transforme pas en galère ! Et si l'aventure a été menée jusqu'à présent de manière intuitive, l'exercice aujourd'hui consiste peut-être en un premier repérage rationnel...

Les points d'ancrage d'une évolution...

Si je regarde un peu en arrière, il me semble distinguer trois étapes, à dire vrai non chronologiques, imbriquées les unes dans les autres, en interactions simultanées, se jouant sur trois espaces différents : le collège, la fréquentation des Sciences de l'Education et la participation à un groupe de type Balint (1). Lorsque je songe à ces trois axes, il me vient souvent à l'idée des phrases du genre : "avant... après...". Avant de m'inscrire en Sciences de l'Education, je n'avais de ma profession qu'un point de vue individualisé et anecdotique. Après, j'ai eu le sentiment d'avoir accès à une réelle culture dans ce domaine. Avant le groupe Balint, mon comportement en classe était coincé entre les figures imposées/empruntées de la formation et le besoin de laisser libre cours à mes élans, à mes penchants. Après, il m'a semblé que je pouvais me dégager de modèles qui ne me convenaient pas et que mon attitude en classe y gagnait en sincérité. Enfin, avant, dans le premier collège où je suis restée neuf ans, il y avait pour moi une réelle possibilité de travail en équipe ; à présent, dans le second collège où j'enseigne depuis quatre ans, cette possibilité s'est restreinte considérablement et en mathématiques au moins, je travaille de façon isolée. Sur ce dernier plan, l'évolution ne constitue pas une avancée et je le regrette beaucoup.

Maintenant, plus que les connaissances acquises en ces trois lieux, ce sont les circonstances qui les ont permises qui me paraissent les plus importantes. Plus j'avance et plus je me rends compte que le plan affectif a joué un rôle essentiel et en particulier le hasard des rencontres. Hasard vraiment ? C'est grâce à une collègue devenue bien vite une amie, professeur de mathématiques comme moi, que j'ai découvert le plaisir de

travailler en équipe dans la joie et la bonne humeur. C'est en sa compagnie stimulante que je m'inscrivis à certains stages de formation continue dès 1981 lors de l'institution du Plan Académique de Formation. Et depuis, j'ai gardé l'habitude de consulter celui-ci très attentivement et de m'inscrire régulièrement à un ou deux stages chaque année. C'est encore grâce à une collègue et amie, professeur d'E.P.S. (2) que je suis arrivée en Sciences de l'Education. Pour elle, il s'agissait d'une prolongation possible de formation. Pour moi, ce fut une découverte des plus utiles ! Enfin, c'est en suivant divers cours/séminaires en Sciences de l'Education que j'appris à apprécier certain(e)s enseignant(e)s dont l'influence a été / est encore primordiale. Et c'est à l'une d'entre eux enfin que je dois mon passage dans le groupe Balint... Tout s'enchaîne... Tout s'éclaire... Et le hasard, là-dedans, n'y semble pas pour grand-chose...

La contribution des savoirs...

Comme on l'a vu, ce sont des rencontres qui ont servi de catalyseurs en ce qui concerne un accès pour moi à certains savoirs autour de mon travail. Maintenant, de quelles sortes d'acquis s'agit-il ? Et comment ont-ils opéré ? Dans quel cadre ? Il me semble en distinguer deux types : des connaissances assez livresques et des savoirs plus empiriques.

Dans le premier cas, il peut s'agir seulement d'une bibliographie autour d'un thème précis, glanée à l'occasion d'un stage ou d'une unité d'enseignement. Le simple fait de savoir qu'à un moment donné, en un endroit déterminé, quelqu'un a écrit sur ce sujet, parfois, me suffit : je sais pouvoir accéder à l'information quand le besoin s'en fera sentir. Plus précisément, il peut s'agir de la découverte d'une théorie à travers son auteur et ses ouvrages (je pense en particulier à la psychanalyse et à Freud dont j'avais entendu parler, que je croyais connaître comme tout un chacun, mais dont, au fond, je ne savais rien). Enfin et surtout, il peut s'agir de rencontres / coups de coeur avec des livres. Je citerai pêle-mêle : *Du contrat pédagogique* (3) - *Pygmalion à l'école* (4) - *Les enseignants persécutés* (5) - *Echec et maths* (6) - *Mathématiques et affectivité* (7) etc... et pratiquement toutes les études cliniques d'entretiens faites par Claudine Laville à propos de mathématiques (8). En outre, la participation active à des stages ou séminaires a renforcé en les enrichissant les acquisitions tirées de ces ouvrages. S'il m'est difficile d'évaluer de façon précise leurs effets sur ma pratique professionnelle, je peux dire cependant que je crois avoir acquis des outils d'analyse précieux, qui m'évitent de me laisser embar-

quer dans des situations passionnelles et déstabilisantes : prise de distance dans les rapports avec les élèves ou l'institution ; compréhension du fonctionnement d'un groupe, de sa dynamique propre ; prise de conscience des enjeux d'une situation conflictuelle ; compréhension du comportement d'un individu et donc acceptation de ses attitudes parfois excessives d'agressivité ou de violence ; etc...

En ce qui concerne ce que j'ai appelé des savoirs plus empiriques, ils me paraissent être liés à deux expériences très formatrices : ma participation au groupe Balint et mes premiers efforts d'élaboration autour d'une recherche. Et il est de fait que ces savoirs là ne s'imposent pas naturellement. Ils ne sont pas faciles à identifier. Difficilement perceptibles, ils s'acquièrent presque à notre insu, demandent du temps, beaucoup de temps, avant d'être considérés comme définitivement assimilés. Pour les illustrer, il me vient des exemples plutôt anecdotiques : Ainsi, l'habitude d'exprimer librement ses difficultés professionnelles dans l'ambiance chaleureuse du groupe Balint en dehors de tout jugement de valeur a eu des effets positifs qui débordèrent largement le groupe et m'ont permis d'adopter une attitude plus vraie dans certaines situations d'enseignement. Autre exemple, l'entreprise ardue que représente une recherche, les moments successifs d'exaltation ou de découragement par lesquels on passe m'ont rendue attentive, il me semble, aux mouvements d'humeur des élèves et plus encourageante (aidante ?) dans leurs apprentissages. En dehors de ces exemples, et d'une façon générale, il m'est presque impossible de discerner les conséquences pratiques de tels acquis. Les seuls changements sont ceux que je perçois en moi. Leur extension à la situation pédagogique me paraît se diluer dans un grand flou !...

Les questions autour de ces savoirs...

De fait, quel que soit le mode d'accès à ces connaissances, il me semble que celles-ci me posent plus de questions qu'elles ne m'apportent de réponses. Mais peut-être est-ce finalement ce que je cherchais inconsciemment ?... Parmi toutes ces questions, il en est deux qui me paraissent plus cruciales que les autres. Il s'agit, d'une part, de l'articulation entre la découverte enthousiasmante de méthodes originales d'enseignement et les obstacles rencontrés pour les mettre en place concrètement dans la classe et, d'autre part, du rapport entre un éventuel travail de recherche et la pratique quotidienne du métier.

Dans le premier cas, pendant longtemps, la fréquentation des Sciences de l'Éducation, de même que la participation à des stages de formation continue, ont représenté pour moi une sorte d'ailleurs où la réflexion sur l'éducation, l'enseignement, la pédagogie, les méthodes d'apprentissages etc... se faisait un peu pour la beauté de la chose, mais coupée en apparence de la réalité quotidienne avec les élèves. Bien sûr, petit à petit, j'ai pu constater de légères modifications par rapport à ma "norme". Toutefois, elles me paraissent assez insignifiantes et je ne crois pas m'être totalement dégagée des modèles qui ont marqué ma scolarité et ma formation plus tard. En même temps, je me demande le sens de ces savoirs reçus mais non intégrés, venus à moi mais que je ne me suis pas réellement appropriés et qui débouchent plus souvent sur des questions du type "comment faire ?" auxquelles, j'en suis de plus en plus persuadée, une personne seule ne peut répondre et qui requièrent la constitution d'une équipe... En résumé, la question d'une réciprocité d'action entre une réflexion théorique dynamisante et une pratique professionnelle un peu trop statique (à mon goût) se pose de façon toujours plus décisive.

Pour ce qui concerne les liens entre le travail de recherche et la vie au quotidien dans la classe, j'avoue avoir du mal à cerner d'éventuelles interactions bénéfiques. Les deux pratiques se déroulent sur deux niveaux trop distincts. En dehors du fait que je suis enseignante en mathématiques, commencer une recherche sur le sentiment d'identité de la femme prof de maths me paraît sans rapports directs avec ma pratique professionnelle. Cette recherche n'engage que moi, il me semble, même si c'est dans un contexte pédagogique. Bien sûr, ce sont des éléments de ce contexte très pratique qui me permettent d'alimenter dans une large mesure la problématique de recherche, mais dans l'autre sens, en dehors d'un plaisir purement intellectuel, et dans l'hypothèse d'un aboutissement, je ne vois pas très bien quelles retombées positives pourraient se produire et avoir une influence certaine dans l'exercice du métier au jour le jour. En bref, l'apparent clivage que je perçois entre les travaux de recherche et les activités professionnelles représente un vrai problème, à ce jour non résolu, et sans doute loin de l'être, sans vouloir se montrer trop pessimiste...

En conclusion, m'interroger sur le "bout du chemin" parcouru depuis mon entrée dans l'Éducation Nationale, avec les éventuels changements survenus et l'influence des savoirs sur ceux-ci, m'a fait faire un détour important par les conditions d'accès à ces savoirs, montrant comment les rencontres ont été facteurs déterminants, me confirmant une fois de plus le rôle essentiel de médiation des personnes dans tout apprentissage.

Quant aux savoirs proprement dits, j'ai l'impression d'avoir accordé plus de poids à ceux que j'ai appelés "empiriques", ceux-là seuls, il me semble, étant capables d'impulser une véritable transformation des pratiques. A l'opposé, tout savoir acquis de façon superficielle, en extériorité, reste un savoir à distance, incapable d'inspirer de réelles innovations, sauf à être l'enjeu de l'appropriation d'un groupe de personnes, d'une équipe où, dans ce cas, il prend toute sa force. Enfin, les questions primordiales évoquées en dernier lieu me laissent à penser que mon prochain souci pourrait bien être la réduction de certains clivages : acquisitions et mise en oeuvre de savoirs théoriques, travail de recherche et activité professionnelle... ces deux points exprimant en fait deux aspects de la difficile articulation théorie-pratique. Pour terminer, je dirai que les treize ans écoulés représentent probablement un tiers de la route à parcourir et que la réalisation de cet exercice constitue pour moi une première mise au point sur le chemin effectué, une première tentative visant à donner du sens, de la cohérence, à ce qui n'en avait pas, en apparence. C'est un premier jalon. Fini de naviguer à vue ! L'occupante de la barque possède à présent des instruments efficaces de pilotage ! Il lui reste à en faire bon usage pour organiser la suite du voyage ! Ce fut sa première escale pour tenter de faire le point et ce ne sera sans doute pas la dernière !...

Jacqueline Puyalet

*Enseignante de mathématiques en collège
(juillet 1989)*

Notes

- (1) Groupe Balint : groupe de travail, limité à 8 ou 10 participants, tous professeurs de mathématiques, où l'atmosphère libre et amicale, créée par l'animateur, doit permettre à chacun d'apporter ses problèmes, ses interrogations au sujet de sa pratique et d'y trouver un éclairage nouveau grâce à l'expérience des autres.
- (2) E.P.S. : Education Physique et Sportive.
- (3) Filloux, J., *Du contrat pédagogique*, Paris : Dunod, 1974.
- (4) Rosenthal, R. et Jacobson, L., *Pygmalion à l'école*, Paris : Casterman, 1971.
- (5) Ranjard, P., *Les enseignants persécutés*, Paris : Robert Laffont, 1984.
- (6) Baruck, S., *Echec et maths*, Paris : Seuil, coll. Points Sciences, 1973.
- (7) Nimier, J., *Mathématiques et affectivité*, Paris : Stock, 1976.
- (8) Blanchard-Laville, C., "De quelques fantasmes féminins à propos des mathématiques enseignées", *Cahiers Mathématiques de Nanterre*, n° 3, 1982.

- "Hélène ou le mystère des postulats", *Cahiers Mathématiques de Nanterre*, n° 7, 1983.
- "Ce que nous a appris Jocelyne ou du Jeu au Je en mathématiques", en collaboration avec Pierre Berdot, *Revue Pratique des mots*, n° 53, décembre 1985.

OÙ PRATIQUE ET RECHERCHE NE FONT QU'UN...

Françoise Deconninck

C'EST assurément très orgueilleux de ma part d'exposer seulement 14 années d'enseignement. Beaucoup d'autres collègues pourraient mieux en parler, mais j'éprouve le besoin d'exprimer et de faire partager mon enthousiasme toujours aussi vif malgré les difficultés et les déceptions... vite oubliées.

La pratique... une forme de recherche...

Il incombe essentiellement aux circonstances des nominations et surtout à mes élèves de m'avoir permis d'évoluer dans ma pratique.

Merci à l'ordinateur qui a décidé de mon premier poste pour lequel ma formation initiale ne m'avait même pas fait deviner l'existence. Quel désenchantement à ma première rentrée ! Onze classes de 30 à 33 garçons, à raison de 2 heures par semaine, dans les séries E, F1, F2 et F3. Pour eux, l'Histoire-Géographie était une matière tout à fait inutile. J'ai fort mal vécu le premier trimestre et je dois avouer que l'idée d'une "démission" m'a effleurée... Mais j'avais choisi ce métier et tout fait pour réussir : j'ai accepté de discuter avec mes élèves de Première et j'ai abandonné le cours magistral pour le travail de groupe. Sans aucune formation, je me suis lancée dans la dynamique de groupes avec utilisation de la presse et de l'audiovisuel. Ma chance était d'enseigner dans un établissement très

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

bien équipé, technologie oblige ! A la fin de la première année plus question d'abandonner. Dans les années qui ont suivi, j'ai continué dans cette voie... Et le programme dans tout cela ? En dehors des classes de Seconde, rien n'était clairement défini dans les textes officiels ! Je n'avais donc pas de contrainte ni l'angoisse d'un programme à terminer. Je n'ai pas pour autant négligé ma matière car tous les thèmes étudiés avaient trait à celle-ci, à l'économie et à l'actualité.

Au terme de ces huit années, je n'étais ni dégoûtée ni aigrie mais j'avais envie d'expérimenter à un autre niveau et ma mutation en collège est arrivée à point nommé. Il m'a fallu tout recommencer à zéro. Nouveau public, nouvelles expérimentations pédagogiques. En quittant le lycée, je m'étais jurée de préparer mes futurs élèves de 3ème au second cycle. C'est ce à quoi je me suis attachée ces dernières années. J'ajouterai que mes élèves de collège m'ont fait évoluer encore plus vite en maintenant une pression constante sur ma pratique pédagogique.

À la recherche de la... recherche

En dehors des circonstances et des élèves, de nombreux et divers stages ont contribué à mon évolution : stages didactiques mais aussi audiovisuel, texte-lecture et dramatisation, 100 heures informatique, école-entreprise, évaluation de la pratique pédagogique et surtout en 1987/88 stage d'Informatique Pédagogique (2jours/semaine tout au long de l'année scolaire). Ce stage fut le détonateur ! En dehors d'une formation informatique pure, j'ai reçu une formation à la pédagogie différenciée, à l'évaluation... le tout aboutissant à la production d'une séquence pédagogique pluridisciplinaire, fruit d'un travail d'équipe. Très individualiste comme tout un chacun, je suis persuadée et convaincue par expérience de l'efficacité du travail en équipe : j'affirme que c'est une solution pour les enseignants, au vu des contraintes et des finalités institutionnelles qui pèseront sur le monde enseignant d'ici à l'an 2000.

En même temps, ma vie personnelle s'est abondamment nourrie de lectures. La rencontre d'une personne a été particulièrement déterminante dans ce domaine. Je me suis trouvée lancée à la recherche du St GRAAL : recherche personnelle et passionnante. Durant quelques années, pratique professionnelle et recherche personnelle ont suivi deux chemins parallèles qui ne me semblaient pas pouvoir se rejoindre... Cette quête personnelle s'est doublée de l'étude d'une langue orientale (Arabe classique) : quel lien avec mon métier ? Ces études d'Arabe m'ont mise en

situation d'apprentissage et d'élève. Expérience, on ne peut plus stimulante ! Je compris bon nombre de réactions de mes élèves : je sais ce qu'est *d'assister à un cours sans rien comprendre*, je sais ce qu'est *être en situation d'échec*... J'ai été obligée de mettre en place mes propres stratégies d'apprentissage et je dois dire que cela m'a donné des idées pour mes élèves.

À la croisée des chemins, la formation

A la rentrée 88-89, j'ai été recrutée comme stagiaire formateur à la MAFPEN : cela m'a permis de suivre quelques cours de Sciences de l'Education. Ces quelques heures de cours m'enrichirent considérablement, en ce sens où je les intégrais à ma pratique quotidienne. Par exemple, l'un de nos professeurs (Gérard Fath) nous mit en "situation d'écriture", nous demandant de décrire une de nos difficultés rencontrées régulièrement dans notre enseignement. J'ai mis mes élèves dans la même situation avec la consigne de me décrire l'apprentissage d'une leçon et les difficultés qu'ils rencontraient. D'autres cours, en particulier ceux concernant l'apprentissage (Pierre Higele) avec explications de la grille piagétienne, m'ont fait prendre conscience des stades de développement mental de mes élèves et ce qu'on pouvait attendre d'eux. J'ai réalisé que le contenu du programme d'Histoire-Géographie était inadapté des élèves de cet âge ; or, je suis tenue de transmettre des notions abstraites difficiles à comprendre. J'avais déjà fait ce constat mais je n'acceptais pas que mes élèves ne comprennent pas mes explications et mes définitions... N'étaient-elles pas les plus simples et les plus claires ?... De mon point de vue évidemment et non du leur ! J'ai compris et j'ai essayé de rendre transmissible mon savoir et surtout d'apprendre l'abstraction des élèves. J'enseigne une discipline essentiellement centrée sur les contenus. Paradoxe : j'en suis arrivée à faire passer au second plan cet aspect pour privilégier les savoir-faire et les savoir-être de mes élèves. Mon objectif premier n'est pas l'épreuve du BEPC mais plutôt la préparation de mes élèves au second cycle long voire au BEP ou au "BAC PRO" pour certains. Mes élèves sont entraînés à la prise de notes, à la méthode des fiches sur lesquelles figurent uniquement les plans de cours (avec présentation différente selon la distinction Auditif/Visuel). Pour répondre aux exigences du monde du travail de demain, je tente de les rendre autonomes et les habitue au travail en équipe : le travail de groupe est un excellent moyen. Les résultats obtenus par une activité de groupe sont en

général meilleurs pour les élèves en difficulté et ils restent excellents pour les "bons" élèves. Le cours magistral n'a pas été éliminé mais il doit partager avec d'autres situations d'apprentissages et des outils ou supports variés (diapositives, films, rétroprojecteur et évidemment ordinateur sans pour autant avoir jeté aux oubliettes le livre, les cartes murales et le simple tableau noir et la craie !).

La motivation est aussi une de mes préoccupations : un contrat est passé avec chaque élève : chacun remplit une "grille d'autoévaluation" très imparfaite, dans laquelle sont évalués les savoir-faire et les savoir-être. Engagement de chacune des parties en présence avec le bilan de fin d'année.

À la poursuite de la quête...

Depuis septembre 89, je suis Formateur à plein temps à la MAFFEN comme responsable de l'itinéraire de formation APPRENTISSAGE et comme coordinatrice du CRI (Centre de Ressource Informatique). Dans ce cadre, j'ai mis en place un projet de recherche et d'expérimentation à partir des ARL (Ateliers de Raisonnement Logique de P. Higele, G. Hommage et E. Perry) sur une durée de 3 ans. Ce projet a obtenu l'aval des auteurs ainsi que du chef de mission académique : il s'agit de former dans un premier temps des équipes d'enseignants pluridisciplinaires aux ARL (année 89-90), puis à la rentrée 90-91, dans les établissements concernés, mise en place et expérimentation des ARL par les enseignants formés ; la troisième année sera consacrée à réfléchir et à préparer au transfert des acquis des ARL dans les différentes disciplines (réflexion menée avec les enseignants expérimentateurs). Il est probable que cette recherche-action nous amènera à modifier et à adapter les ARL qui, à l'origine, ont été conçus pour un public d'adultes. L'expérience se déroulera dans des classes de SES mais aussi et surtout en Collège (classes de 6ème, classes de 3ème) et dans un Lycée de l'Académie (classes de 2nde).

Ce projet me laisse du temps pour assurer des formations sur le thème de "l'Apprentissage". Les préoccupations des enseignants sont très prégnantes sur le "Comment apprendre à apprendre ?" et les demandes de formation dans ce domaine sont très nombreuses. Mes interventions (en dehors des ARL) concernent le Travail de Groupe et le conflit socio-cognitif mais surtout la Mémoire, la Motivation, sans oublier l'ATP (Aide au Travail Personnel). Ces formations me maintiennent constamment en situation d'apprentissage et de recherche. Mon public a changé. Il s'agit

d'adultes particulièrement exigeants qu'il ne faut pas effrayer avec de grands mots comme "pédagogie différenciée, évaluation, objectifs, conflits socio-cognitifs, métacognition"... et j'en passe ! Le discours passe facilement si on en reste au stade de la pratique et la crédibilité est d'autant plus grande lorsque l'on montre que l'on est confronté aux mêmes problèmes et que l'on peut témoigner concrètement d'expériences vécues, en se gardant d'affirmer que *ça marche à tous les coups* car il n'y a pas de recette. La rencontre d'autres collègues et le travail de groupe est évidemment enrichissant : les échanges sont fructueux si le conflit socio-cognitif joue : au formateur d'instaurer les règles du jeu !

Mes nouvelles fonctions m'ont confortée dans la voie que je m'étais tracée et me permettent de rester à la charnière de la pratique et de la recherche. L'équilibre est difficile à réaliser car on peut être tenté de basculer davantage vers la recherche... Advienne que pourra !

Françoise Deconninck

MAFPEM Nancy-Metz, coordinatrice CRI (CRDP Nancy)

Indications bibliographiques

- Ouvrages de R. Mucchielli
- Ouvrages sur la communication (publications de l'école de Palo Alto, de la programmation neuro-linguistique ou PNL)
- Ouvrages informatiques, plus particulièrement sur l'Intelligence artificielle et les systèmes experts
- Ouvrages linguistiques (notamment Chomsky)
- Sans oublier les ouvrages de Meirieu, de La Garanderie, Nunziati, Abernot, Mager, Barth, De Peretti, Hameline, Bloom, De Landsheere, Piaget... et les ouvrages de psychologie cognitive (Hoc, Caverni, Tiberghien, Perruchet...).

REGARD SUR HUIT ANS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Sylvie Bonnelle

1.- La formation initiale

J'AI débuté une véritable réflexion sur l'enseignement de l'EPS et plus largement sur l'éducation, pendant la licence STAPS (1). En effet, j'ai suivi, au cours de cette année universitaire, un certificat dit "Analyse" qui fut l'occasion d'échanges décisifs : "l'EPS pour quoi faire ? Comment ? Dans quelle institution ? Quel statut pour le professeur d'EPS ?...". Autant de questions qui firent naître une belle effervescence intellectuelle et me mirent soudain face à des choix à faire pour l'avenir...

Largement influencée par les thèses rogériennes mais aussi par les positions marxistes anti-sportives de J.M. Brohm, j'ai donc abordé l'enseignement de l'EPS en collège, "armée" de valeurs anti-élitistes, humanistes, au service d'un individu qui va se réaliser, entre autre, à travers la pratique de l'Education Physique. D'autre part, une solide analyse critique des instructions officielles de 1967 m'engagea vers une démythification de l'institution scolaire et de ses finalités affichées.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

C'est donc avec une large idée de la relation avec l'élève, une grande détermination face au culte de la performance, face aux activités sportives codifiées et face au système éducatif que je suis entrée dans la pratique professionnelle, mais aussi sans vraiment d'outils pour faire le lien entre : l'élève qui apprend quoi ? et comment ? et les objectifs éducatifs sur la personne. Quelques ouvrages qui m'ont marquée alors :

- *Liberté pour apprendre ?* de Carl Rogers (1972),
- *Sport, culture et répression* de J.M. Brohm, (Partisans, n° 109, Petite Collection Maspéro, 1976),
- *La mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation* de B. Charlot (1980),
- *Ecoute, petit homme* de Wilhelm Reich (Payot, 1972),
- *Le corps* de Michel Bernard (Ed. Universitaires, coll. Corps et Culture, n° 3, 1976),
- *Le corps enseigné* de Daniel Denis (Ed. Universitaires, coll. Corps et Culture, n° 1, 1974), etc.

2.- Ma pratique

1980 : premier poste en collège rural, en terrain inconnu, la Picardie. Mes cours d'EPS sont alors plus des cours vécus, sentis que construits. La pédagogie par objectifs ne les influence pas encore et mon but principal est d'établir une relation de qualité avec l'élève, d'authenticité (cf. Rogers), relation de dialogue, et de faire en sorte que le moment EPS soit un moment de plaisir pour tous. J'applique à cette période le contenu de la "valise théorique" constituée à l'UEREPS et j'"arrime" mes valeurs dans la pratique quotidienne : égalité des chances, aide, dialogue, acceptation des conflits, anti-répression etc... Mais, à cette période, mon état personnel a une grande influence sur ma pratique. En effet, ce saut dans le monde professionnel, je le vis mal. Il signifie du jour au lendemain : solitude, éloignement du "berceau" de la formation, éclatement du groupe avec qui j'avais commencé un bout de chemin, éloignement de la famille... Cette déstabilisation affective profonde est alors proportionnelle à la volonté d'obtenir une relation de qualité avec les élèves ; le statut traditionnel du professeur vole en éclat de plus belle, il ne doit pas enrober ma personne et gêner les sollicitations des élèves. Je veux leur être autre chose qu'un réservoir de techniques sportives et je le deviens.

1982 : mutation et arrivée dans une cité scolaire citadine (collège + lycée), au sein d'une "équipe" de huit professeurs d'EPS, tous plus âgés et en poste depuis quelque temps déjà dans l'établissement, à l'exception d'un.

Cette nouvelle situation va bouleverser pas mal de choses :

- nécessité d'adapter mes contenus d'enseignement au niveau des élèves,

- nécessité de me situer mais surtout de faire ma place dans le groupe EPS existant,

- elle permet aussi la rencontre de cet autre professeur d'EPS qui arrive et qui, comme moi, vit la situation de "nouveau".

A ce moment-là, et bien qu'abordant les élèves avec le même type de contact, le contenu prend peu à peu le pas, sous la pression muette mais tout à fait présente du groupe : "doit faire ses preuves pour être adoptée..." Ma pratique d'enseignement devient alors plus construite et du même coup plus traditionnelle, un peu au diapason de la pratique du groupe. Me faire reconnaître par les élèves et les collègues comme compétente et consciencieuse m'engage malgré moi dans une recherche de rationalité et d'équilibre des contenus. Dans le même temps, une première réflexion sur l'évaluation en EPS débute. En effet, une complicité pédagogique avec le collègue nouvel arrivant se crée et permet d'éviter un trop grand glissement vers le technicisme à outrance aux dépens de ce qui nous rapproche : l'aspect relationnel du métier... ; les procédures d'évaluation en EPS nous apparaissent alors fondamentales.

Donc une pratique plus construite et plus technique certes, mais toujours une grande importance de la qualité relationnelle. La démarche de présentation du cours, pour que chacun se saisisse de ce que l'on va faire, l'explicitation des objectifs poursuivis, la description des modalités d'évaluation, les bilans de fin de cours, ... bref ce que je nommerais les outils de démocratisation de l'enseignement requièrent toute notre attention. Affiner cette démarche devient un souci permanent...

Autre fait marquant à cette période : l'investissement dans la formation continue des professeurs d'EPS. En effet, la formation continue de l'EPS possède un fonctionnement particulier ; outre les stages régionaux qui sont offerts par la MAFPEN, nous bénéficions de trois journées annuelles pour procéder à des remises à niveau, pour engager des réflexions sur les sujets qui nous préoccupent ; c'est l'occasion de se pencher sur sa pratique, d'étudier à plusieurs les problèmes qu'elle pose et de la faire évoluer. Entrer dans l'équipe d'animation du secteur où

j'enseigne a donc joué un rôle moteur. Investie d'une responsabilité de formation et d'animation, j'ai été amenée à me documenter pour préparer des informations très spécifiques telles que l'enseignement d'activités nouvelles (exemple : le hockey en salle). Des ouvrages spécifiques de didactique sont alors nécessaires. D'autre part, cela m'a conduit à animer des journées sur des thèmes de réflexion particuliers tels que l'évaluation en EPS, la pédagogie différenciée en EPS...

Quelques lectures m'ont guidée :

- Enseigner quand même, *Esprit*, n°11 et 12, 1982
- Hamon-Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil, 1984
- L'évaluation en EPS, *SNEP*, n° spécial, 1984-85.

Enfin, ou plutôt parallèlement à la formation continue, en 1984, la rénovation du BAC EPS a suscité un formidable engagement des professeurs d'EPS. L'instauration du contrôle continu pour cette épreuve et l'obligation d'évaluer les élèves dans des domaines autres que le domaine moteur (participation aux cours, connaissances des APS, capacité d'analyse de sa propre pratique...), deux impératifs auxquels il fallut répondre rapidement et concrètement sur le terrain. Ballon d'essai et/ou grande première dans l'éducation nationale ? Quoiqu'il en soit, la réflexion des professeurs d'EPS s'en est trouvée dynamisée ; obligés de nous rassembler autour du thème de l'évaluation en contrôle continu, à débattre des critères d'évaluation, des référentiels etc... chacun put prendre conscience que l'EPS était quelque part le moteur de l'innovation pédagogique. Cela donna lieu à une foule de productions de documents, d'échanges de vues, d'expérimentations diverses sur le terrain, suivis d'analyses, de bilans... bref une dynamique très formatrice, à laquelle j'ai adhéré complètement. Enfin, l'investissement personnel appelle une certaine reconnaissance de son travail, ce qui m'a permis de devenir conseillère pédagogique auprès des étudiants de l'UEREPS. Etape pour le moins importante, sollicitant des capacités d'analyse, d'observation, une recherche permanente de cohérence entre théorie et pratique, la mienne comme celle des étudiants stagiaires, une activité également très formatrice. Entrer dans ce rôle m'a incitée à réfléchir sur la formation initiale en EPS qui, même si c'est une des seules à engager la réflexion sur les problèmes de l'éducation, garde encore une trop grande distance avec les réalités de l'enseignement dans un établissement scolaire...

Ces réalités, au-delà de la petite entrée qu'est l'EPS, font partie de mes préoccupations actuelles et sont très liées au phénomène de l'échec scolaire en général.

Le malaise du système éducatif, mon propre malaise grandissant en parallèle, m'ont alors conduite en 1987 aux portes des Sciences de l'Éducation... Envie de se retremper, de se ressourcer... J'ai vécu ce retour à la formation comme quelque chose qui devait se passer de toute façon. Le goût, l'envie, la démarche du questionnement, du positionnement par rapport aux divers problèmes rencontrés, tous ces acquis de la formation initiale ont pu s'exprimer à nouveau. Un peu comme la poursuite de quelque chose qui avait commencé depuis longtemps, après un grand détour dans l'institution scolaire. Retour en formation vécu comme une bouffée d'oxygène après une longue immersion dans l'enseignement.

En effet, et trois ans après ce que j'appellerais "l'électro-choc du BAC en contrôle continu", l'émulsion est un peu retombée. La pratique conserve bien sûr tous ses acquis, mais elle est redevenue une "affaire individuelle", bien souvent étouffante.

La réflexion menée parallèlement en sciences de l'éducation m'a donc fait pénétrer de plain-pied dans l'analyse de l'échec scolaire et de tout ce qui gravite autour. Allant de la prise en compte de la personnalité, celle de l'enfant qui apprend, la mienne, celle de l'administrateur..., à l'analyse systémique de l'école, en passant par le décortiquage des résistances au changement, la "radiographie" de la rénovation..., autant de pistes, de points d'appuis qui actuellement m'engagent un peu moins sur le contenu spécifique de l'EPS, mais plus vers une réflexion trans-disciplinaire. Cette réflexion concerne l'ensemble des capacités à développer chez les jeunes pour qu'ils réussissent mieux et les structures à faire bouger, qu'elles soient proprement matérielles ou mentales, pour combattre cette capacité qu'a le système éducatif à se "pervertir" lui-même en entraînant grand nombre de ses valeurs. Depuis donc deux ans, je laisse un peu de côté le contenu EPS, au profit d'une action d'établissement. Les outils saisis ici, c'est-à-dire les savoirs, la capacité d'auto-analyse et la mise en situation de recherche, contribuent à cette orientation nouvelle...

Dire que les savoirs que je transmets ont alors évolué serait un leurre, par contre la façon de les transmettre, l'évaluation de cette transmission et l'engagement de l'apprenant dans son propre apprentissage sont autant de points qui ont pu progresser sensiblement. D'autre part, et avec un peu de recul, la formation en sciences de l'éducation apporte surtout une capacité *d'acuité particulière* aux problèmes rencontrés. Cela se traduit par exemple par une plus grande facilité d'analyse et d'intervention, surtout dans ce que je nommerais les actions ou tentatives d'actions d'établissement : commission permanente, assemblées générales visant à la mise en place d'un projet d'établissement. Donnant accès à une foule de

documents et expériences, elle permet également d'appuyer son discours et de construire plus vite des pratiques collectives à venir. Ceci dit, de grosses difficultés persistent et des questions se posent :

- comment assouplir un fonctionnement scolaire rigide ?
- È: - comment induire une dynamique de changement dans un établissement scolaire ?
- comment susciter la réflexion de chacun sur sa propre pratique sans choquer les susceptibilités ?
- comment contourner "l'obstacle" du statut de l'EPS par rapport à la suprématie des disciplines intellectuelles ?
- comment parvenir à travailler en équipe avec des personnes souvent "incompatibles" ? (cf. Meirieu)

Depuis l'écriture de ces pages, je me suis engagée dans une nouvelle formation : le DESS en Sciences de l'Education (formation d'adultes) : souci de poursuivre les réflexions commencées en licence, extension de ces réflexions dans le champ de la formation de formateurs... En effet, plus "j'avance", plus il m'apparaît que c'est à la formation de formateurs qu'il faut se former soi-même si l'on veut progresser et aider les autres à progresser... C'est certainement une voie pour voir se modifier les structures, les organisations et les fonctionnements de l'institution scolaire en particulier.

Toutes les questions posées précédemment restent entières et se posent toujours avec autant de poids dans le fonctionnement quotidien scolaire. Les stages MAFPEN dans lesquels notre établissement s'est engagé ne semblent pas, après coup, suffisants pour "lancer" une réelle modification interne... S'approprier de nouveaux supports théoriques, problématiser les situations professionnelles, pour transformer les pratiques... voilà un réel enjeu de la formation, mais qui demande du temps et une certaine continuité peut-être (?) que les stages n'offrent vraiment pas...

Sylvie Bonnelle.

Enseignante en EPS, Académie de Nancy-Metz

Note

(1) STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

Bibliographie

Vous trouverez ci-joint une bibliographie complémentaire ainsi que la liste de mes lectures récentes concernant la formation d'adultes :

- Sur, J., *Emilie ou de l'éducation des adultes*, ERES, 1981.
- Barbier, J.M., Lesne, M., *L'analyse des besoins en formation*, Jauze, 1977.
- Hameline, D., *L'éducation, ses images, ses propos*, ESF, 1986.
- Charlot, B., *Négociation des besoins : nécessité ou impasse ?*, *Education Permanente*, n° 34, mai-juin 1976.
- Meirieu, P., *Ecole, mode d'emploi*, ESF, 1985.
- La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, Le Centurion, 1980.
- Trocme-Fabre, H., *J'apprends donc je suis : introduction à la neuro-pédagogie*, Ed. d'Organisation, 1987.
- Williams, L.A., *Deux cerveaux pour apprendre*, Ed. d'Organisation, 1986.
- Zazzo, B., *Les 10-13 ans, garçons et filles en CM2 et 6ème*, PUF, 1982.
- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Long, 1979.
- Noizet-Caverni, *Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire ?*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 62, 1983.
- *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, 1986.
- *Différencier la pédagogie*, *Les Cahiers Pédagogiques*, n° spécial, 1989.
- *L'aide au travail personnel*, *Les Cahiers Pédagogiques*, n° spécial, oct. 1989.

LES COLLÈGES

*Françoise Cros
et Mathilde Bouthors*

LE RÉPERTOIRE des collèges français du XVIème au XVIIIème siècle, réalisé par M.M. Compère et D. Julia (INRP et CNRS 1984), montre que l'évolution du collège est étroitement liée aux demandes sociales et que la culture scolaire dispensée dépend très fortement de la valeur sociale qu'on lui accorde.

Si nous regardons ces trente dernières années, nous constatons que le collège apparaît comme un enjeu important du système éducatif français, et cela pour deux raisons principales : la première est qu'il conduit à une promotion sociale essentiellement basée sur la réussite scolaire (par le jeu des orientations) et la seconde est que tous les enfants transitent par lui avant d'être ventilés vers des enseignements plus spécialisés (lycées d'enseignement général, technique ou professionnel, ou la vie active etc.).

Le collège accueille donc tous les enfants : qualifié d'école fondamentale ou d'école unique, après l'école primaire, il est sous le feu des projecteurs depuis 1950.

Il a été l'objet de réflexions nourries, d'options pédagogiques qui se sont concrétisées dans de multiples innovations et réformes.

En effet, une fois relevée de ses blessures dues à la seconde guerre mondiale, la France a cherché à développer son économie, son industrie et son commerce. Ces derniers exigeaient une main-d'oeuvre qualifiée, mobile, capable de faire face à des tâches plus complexes et requerrant un niveau de connaissances générales plus élevé. Il fallait utiliser toutes les potentialités de la Nation. En prolongeant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, la réforme Berthoin de 1959 a répondu à cette exigence mais, en

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

même temps, elle a posé la redoutable question de l'accueil d'enfants qui, jusque là, quittaient le système scolaire : il n'était plus possible de maintenir un fonctionnement adapté à des élites.

En 1963, Christian Fouchet propose une solution, celle du collège d'enseignement secondaire (CES) composé de trois filières différenciées quant à leur pédagogie, à leurs contenus d'enseignement et à leur public d'élèves. Ces trois filières correspondaient, en gros, à une hiérarchie d'un enseignement abstrait, conceptuel, à un enseignement plus tourné vers des activités pratiques. Peu de passages étaient permis entre ces filières.

Ces CES abriteront ainsi dans une même institution tous les jeunes durant quatre années au minimum. L'arrivée massive de ces jeunes doublée d'une démographie croissante due aux naissances post-guerre (la fameuse "explosion scolaire" dont parle Louis Cros) a entraîné un recrutement massif d'enseignants dont la formation n'était pas toujours en harmonie avec les exigences de la pédagogie requise pour ce type de population. Chaque filière avait ses propres enseignants : pour celle dont l'enseignement était plus concret, des instituteurs promus ont été recrutés et pour celle dont la pédagogie reposait sur un enseignement plus conceptuel, les certifiés convenaient. Le clivage des pratiques pédagogiques s'est institutionnalisé à travers les catégories d'enseignants.

Cette structure ne satisfaisait pas les tenants d'une réelle démocratisation de l'enseignement ; ils désiraient une école qui puisse saisir à tout moment les capacités qui se révéleraient chez tout enfant sans lui assigner une place scolaire prédéterminée correspondant souvent aux clivages sociaux existants, une sorte d'égalité des chances. De violentes critiques ont été adressées au gouvernement accusé de vouloir reproduire la structure sociale actuelle sans un réel désir de brassage de la population et d'exploitation maximale des potentialités de chacun. Ces critiques émanaient de militants de gauche, sous un régime libéral plutôt de droite.

C'est alors que la réforme Haby, en 1975, en a surpris plus d'un. Elle propose une structure radicale basée sur un mélange complet de tous les enfants d'un même niveau. La structure classe existe encore mais les élèves y sont ventilés de manière aléatoire sans tenir compte de compétences particulières.

Enseignants certifiés et PEGC (une majorité d'anciens instituteurs) trouvent difficilement à actualiser leur qualification ; comment faire face à un public aussi hétérogène pour un enseignement médian ? La difficulté aurait pu être pire ; mais si on considère les secteurs scolaires, qui cor-

respondent à des zones géographiques d'habitation, la population scolaire relève de milieux relativement homogènes.

Vont alors se déployer des stratégies parentales et de professeurs jouant sur l'apprentissage de langues rares ou déterminées par des milieux sociaux (par exemple le russe en première langue ou le latin en option). Cela permet d'échapper au collège d'à côté vers un collège mieux pourvu ou de constituer une classe "spéciale" d'éminents latinistes ; ce sont les effets pervers dont parle Boudon ! (*Effets pervers et ordre social* : PUF, 1977).

Il n'empêche que ce profond bouleversement sans aucune préparation a laissé enseignants et parents dans le désarroi le plus complet ! De cette époque date la multiplicité des travaux et réflexions sur une possible gestion de l'hétérogénéité, innovations pédagogiques permettant une réelle acquisition pour chacun des élèves.

La réforme Haby tablait, de manière simpliste, sur une osmose non réductrice des qualités de chacun. Or le phénomène de groupes hétérogènes ne peut être assimilé à une juxtaposition harmonieuse des différences et/ou à leur conjugaison maîtrisée. De quelle hétérogénéité parle-t-on ? Quelles données prend-on en compte pour établir un programme d'enseignement ? Alain Savary lui-même, alors ministre de l'Éducation écrivait au professeur Louis Legrand une lettre dans laquelle on pouvait lire : *"La situation de l'enseignement au niveau des collèges est très préoccupante quatre ans après la mise en place de la réforme prévue par la loi de 1975. Le principe de l'hétérogénéité des classes, appliqué sans être assorti d'une authentique politique d'aide pédagogique aux élèves en difficulté et d'une formation adaptée des enseignants a progressivement été vidé de son contenu"* (lettre du 13 novembre 1981, p. 3 in *Pour un collège démocratique*. Louis Legrand : Paris, La Documentation Française, 1983).

Dès 1967, l'INRP avait entrepris des études auprès des élèves de collège qui se trouvaient en difficulté (les fameuses classes de transition) et avait, par le protocole de Saint-Quentin (1970), permis d'expérimenter longuement différents modes de groupements d'élèves et d'organisation pédagogique des collèges en vue de baisser la tension sélective et d'augmenter la démocratisation. Ce protocole fut relayé en 1977 par le protocole de Gouvieux. Sur la base des résultats positifs obtenus mais constatant aussi l'effet de renfermement disciplinaire dû aux concertations des enseignants d'une même discipline, ce protocole a permis d'engager dans les collèges expérimentaux des innovations contrôlées à dominante interdisciplinaire. Ces expérimentations structurelles, orga-

nisationnelles et pédagogiques dont les résultats s'avéraient positifs ont été à l'origine de la demande faite par Alain Savary à Louis Legrand de propositions pour une rénovation des collèges.

Ainsi, la Rénovation des collèges de 1982 lancée par une ample consultation régionale s'appuie sur les travaux réalisés par l'Institut National de Recherche Pédagogique sous la direction de Louis Legrand. Elle conduit à proposer des modalités de gestion raisonnée et souple de la disparité entre élèves en s'appuyant sur les capacités propres de chacun, par un enseignement plus individualisé. Curieusement, plus on regroupe les enfants plus l'enseignement s'individualise ; dans une pédagogie de masse, seules les pratiques multiples et personnalisées semblent viables.

L'onde de choc, subie par les collèges, semble atteindre maintenant les lycées par un déferlement d'élèves au profil nouveau, créant une hétérogénéité de fait qu'il faudra bien gérer dans la perspective de 80% d'une classe d'âge au niveau de la terminale.

Il n'en reste pas moins le rôle essentiel joué par le collège, chargé à la fois de l'observation des élèves et de leur orientation (cycle d'observation regroupant la sixième et la cinquième et cycle d'orientation rassemblant les niveaux de quatrième et de troisième).

Résultat de bouleversements successifs, le collège semble avoir été ces vingt dernières années le théâtre de choix politiques et sociaux.

Il semblait intéressant de faire le point des publications concernant les collèges. En effet, pris dans la mouvance sociale de la période post-mai 1968, le collège s'est remodelé : les rapports élèves-professeurs se sont modifiés, la relation pédagogique ne pouvait plus se contenter d'être frontale, véritable situation de déverser un savoir incontesté. Il n'était plus possible de conserver une structure définie par : un professeur d'une discipline instituée, une classe, un cours. L'unité de lieu, l'unité de temps, l'unité de regroupement et l'unité de savoir devaient changer au profit d'une interaction souple faisant apparaître une triangulation d'où émergeait l'élève dans sa propre identité de sujet apprenant. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter les textes publiés entre 1969 et 1989.

Ce repérage bibliographique s'attache à saisir les moments essentiels de réflexion, les travaux à portée générale et les propositions transférables. Trois grands domaines paraissent susceptibles de retracer cette évolution :

la structure et le fonctionnement général du collège ;

les pratiques pédagogiques ;
la formation des personnels du collège.

A. - Structure et fonctionnement du collège

Véritable unité fonctionnelle, le collège possède ses propres règles et intègre, de façon spécifique en fonction de ses caractéristiques, les orientations nationales. Il devient alors intéressant de noter les différents rôles qu'on lui assigne et ceux qu'il remplit socialement.

Cette partie prend en considération quatre axes : celui de la portée des réformes et rénovations successives dans lesquelles s'inscrit le collège ; celui du rôle effectif du collège quant à la prise en charge des élèves par rapport à l'école primaire ainsi qu'un regard de l'orientation et de la démocratisation ; celui des moyens mis en oeuvre comme l'utilisation du temps et de l'espace ; enfin, celui plus fédérateur, de choix politiques particuliers liés à la spécificité locale en liaison avec les orientations officielles (le fonctionnement général de l'établissement et le projet d'établissement).

1. - *Considérations à propos des réformes et rénovations au collège*

A l'heure où le problème de la laïcité se pose, lire sous la plume de L. Legrand : *"L'école unique, libérée des nécessités sélectives précoces découlant jusqu'ici de la division du travail, pourrait devenir le lieu commun d'une diversité exprimée et du respect de cette diversité : respect d'autrui dans sa langue, ses opinions, sa culture, respect de la nature comme niche écologique de notre vie et de notre développement"* (L'école unique : à quelles conditions ? Paris : Scarabée-CEMEA, 1981) soulève la question de la forme que peut prendre l'expression de cette diversité et comment l'école doit la prendre en compte.

Il semble bien, en effet, qu'au-delà de la diversité d'opinions, de culture, se trouve la diversité de démarches intellectuelles et de sensibilités. Comment le collège, lieu d'accueil d'élèves qui passent de l'état d'enfants à celui d'adolescents et dont on connaît les difficultés afférentes, peut-il gérer cette diversité aux facettes changeantes et en continuelle transformation ? L'histoire des réformes et rénovations proposées ces vingt dernières années retrace les conceptions successives de cette gestion en

liaison avec l'évolution sociale, d'une perspective centralisatrice à une perspective de plus en plus en périphérie.

Dans les années 1970, quelques articles abordent la rénovation des collèges sur le plan pédagogique par des analyses de tentatives nouvelles, des comparaisons avec ce qui se passe dans les autres pays ou selon des avis des différents partenaires (enseignants et personnels administratifs) :

- La rénovation pédagogique dans l'enseignement secondaire, *L'Education*, n° 188, nov. 1973, pp. 1-7.
- La réforme de l'enseignement secondaire, *Pédagogie*, n° 2/3, fév. mars 1974, pp. 123-144 et pp. 176-234.
- La rénovation pédagogique dans le secondaire, *Les Amis de Sèvres*, n° 1, mars 1976, pp. 1-90.

Louis Legrand avait, avant le livre précédemment évoqué, publié un ouvrage, *Pour une politique démocratique de l'éducation* (Paris, PUF, 1979), où il traitait des moyens possibles d'une réelle démocratisation pour les enfants de 6 à 16 ans. Nous retrouvons là les idées essentielles qu'il tentera de mettre en application lorsqu'il sera directeur du service de recherche de l'INRP à propos des collèges expérimentaux (cf. la seconde partie sur les innovations pédagogiques).

Les messages porteurs de ces propositions d'ordre philosophiques sont entendus de façons diverses voire contradictoires ; est-ce à dire que le discours sur l'école restera toujours flou ? J.F. Garcia analyse dans sa thèse l'implicite des réformes pédagogiques, notamment à travers leurs discours :

- Garcia, J.F. *Aspects psychosociologiques du discours des réformes pédagogiques*. Université de Strasbourg I, Thèse de troisième cycle, 1980.

La décentralisation et la déconcentration mises en oeuvre dès 1982, ont entraîné des conséquences sur le fonctionnement global du collège. Une certaine autonomie semblait requise ; une réorientation des objectifs, un rapprochement avec les élus locaux et les parents conduisaient à favoriser l'expression des uns et des autres. Invité à remettre un rapport sur les implications et les conséquences possibles d'une telle loi de décentralisation, Luc Soubre a émis quelques hypothèses quant au fonctionnement futur des établissements :

- Soubre, L. *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires* : Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, Paris, 1982.

Puis vint la Rénovation des collèges issue, pour l'essentiel, des réflexions de Louis Legrand et de ses collaborateurs :

- Uberschlag, R. Entretien avec Louis Legrand, *L'Éducateur*, n° 1, 1982, pp. 2-3.
- Relancer le collège, *Cahiers Pédagogiques*, n° 197, oct. 1981, pp. 7-27.
- Un entretien avec Louis Legrand et Francine Best, *Cahiers Pédagogiques*, n° 209, 1982, pp. 6-7.
- Collèges, sortir de la crise, *L'École et la Nation*, n° 330, juin-juillet 1982, pp. 17-25.
- La réforme des collèges, *L'École et la Nation*, n° 336, fev. 1983, pp. 15-25.
- Géminard, L. *Le système scolaire : le collège au centre des réformes*, Paris, La Documentation Française, 1983, 144 p. Notes et études documentaires, 4725, 4726.
- La réforme des collèges, *Le Monde de l'Éducation*, n° 92, mars 1983, pp. 6-9.
- Peretti, A de. *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, 1987, 228 p.
- "Les collèges", *Étapes de la recherche*, n° 10, 1984, 6 p.

Si l'évaluation de la Rénovation des collèges fut officiellement confiée à l'inspection générale, acteurs et formateurs ont apporté leurs témoignages et leurs réflexions :

- Quelques remarques sur les collèges en Rénovation. *Collèges en Rénovation* (MAFPEM Nantes), n° 1, 1984, pp. 10-27.
- Derouet, J.L. La Rénovation des collèges dans un département rural, *Revue Française de Pédagogie*, n° 73, 1985, pp. 47-56.
- Oeuvarard, F. Description statistique des collèges en Rénovation en 1984-85, *Éducation et Formation*, 1986, n° 8, pp.3-9.
- Derouet, J.L., Labat, C. *Vingt collèges face à la Rénovation*, Paris, INRP, 1988.
- Innovations et formations, *Réflexions sur le second degré*, CRDP, Rouen, 1988, n° 3.
- Dulot, A. La Rénovation des collèges : de l'utopie au pragmatisme, *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, janv.-fév.-mars 1989, pp. 61-68.
- Signalons enfin *Le Monde de l'Éducation* consacré à une mise au point : Collèges : on rénove, n° 160, mai 1989, pp. 50-68.

Le rôle des acteurs à l'intérieur du collège s'en est trouvé modifié, notamment celui du principal. Ce dernier n'est plus un administratif compétent mais un animateur capable de dialoguer à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement dans un souci d'activer les ressources humaines et matérielles :

- *Le chef d'établissement dans la Rénovation des collèges*, Amiens, CRDP, 1987, 88 p.
- Avec la nuance apportée lors de l'arrivée de J.P. Chevènement et dont on peut lire les lignes directrices dans :
- Chevènement, J.P. *Bâtir le collège de la réussite*. In *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Livre de Poche, 1985.

Enfin, la "Bible" du collège à savoir la nouvelle édition de poche des

textes officiels concernant contenus, référentiels, horaires, objectifs :

- Collèges : programmes et instructions. Paris, Ministère de l'Education Nationale, C.N.D.P., 1985.

2. - Le collège est au coeur des perspectives de démocratisation à travers un travail d'orientation et de sélection

Qu'en est-il exactement ? De nombreuses études ont analysé les processus en jeu :

- Caroff, A. L'école moyenne et l'évolution des institutions scolaires, *Orientation Scolaire*, n° 2, 1974, pp. 117-133.

Les filières proposées par les collèges d'enseignement secondaire ne semblaient pas remplir leur rôle, à savoir de conserver au maximum certains enfants dans le circuit scolaire.

- Kallen, D. L'égalité des chances dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, 1972, pp. 22-31.
- Legrand, L. La scolarisation d'un groupe d'âge 11/16 ans : essai de problématique, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 2, 1974, pp. 87-104.
- Hibert, T. Les CES et la démocratisation de l'enseignement, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 4, 1975, pp. 407-420.
- L'échec des CES, *Le Monde de l'Education*, n° 24, janv. 1977, pp. 4-13 ; n° 26, mars 1977, pp. 18-21.

Trois articles de A. Jacquemin tentent de mettre en parallèle les procédures d'orientation dans les collèges et la sélection sociale :

- Jacquemin, A. Orientation et sélection sociale en fin de 5ème, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 3, 1977, pp. 225-244.
- Jacquemin, A. Orientation en fin de premier cycle et sélection sociale, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 3, 1978, pp. 203-225.
- Jacquemin, A. Prolongation de la scolarité obligatoire et inégalités sociales, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 2, 1980, pp. 141-160.

En quoi le collège unique issu de la loi de 1975 a-t-il permis d'échapper à une sorte de déterminisme social ?

- Débat sur le collège unique, *L'Education*, n° 400, nov. 1979, pp. 10-14 ; n° 403, nov. 1979, pp. 10-12 ; n° 405, déc. 1979, pp. 6-9. Bacher, F., Barbe, A., Foutrier, J.C. Enquête sur les attitudes d'élèves au début du second cycle secondaire, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 1, mars 1980, pp. 3-31.
- Tranchard, D. L'orientation des élèves après la classe de troisième : vœux, aptitudes et conditions sociales, *Cahiers de l'Analyse des Données*, vol. 6, n° 1, 1981, pp. 19-38.

Il apparaît alors évident que l'élève doit être associé à une procédure d'orientation qu'il vivait jusqu'alors de manière passive : les projets individuels professionnels font leur apparition. L'élève est invité à être le partisan de son avenir professionnel, à opérer des choix raisonnés, aidé en cela par le conseiller d'orientation.

- Legrès, J., Pémartin, D. L'intervention du conseiller d'orientation durant le cycle d'observation : description et évaluation d'une action psycho-pédagogique, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 11, n° 1, 1982, pp. 127-156.
- Pelle, I. Diversifier les choix professionnels des filles. Bilan et Perspectives des Actions d'Information des Centres d'Information et d'Orientation, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 11, n° 1, 1982, pp. 79-86.

Cependant tout ne se passe pas comme prévu ; une sorte de sélection implicite semble se pérenniser sans que l'on en connaisse les causes exactes. Il ne suffit pas d'innover, ni de lever les barrières institutionnelles (comme la suppression de l'examen d'entrée en sixième), ni de permettre la mobilité effective des élèves dans un collège unique à pédagogie différenciée pour aboutir à une réelle démocratisation qui ne soit pas seulement une égalité des chances mais bien autre chose comme le souligne Louis Legrand. Ce dernier écrit : "*Démocratiser, c'est compenser par l'école les difficultés d'attitudes et de compétences héritées du milieu. Cela suppose, en premier lieu, un optimisme sur les possibilités natives de tous et le parti d'améliorer les conditions de vie des familles défavorisées. Au contraire, égaliser les chances suppose que les individus sont au départ foncièrement différents, qu'ils ne sont pas nativement tous aptes au même développement cognitif. La seule action possible, dans ces conditions, du point de vue de la justice et du rendement scolaire est de lever les obstacles à l'épanouissement spontané de ces capacités natives sans rien changer ni au statut social de la famille, ni au fonctionnement de l'école...*" (*Libération*, 15 avril 1988, p. 5).

- Isambert-Jamati, V. ; Langouet, G. ; Soussan, M. *Analyse et interprétation sociologique des résultats de l'enquête "Vie Scolaire" dans les collèges*. Paris : Université Paris V, 1986, 107 p.
- Langouet, G. *Innovation pédagogique et égalité des chances : le premier cycle du second degré*, Thèse de 3ème cycle, Paris V, Le P'tit Thésard, 1983, 2 vol., 473 + 225 p.
- Langouet, G. *Suffit-il d'innover ? L'exemple des collèges*, Paris, PUF, 1985, 280 p. Pédagogies d'aujourd'hui.
- Mollo-Bouvier, S. *La sélection implicite à l'école : pratiques du discours et discours de la pratique*, Paris, PUF, 1986, 323 p. Pédagogies d'aujourd'hui.

Enfin, chaque collège semble pratiquer une orientation qui lui est propre. Ainsi, certains élèves qui seraient entrés en quatrième dans un

établissement ne seraient pas admis dans un autre, à performances identiques. Qu'est-ce qui justifie une telle disparité ? Le laboratoire de recherche de l'IREDU de Dijon s'est attaché à en chercher les caractéristiques :

- Mingat, A., Perrot, J. Les déterminants de l'orientation scolaire à l'issue de la classe de troisième, *Cahiers de l'IREDU*, n° 35, 1982.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège : évaluation de la procédure*, 1985, vol 1, 166 p. Cahiers de l'IREDU, 423.
- Duru, M. L'orientation à l'issue de la cinquième : un reflet du fonctionnement du collège, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 15, n° 3, 1986, pp. 203-224.
- Duru, M. Notation et orientation : quelle cohérence, quelles conséquences ?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 77, 1986, pp. 23-37. .
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège : progression, notation, orientation, l'impact du contexte de scolarisation*, 1988, vol. 2, 223 p. Cahiers de l'IREDU, 45.
- Duru-Bellat, M. *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1988, 199 p. Actualités pédagogiques et psychologiques.
- Duru, M., Mingat, A. Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires, *Revue Française de Sociologie*, n° XXVIII, 1988, pp. 3-16.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences, *Revue Française de Sociologie*, n° XXIX, 1988, pp. 649-665.
- Pillot, M., dir. *Rénovation des collèges : le redoublement*. Nancy, Metz, CRDP, 1986, vol. 4, 8 + p. Dossiers Pédagogiques, 8.

Il apparaît donc un facteur possible de l'explication de ces disparités : celui du contexte propre à chaque établissement, une sorte de carte d'identité ; encore convient-il d'en préciser les composantes...

3. - Les structures du collège sont-elles adaptées aux démarches des élèves et à leurs préoccupations ?

L'utilisation de l'espace, le découpage dans le temps, le souci d'articuler les rythmes de l'école primaire et ceux du collège révèlent des conceptions de démarches d'apprentissage et des moyens mis en oeuvre pour les prendre en compte. Signalons plusieurs études et propositions sur ce sujet :

- Frechet, A. Enquête par sondage sur le nombre des heures de classe en sixième, cinquième et la répartition des leçons, *Historiens et géographes*, n° 28, déc. 1980, pp.498-501.

- Amiel, C. *Vers une systématisation des procédures de construction des emplois du temps dans les collèges*, Thèse de 3ème cycle, Toulouse, 1981.
- Coridian, C., Hassenforder, J., Leselbaum, N. *Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir. Analyse des comportements et représentations d'élèves de 12 ans à 16 ans*, Paris, INRP, 1982, 164 p. Rapports de recherches, 6.

Des propositions faites suite aux tentatives des collèges expérimentaux :

- Astolfi, J.P. *Groupements différenciés d'élèves : structure de l'emploi du temps*, Paris, INRP, 1983, 46 p. Collèges... Collèges...

Une synthèse de recherches menées sur les rythmes d'apprentissage des élèves en liaison avec le temps scolaire :

- Husti, A. *Le temps mobile*, Paris, INRP, 1985. Rencontres Pédagogiques, 1.

L'espace scolaire et son architecture influencent entre autres la socialisation des élèves :

- Derouet-Besson, M.C. *L'école et son espace : essai critique de bibliographie internationale 1972-1982*. Paris, INRP, 1984, 2 vol. 260 p., 437 p. Rapports de recherches, 2, 3.
- Derouet-Besson, M.C. L'image de l'établissement, *Administration et Education*, n° 33, 1987, pp. 52-56.
- Derouet-Besson, M.C. Les lieux des collèges et la socialisation des élèves, *Administration et Education*, n° 37, 1988, pp. 36-46.
- Derouet-Besson, M.C., Koval, S. *Architecture scolaire, usages, images de collèges*. Paris, MEN-INRP, 1988, 43 p.
- Derouet-Besson, M.C. Cheminements dans les collèges : l'environnement matériel et physique du jeune scolarisé. *Médecine Scolaire et Universitaire*, Paris : AFPSSU, 1988.
- Derouet-Besson, M.C. Bâtiments scolaires : constructions, rénovations. Et la valeur d'usage ?, *L'Université Syndicaliste*, sept. 1989.

Enfin, des rapports de recherche sur l'articulation école/collège permettant de repérer et de décrire les phénomènes de continuité ou de rupture des contrats didactiques entre la sixième et le CM2 :

- *Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines*, Paris : INRP, 1986. Rapports de recherches, 9.
- *Les enseignements en CM2 et 6ème : ruptures et continuités*, Paris : INRP, 1987. Rapports de recherches, 11.

4. - S'il est reconnu que les collèges fonctionnent différemment les uns des autres, encore convient-il d'en rechercher les mécanismes sous-jacents...

Quatre études tentent d'apporter des éléments de réponse en prenant le collège à la fois comme une communauté de vie et comme un lieu de formation :

- Paty, D., Crozier, M., Friedberg, E. *La réalité actuelle du fonctionnement des collèges*, Paris : CNRS, 1980, 2 vol, 263 p.
- Paty, D. *Douze collèges en France : enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*, Paris, La Documentation Française, 1981, 320 p.
- Paty, D. *Evaluation pédagogique dans les collèges*, Paris, Ministère de l'Education Nationale, 1987, 2 vol.
- Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, P. Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges, *Revue Française de Sociologie*, XXX, n° 1, 1989.

■ Une communauté qui doit s'ouvrir sur l'environnement...

- Biret, J. *Les relations entre les établissements scolaires de second degré et l'environnement*, Paris, CEREQ, 1988, 115 p. Etudes, formation, qualification, emploi, 41.
- Tedesco, E. *Des parents parlent de l'école*, Paris, Casterman, 1984.

■ Une communauté qui a ses propres pratiques, sa propre culture...

- Denis, A., Dimier, R. CES coopératif Jules Vallès de la Ricamarie, *Revue Française de Pédagogie*, n° 45, oct.-dec. 1978, pp. 200-201.
- Caudron, A. Un collège d'Artois en journée, *L'Education*, n° 451, 1981, pp. 12-14.
- Guérin, J.C. *Le nouveau collège enfin ?*, Paris, Syros, 1983.
- Gomez, F. *Le repas au collège : aspects psychologiques de la communauté scolaire*, Bordeaux, Thèse de 3ème cycle, 198.
- Collet, M., Lauze, D., Royer, M., Vals, M de. *Copie non conforme : quinze ans à la Prairie, école nouvelle*, Toulouse, Privat, 1986, 336 p.
- Paul Eluard, *un collège aux Minguettes*, Paris, Syros, 1987.
- Guini, V. *Collège mode d'emploi*, Paris, Calmann-Lévy, 1988, 288 p.
- *Plaisir d'école : Decroly, une différence pédagogique*, Paris, Ed. Hommes et groupes, 1988.

■ *Une communauté qui a sa propre politique définie par ses liens avec l'extérieur et par une composition particulière faite de cohérence, de cohésion, d'histoires et d'espoirs.*

Tout d'abord, des contributions à l'étude du fonctionnement de l'établissement dans son entier, considéré comme objet d'étude dont les forces internes, l'utilisation des ressources intérieures et extérieures expliquent des types de fonctionnement et de logiques d'action :

- Derouet, J.L. *La rénovation des collèges dans un département rural : apport du milieu rural à l'innovation et rapports des enseignants à l'innovation en fonction de leur origine et de leur implantation*. Paris, INRP, 1985, 23 p.
- Colloque. Tours. 1989. *Cohérence et dynamique des établissements scolaires : études sociologiques*, Actes, Tours, CDDP, 1989, 204 p.
- Derouet, J.L. Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). Eléments pour une sociologie dans les établissements scolaires, *Revue Française de Pédagogie*, n° 88, 1988, pp. 5-22.
- Derouet, J.L. L'établissement comme entreprise composite. In *Justice et justesse dans le travail*, Paris, PUF, 1989.
- Derouet, J.L. Vers une évaluation qualitative du fonctionnement des établissements scolaires. In Colloque. Tours. 1989. *Cohérence et dynamique des établissements scolaires : études sociologiques*, Actes, Tours, 1989.

Le projet d'établissement, contemporain de la rénovation des collèges, semble être le moyen de découvrir et de construire, autour d'objectifs prioritaires, les actions pédagogiques et éducatives du collège. Des études, qu'elles soient réflexives ou plus pragmatiques, d'inspiration sociologique, psychosociologique ou plus méthodologique, apportent leur contribution à la question de la viabilité des projets d'établissement déjà esquissée dans le rapport le Luc Soubré (cf. supra).

- Prost, A. Le projet d'établissement en France. Quel avenir et à quelles conditions ? *Les projets éducatifs d'établissements scolaires*, Bruxelles, Association pour la formation des enseignants en Europe (ATEE), 1984, 86 p. Obin, J.P., Weber, A. Le projet d'établissement scolaire : de l'imaginaire à la réalité, *Education Permanente*, n° 87, 1987, pp. 49-65.
- Cros, F. Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en oeuvre, *Education Permanente*, n°87, 1987, pp. 49-65.
- Broch, M., Cros, F. *Ils ont voulu un projet d'établissement*, Paris, INRP, 1989. Rencontres Pédagogiques, 25.

Et quelques études qui élargissent le projet d'établissement vers un projet de zone :

- *Ecoles en transformation, zones prioritaires et autres quartiers*, Paris : L'Harmattan, INRP-CRESAS, 1983.

- *Zones d'éducation prioritaires*, Actes de l'Université d'Eté, juil. 1983, Paris, Université Paris 13.

B. - Expérimentations : innovations et réflexions sur les pratiques pédagogiques au collège

La gestion de l'hétérogénéité du collège unique alimente une multiplicité de tentatives et de réflexions pédagogiques. Les collèges expérimentaux mis en oeuvre par Louis Legrand ont fourni une grande partie de réflexions et d'innovations contrôlées dans le domaine des pratiques : les groupes de niveau-matière à groupements différenciés, la pédagogie de projet, l'interdisciplinarité, le tutorat, la pédagogie différenciée, etc. Nous traiterons ici de ces expériences selon trois points de vue :

- le point de vue d'un contenu enseigné et qui travaille à partir d'une discipline scolaire : les groupes de niveau-matière, l'interdisciplinarité (qui regroupe plusieurs disciplines et qui est à distinguer de la transdisciplinarité ou quand la discipline est analysée au regard d'un travail interdisciplinaire) ;

- le point du vue plus centré sur la pédagogie générale et sur les méthodes : travail autonome, aide au travail personnalisé, soutien, projet d'action éducative, travail en CDI, etc. ;

- enfin, le point du vue de portée plus globale concernant l'organisation des pratiques, de l'évaluation, et qui peut relever du collège dans son entier.

Les technologies nouvelles, l'informatique, l'EAO, etc., ne seront pas abordées ici puisqu'elles ont fait l'objet d'un "Repères Bibliographiques" spécifique (Voir Bouthors, M. La recherche en technologie de l'éducation 1970-1987, *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, n° 13, 1987).

Cette seconde partie, comme nous l'avons déjà dit, est abordée selon une perspective de pédagogie générale, ce qui signifie que toute étude portant sur un point très précis de didactique de discipline ne sera pas présentée ici.

1. - Des pratiques liées à un contenu se référant à la discipline

Les groupes de niveau-matière, de par leur structure et leurs principes, exigent un autre découpage du savoir centré sur l'élève et ils sont en étroite liaison avec la constitution d'une équipe pédagogique voire éducative.

- Petitcolas, J. Groupes de niveau dans le premier cycle, *L'Education*, n° 57, janv. 1970, pp. 28-30.
- Vial, J. L'école moyenne française et les groupes de niveau, *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, 1972, pp. 5-13.
- Boutan, P. Les groupes de niveau : une politique réactionnaire peut-elle proposer une pédagogie réellement progressiste ?, *L'Ecole et la Nation*, n° 233, fév. 1974, pp. 22-26.
- Guillot, M. Les groupes de niveau, *L'Education*, n° 203, fév. 1974, pp. 4-6.
- Le Floch, M. Les groupes de niveau, catalyseurs des équipes éducatives ?, *L'Education*, n° 203, fév. 1974, pp. 7-8.
- Astolfi, J.P., Prégniard, P., Petitcolas, J. A propos des groupes de niveau, *Cahiers Pédagogiques*, n° 125, juin 1974, pp. 7-16.
- Langouet, G. Les groupes de niveaux. Quels effets sociaux ?, *Société Française*, n° 9, 1983, pp. 18-23.

L'écriture et la lecture au collège, si elles s'apprennent essentiellement au cours de français, ne peuvent être évacuées des autres disciplines qui doivent mettre en place des activités présentant des types de texte différents et des pratiques d'écriture variées (compte-rendu, prise de notes, rédaction, résumé, rapport de synthèse etc). Le centre de Documentation et d'Information est un lieu privilégié.

- Hassenforder, J., Kovacs, A. Documentation et interdisciplinarité : le rôle des documentalistes dans les collèges expérimentaux, *Inter CDI*, n° 43, janv.-fév. 1980, pp. 23-24, pp. 41-44.
- Leclerq, M. La lecture en sixième, *Le Français Aujourd'hui*, n° 53, mars 1981, pp. 31-40.
- Facy, H., Fonteneau, G., Jeanjean, H. Evaluation du niveau de lecture en sixième et en seconde, *Les Actes de Lecture*, n° 1, fev. 1983, pp. 27-32.
- Béghin, A. *Lire écrire : pratiques nouvelles de la lecture au collège*, Paris, Ecoles, 1984.
- Charmeux, E. *Savoir lire au collège : contre l'échec scolaire, poursuivre... et rattraper les premiers apprentissages*, Paris, CEDIC, 1985, 159 p. Langue française, théorie et pratique.
- *Aimer lire au collège : expérimentation sur la lecture 1982-1986*, Poitiers, CRDP, 1988, 208 p.

- Meyer, J.C., Phelut, J.L. *Apprendre à écrire le français au collège : pour un plan de formation à l'expression écrite de la 6ème à la 3ème*, Lyon, Chronique Sociale, 1983, 216 p.

■ *L'interdisciplinarité et les disciplines*

- Cros, F. Interdisciplinarité et apprentissage d'une langue vivante dans le premier cycle, *Les Langues Modernes*, n° 3, 1981, pp. 333-338.
- Jaladis, M.C. *L'éducation musicale : une contribution originale à l'interdisciplinarité*, Paris, INRP, 1986, 198 p. Collèges... Collèges....

■ *L'histoire/géographie en pédagogie différenciée*

- Marbeau, L. *Histoire diachronique et études des milieux géographiques dans le cycle d'observation des CES expérimentaux ou chargés d'expérience*, Paris, INRP, 1974, 238 p. Recherches Pédagogiques, 71.
- Collignon, F., Fenot, P., Husson, J.C. *Histoire/géographie : vers une pédagogie différenciée*, Nancy, Metz, CRDP, 1988, 68 p.

■ *Le français en pédagogie différenciée*

- *L'enseignement du français dans les collèges : à la recherche d'une pédagogie différenciée*, Paris, INRP, 1979, 95 p. Recherches Pédagogiques, 100.
- Manesse-Bloch Delahaie, D. *Pratiques langagières au collège*, Paris V, Thèse de troisième cycle, 1982, 223 + 32 p.
- Peytard, J. *Linguistique et enseignement du français*, Besançon, Thèse de troisième cycle, 1982.
- Duneton, C. *A hurler le soir au fond des collèges : l'enseignement de la langue française*, Paris, Seuil, 1984, 221 p.

■ *Les mathématiques en pédagogie différenciée*

- Meirieu, P., Adam, L., Richardet, C., Serre, F. *Différencier la pédagogie : français et mathématiques au collège*, Lyon, CRDP, 1986, 101 p.
- *Français-maths : les difficultés des élèves, des activités, des progrès, lecture, grammaire, proportionnalité*, Rennes, IREM, 1985.
- *Mathématiques en 4ème : présentation de quelques thèmes étudiés dans les classes expérimentales*, Paris, INRP, 1971. Recherches Pédagogiques, 48.
- *Mathématiques en 3ème : bilan d'une expérimentation dans le premier cycle*, Paris, INRP, 1972. Recherches Pédagogiques, 50.
- *Mathématiques en 6ème et 5ème : vers une définition d'un programme noyau et d'une pédagogie différenciée*, Paris, INRP, 1976. Recherches Pédagogiques, 80.

- *Mathématiques au quotidien dans les collèges. Activités d'analyse des données dans le premier cycle*, Paris, INRP, 1979. Recherches Pédagogiques, 101.

■ *Les langues en pédagogie différenciée*

- *Nouvelle présentation du programme grammatical anglais, premier cycle. Compte rendu de recherche*, Paris, INRP, 1981. Recherches Pédagogiques, 114.
- *Anglais dans les collèges. Programme lexical revu et corrigé. Compte rendu de recherche*, Paris, INRP, 1982. Recherches Pédagogiques, 115.
- Samuel, J. *Pédagogie différenciée : anglais premier cycle 1982-1983*, Paris, INRP, 1985, 216 p.
- Samuel, J. *Pédagogie différenciée, premier cycle anglais : brevet des collèges, propositions, base de réflexion*, Paris, INRP, 1985, 35 p.
- Viselthier, B. *Pédagogie différenciée : allemand. Aide personnalisée à l'élève au début de l'apprentissage*, Paris, INRP, 1986, 69 p.
- *Teaching and learning, lehren und lernen : les langues vivantes en 6ème*, Paris, INRP, 1988. Collèges... Collèges...

■ *Les sciences en pédagogie différenciée*

- La physique est entrée au CES, *Cahiers Pédagogiques*, n° 188, 1980, pp. 1-30.
- *Formation scientifique et travail autonome*, Paris, INRP, 1985.
- *Pour un enseignement renouvelé de la physique en classe de 6ème et une meilleure articulation avec le CM*, Poitiers, CRDP, 1986. Outils pour la réussite.
- *Le travail autonome dans les disciplines scientifiques au collège : comptes rendus d'expérience*, Paris, Ministère de l'Education Nationale, 1987.
- Desplan, P. (dir.), Gratian, M., Marre, P., Marty, P. *Pédagogie différenciée en sciences techniques biologiques et géologiques : quelques pratiques*, Toulouse, CRDP, 1986, 74 p. Rénovation pédagogique, 19.
- Cros, F. (dir.) *L'information sexuelle dans les classes de 6ème et de 5ème*, Paris, INRP, 1979. Recherches Pédagogiques, 99.

2. - *Des méthodes pédagogiques novatrices au collège*

Nous pouvons considérer trois grandes directions empruntées par les innovations pédagogiques au collège : la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves par une pédagogie qui gère les différences entre élèves ; la prise en compte des démarches individuelles de l'enfant dans un cadre collectif différent (étude dirigée, aide au travail personnel etc) et, enfin, le développement d'activités faisant appel à l'initiative individuelle et/ou collective comme le travail autonome. Nous savons qu'une telle

division peut paraître artificielle car ces innovations concourent toutes au même objet, celui de centrer la pédagogie sur l'élève. Nous dirons, pour préciser que la pédagogie différenciée est une modalité qui se substitue au cours traditionnel tout en gardant un aspect disciplinaire et respectueux de leur programme tandis que les deux autres directions se veulent plus soucieuses de la structure de l'apprentissage à travers des méthodes de travail et d'échange.

■ *La pédagogie différenciée au collège*

- Legrand, L. Pédagogie différenciée dans le premier cycle, *L'Education*, n° 302, 1977, pp. 18-20.
- *La pédagogie différenciée au collège*, Paris, CNDP, 1980.
- *Etude descriptive des pratiques pédagogiques (soutien, approfondissement, pédagogie différenciée en 6ème et en 5ème)*, Paris, Ministère de l'Education Nationale, 1981.
- Luc, C., Roux, F., Colin-Michaux, M. *Groupements différenciés d'élèves : pédagogie différenciée, évaluation formative*, Paris, INRP, 1983. Collèges... Collèges...
- La pédagogie différenciée, *Les Amis de Sèvres*, n° 1, n°2, 1985.
- Meirieu, P. *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 1985, 173p.
- Meirieu, P. *Différencier la pédagogie : pourquoi ? comment ?*, Lyon, CRDP, 1986, 160 p.
- Legrand, L. *La différenciation de la pédagogie*, Paris, Ed. du Scarabée, CEMEA, 1986, 179 p.
- Barre, C., Cros, F. *Pour une pédagogie centrée sur l'élève*, Paris, INRP, 1988. Rencontres Pédagogiques, 20.
- Peretti, A. de, dir. *Les points d'appui de l'enseignant : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*. Paris, INRP, 1984, 677 p.

À côté de cette pédagogie différenciée, se développe une pédagogie dont les procédures se définissent à travers des objectifs précis que doivent atteindre les élèves : c'est la pédagogie par objectifs et l'évaluation qui s'en suit.

- *Pédagogie par objectifs, évaluation-rénovation* : document de réflexion et de propositions à l'usage principalement des collèges, Amiens, CRDP, 1987, 126 p.
- *L'évaluation par capacités au collège*, Amiens, CRDP, 1989, 125 p.
- Marsenach, J., Merand, R. *L'évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges*, Paris, INRP, 1987, 208 p. Rapports de Recherches, 27.
- L'individualisation de l'enseignement
- Legrand, L., Lesage, P., Tedesco, E., Chelly, C., Michaux, M., Benhadj Leroy, M., Lesage, A., Helminger, J., Chrétiennot, C. *Vers l'individualisation dans le*

premier cycle secondaire, Paris, INRP, 1973, 203 p. Recherches Pédagogiques, 58.

- Soutien et approfondissement : de nouveaux témoignages, *Le Courier de l'Éducation*, n° 74, nov. 1978, pp. 2-6.

Dans les collèges expérimentaux existait un accompagnement des élèves par un tuteur adulte choisi dans la communauté scolaire ; il s'agissait d'aider de façon suivie l'élève dans son parcours d'écolier, de le soutenir dans ses hésitations. Chaque tuteur avait en charge une douzaine d'élèves qu'il réunissait périodiquement. Cette proposition n'a pas été retenue par Alain Savary lors du lancement de la Rénovation des collèges car très controversée ; une étude avait été menée à l'INRP :

- Colin-Michaux, M., Cros, F. *Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, Paris, INRP, 1984, 140 p. Collèges... Collèges..., n° 4.
- *L'aide au travail personnel dans l'Académie de Nancy-Metz*, CRDP, 1984.
- *L'aide au travail*, *Innovations*, n° 1, 1986.
- *Vers une nouvelle attitude pédagogique : prise en compte du savoir initial des élèves et individualisation de l'enseignement, premier cycle*, Nancy, Metz, CRDP, 59 p., 1986.

■ *L'autonomie des élèves dans les pratiques pédagogiques*

Les innovations portent aussi sur l'initiative des élèves lorsque ces derniers sont invités à réaliser un dossier sur un thème choisi souvent en correspondance avec le programme. De telles pratiques requièrent de la part de l'établissement un endroit où trouver de l'information et de la documentation (CDI) :

- *Le travail indépendant*, Paris, INRP, 1974, 92 p. Recherches Pédagogiques, 76.
- Bireaud, A., Peterfalvi, B. Attitudes d'enseignants à l'égard d'une innovation portant sur l'autonomie, *Revue Française de Pédagogie*, INRP, n° 47, avril-juin 1975, pp. 5-15.
- Bireaud, A. *Système d'autoformation*, Paris XIII, Thèse d'Etat, 1982, 487 + 328 p.
- Tugendhadft, M. *Le travail autonome dans les collèges : description et évaluation d'expériences*, Paris, INRP, 1978, 80 p. Recherches Pédagogiques, 94.

Dans un cadre plus large, la mise en place des projets d'action éducative qui nécessitent de la part des élèves, initiative, organisation et, bien sûr, autonomie...

- *Les projets d'action éducative : rapport de synthèse sur l'évaluation nationale des projets d'action éducative*, Grenoble, Université, 1986.
- Berthier, N. *Les pratiques pédagogiques d'ouverture dans les établissements secondaires publics : évaluation des projets d'action éducative*. Paris, Groupe de pilotage du dispositif d'évaluation des PAE, 1986, 177 p.

- *Les projets d'action éducative sur l'amélioration du cadre de vie scolaire*, Paris, Ministère de l'Urbanisme et du Logement, 1982.

Citons trois travaux qui, s'ils ne concernent pas directement le travail autonome, entraînent toute une disposition d'esprit de la part des élèves : la place du CDI dans l'ensemble de l'établissement et l'apparition fréquente dans les collèges d'une violence dont on peut difficilement canaliser l'énergie :

- Petit, E. *Les centres de documentation et d'information. Facteurs de changement dans les établissements de second degré ?*, Lyon, Thèse de troisième cycle, 1980.
- Colombier, C., Mangel, G., Perdriault, M. *Collèges : faire face à la violence. Pédagogie institutionnelle et pratiques de formation*, Paris, Syros, 1984, 188. Contre-poisons.
- Gaillot, R. et P. *Le CDI, une garderie, un sanctuaire, un supermarché, un tremplin pour l'innovation ?*, Tours, CDDP ; Paris, INRP, 1987, 327 p.

3. - L'organisation pédagogique du collège

Sous cette rubrique nous trouvons les travaux portant sur l'articulation des diverses innovations et leur implantation dans l'établissement. En effet, chaque innovation ne prend pleinement son sens que par rapport aux autres innovations qui sont sensées poursuivre les mêmes objectifs généraux. Ce que retracent ces écrits, c'est l'économie du collège dans son organisation globale et les interactions des pratiques pédagogiques entre elles, y compris les tentatives d'évaluation de leurs impacts. Tout d'abord nous verrons cette organisation au niveau des collèges expérimentaux et, ensuite, sur le plan du collège en général.

■ *Le premier cycle secondaire dans les collèges expérimentaux*

- Legrand, L., Fontenat, C., Tedesco, E., Begarra, R., Ferry, G., Hassenforder, J., Baubaut, P. *L'organisation des premiers cycles secondaires et l'individualisation de l'enseignement*, Paris, INRP, 1970, 161 p. + tabl. Recherches Pédagogiques, 41.
- Lesage, P. *L'organisation pédagogique des collèges d'enseignement secondaire expérimentaux*, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 2, 1974, pp. 155-164.
- Legrand, L. Un exemple d'innovation contrôlée : l'évaluation des collèges expérimentaux, *Amis de Sèvres*, n° 1, 1976, pp. 11-27.
- Begarra, R., Legrand, L. 1. Les CES expérimentaux 2. Eléments d'évaluation, *Revue Française de Pédagogie*, n° 41, 1977, pp. 44-53.
- Legrand, L. Les enseignements des collèges expérimentaux, *Le Français Aujourd'hui*, n° 53, mars 1981, pp. 25-30.

- Bautreant, J., Laurent, S. Les apports des collèges expérimentaux. La première expérimentation : 1967-1975, *Collège*, n° 1, déc. 1983, pp. 24-26.
- *Vers un autre collège*, Paris, INRP, 1983, 114 p. Recherches Pédagogiques, 118.

■ *Les collèges dans leur économie générale*

- Les CES et l'innovation pédagogique, *Education et Développement*, n° 116, mars-avril 1977, pp. 1-68.
- Langouet, G. dir., *Questions réponses sur les collèges*, Paris, ESF, 1980.
- Vignaud, J.M. Perception des élèves de cinquième par leurs enseignants de français et de mathématiques, *Education et Formations, Etudes et Documents*, n° 2, janv.-fév.-mars 1983, pp. 25-44.
- Vous avez dit analyse de besoins ? Enquête dans un collège de la région parisienne, *Dialogues*, n° 46, sept.-oct. 1983, pp. 13-16.
- Bordet, B., Phelut, J.L. Un carnet de liaison pour l'évaluation formative, *Les dossiers du CEPEC*, n° 14, 1984.
- Barre, C., Bounoure, A., Delclaux, M. *Professeurs, élèves, parents face à l'évaluation*, Paris, INRP, 1985, 221 p. Rapports de Recherches, 4.

Enfin, un ouvrage qui analyse sur un plan psychosociologique les conditions d'existence d'une innovation éducative concernant la totalité d'un établissement, depuis sa création :

- Gorin, M. *A l'école du groupe : heurs et malheurs d'une innovation éducative*, Paris, Dunod, 1980.

Dans les pratiques pédagogiques au collège ces vingt dernières années, nous passons de l'isolement du professeur face à une classe d'individus en sérialité à une situation déterminée par l'apparition de deux éléments nouveaux :

- d'une part un travail d'équipe d'enseignants ainsi qu'un travail de groupe pour les élèves avec une redéfinition de l'autonomie vue sous l'angle de la solidarité dans une institution qui doit préciser son identité face aux autres institutions sociales ;

- d'autre part, l'école n'est plus l'unique gardienne d'un savoir en constante évolution. Les savoirs disciplinaires se décloisonnent, se structurent différemment (inter et transdisciplinarité). Les objectifs du collège ne deviennent plus l'acquisition de savoirs prédéterminés mais bien le développement de capacités à acquérir et à construire de nouveaux savoirs élaborés à partir de référents sociaux et historiques.

Le collège semble ainsi répondre à l'évolution d'une société dont l'information et la communication en seront les éléments essentiels.

C. - Formation des personnels du collège

La formation des personnels est étroitement liée aux diverses réformes qui ont balayé le paysage des collèges. Souvent, cette formation arrive en décalage par rapport aux structures et aux pratiques nouvelles mises en place dans les collèges. Deux ensembles de réflexions semblent se dégager : d'une part, les études qui analysent et proposent des profils professionnels pour les enseignants de collège et donc des formations afférentes ; et, d'autre part, des travaux qui évaluent contenu et déroulement de formations déjà en place ou en cours, que ces dernières soient disciplinaires ou de pédagogie générale.

1. - *Quels profils et quelle formation pour les enseignants de collège ?*

Si le livre de Hervé Hamon et Patrick Rotman intitulé *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil, 1985, engage le débat sur une profession contestée, qui cherche sa propre transformation, il n'en demeure pas moins que les questions furent vigoureuses ces dernières années. Ainsi, le rapport d'André de Peretti (La Documentation Française, 1982) à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale fournit de nombreux exemples de recherches et propose des pistes riches et diversifiées de formation. De même en 1985, Antoine Prost (*Eloge des pédagogues*, Seuil) ne pose-t-il pas la question : "peut-on apprendre un métier que personne ne prend au sérieux ?".

En 1972, une commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré avait débattu sur ce sujet et que Bertrand Girod de l'Ain résume :

- Girod de l'Ain, B. Vers la fin du modèle unique d'enseignement, *Education et Développement*, n° 83, fév. 1973, pp. 8-31.

En 1981, le CAFOC de Reims et Michèle Navarro de l'INRP avaient entrepris des enquêtes auprès de professeurs de collèges :

- *Besoins en formation des personnels enseignants dans les collèges*, Reims, CAFOC, 1981.
- Navarro, M. *La relation d'aide en éducation : l'aide aux enseignants du second degré*, Paris, INRP, 1981, 225 p.

D'autres études viennent compléter ce tableau :

- Vonk, J.H.C. L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue, *Recherche et Formation*, n° 3, 1988, pp. 47-60.
- Les enseignants du second degré en France : études typologiques, *Recherche et Formation*, n° 4, 1988, pp. 23-27.
- Boucheret, P., Gilles, A. *Quels professeurs demain ?*, Paris, Robert Jauze, 1985, 270 p. Ouvertures.

2 - Evaluation et déroulement de certaines actions de formation menées auprès des enseignants de collège

■ Evaluation d'actions de formation

- Durey, A. *Expérimentation d'un modèle d'électronique dans des classes de l'enseignement du second degré. Contribution à l'évaluation des actions de formation des maîtres*, Paris V, Thèse de troisième cycle, 1981.
- Villepontoux, M., Louvet, A. *Evaluation externe de la formation des maîtres chargés de l'éducation manuelle et technique dans le cadre des collèges*, Paris, INRP, 1982.
- Bourdoncle, R., Lumbroso, M. *La formation continue des enseignants du second degré leurs comportements et leurs attentes*, Paris, INRP, 1986, 117 p.
- Gonnin-Bolo, A., Griffaton, C., Lebeaume, J. *Sensibiliser des enseignants d'EMT à la technologie : quelques problèmes psychosociologiques*, Paris, Orléans, INRP, SUFME, 1989, 65 p.

■ Le déroulement et l'analyse des actions de formation

- Tournier, M. *La relation entre théorie et pratique dans la formation des enseignants de premier et second degré en France*, Paris, INRP, 1981.
- Rambour, S. *Formation et pratique des professeurs d'éducation manuelle et technique en collège*, Paris V, Thèse de troisième cycle, 1982.
- *Action pilote de formation permanente des professeurs de sciences humaines 1981-1982*, Paris, Ministère de l'Education Nationale, 1983.
- Peretti, A. de. *Les points d'appui de l'enseignant : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*, Paris, INRP, 1984, 677 p.
- Charbonnel, J., Chappaz, G., Meirieu, P., Zakhartchouk, J.M. *Apprendre pour enseigner : six séquences d'apprentissage pour réussir au collège et au lycée. Le dispositif de recherche formation*, Toulouse, CRDP, 1988, 123 p.
- Legrand, L. Une action de formation de professeurs de collèges, *Recherche et Formation*, Paris, INRP, n° 5, 1989, pp. 85-96.

Et à propos de la mise en oeuvre de la formation à la Rénovation des collèges :

- Cros, F. Ciel, qui suis-je : chercheur, formateur, ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois ?, *Recherche et Formation*, Paris, INRP, n° 5, 1989, pp. 9-23.
- Bourdoncle, R., Cros, F. Teacher preparation and the Reform of colleges in France. In *Teachers' expectations and teaching reality*. Tulasiewicz, W., Adams, A., Ed. Routledge, London, New York, 1989, pp. 44-69.

Théâtre de nombreux changements, le collège fut "l'analyseur", au sens institutionnel du mot, du système éducatif français. Il a expérimenté de multiples pratiques pédagogiques dont aucune ne paraît satisfaisante à elle seule. Du soutien/approfondissement, nous sommes passés au groupe de niveau-matière pour arriver à la pédagogie différenciée. Ces abandons successifs sont liés aux dérives occasionnées par des modifications parcellaires, indépendamment du contexte structurel, organisationnel, des mentalités et dûs en partie à une absence de formation articulée à ces pratiques. Nous constatons, dans ce sens, un élargissement des problématiques internes au collège sur l'environnement et sur les autres établissements. En d'autres termes, le collège est l'élément moteur du système scolaire, celui qui entraîne les autres maillons de la chaîne éducative. En amont, l'école primaire qui prépare son entrée ; en aval, le lycée qui accueillera de plus en plus de collégiens. C'est par le collège que se fera la cohérence des différents niveaux d'enseignement qui devront répondre de leurs objectifs spécifiques au regard de cette école de base. C'est par le collège qu'a commencé à s'élaborer un projet de cohérence, déterminant les choix et les axes prioritaires dans une direction auprès de laquelle les autres instances éducatives auront à se déterminer. Ces vingt dernières années ont été dans ce sens, décisives...

Françoise Cros
Chercheur à l'INRP

Mathilde Bouthors
Documentaliste au Centre de documentation recherche de l'INRP

DOCUMENTATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET EN PÉDAGOGIE DANS LA RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE

Un tour d'horizon sommaire

Jürgen Helmchen

A.- Les conditions générales de la documentation sur le système de l'éducation et de la formation et les sciences de l'éducation en république fédérale allemande

LA DOCUMENTATION en sciences de l'éducation et en pédagogie ainsi que celle concernant la politique éducative doivent respecter la structure particulière qui règne en Allemagne Fédérale dans le domaine de la culture, des sciences et de l'éducation, ainsi que dans le domaine de la compétence législative et administrative des "Länder" (états fédéraux) sur le secteur de l'école et de l'éducation toute entière.

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

Pour cette raison, il est impossible de concevoir la République Fédérale Allemande comme un tout homogène où les conditions pour l'éducation seraient partout les mêmes.

Les bases législatives et administratives diffèrent donc d'un état fédéral à l'autre et les documents officiels, les lois, les arrêtés ministériels, les données administratives seront à interpréter sur le fond spécifique du "Land" dans lequel ils entrent en vigueur.

■ Informations générales

Une information sommaire peut être obtenue par la consultation de quelques ouvrages de base officiels et non officiels.

La première à mentionner serait le *Bericht zur Lage der Nation*, dans lequel se trouve une partie bien documentée concernant le secteur de l'éducation et de la formation ainsi que celui de la politique pour la jeunesse.

- Bundesministerium für Innerdeutsche Beziehungen (ed.), *Materialien zum Bericht zur Lage der Nation*, Bonn 1987, partie B 2, Bildung und Ausbildung, Wissenschaft, Forschung und Entwicklung.

On pourra y ajouter la publication de la "Kultursministerkonferenz", la réunion permanente des ministres des affaires culturelles et de l'enseignement des états fédéraux qui assurent un minimum de coopération et d'homologation entre les "Länder" de la République Fédérale.

- *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Kompetenzen - Strukturen - Bildungswege*. Bonn 1978.

La seconde source d'informations générales réside dans "Bildungsbericht" du Max-Planck-Institut für Bildungsforschung à Berlin-Ouest.

- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht (ed.) *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Bd. 1 : Entwicklungen seit 1950 ; Bd. 2 : Gegenwärtige Probleme. (Formation et enseignement en RFA ; tome 1 : Développement depuis 1950 ; tome 2 : problèmes actuels)

On trouvera les statistiques dans les annuaires, les "Statistische Jahrbücher" des différents Länder ("Bundesländer" respectivement villes - comme Hambourg, Brême et Berlin-Ouest) et du "Statistisches Jahrbuch" de la République Fédérale (Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland)

Une information brève sera accessible dans :

- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (ed.) *Grund- und Strukturdaten*. 15. Ausgabe 1987/88, Bonn 1987 (Ministère de la formation et des sciences, ed., informations de base et structures, 15ème édition 1987/88).

En plus, il est certainement utile de se renseigner de façon générale à l'aide de l'

- *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*
Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband
 Hg. v. Dieter Lenzen, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1984 sqq.

B.- Documentation

1. Institutions officielles

La "Kultursministerkonferenz" de la République Fédérale publie depuis 1967 les principaux textes des lois et des arrêtés qui sont promulgués dans les Länder de la RFA - faute d'une administration de l'éducation nationale.

- Dokumentationsdienst

Bildung und Kultur.

Auswertung der amtlichen Veröffentlichungen.

La classification se fait d'après des mots clés et elle comprend en petite partie des articles de périodiques et des monographies. Il existe un certain nombre de bibliographies spécialisées, telles celles portant sur la formation des enseignants, les constructions scolaires etc. qui ont été dressées au fur et à mesure des besoins politiques et administratifs des "Länder" (cf. supra).

2. Documentation dans le champ scientifique

Le domaine de la documentation en sciences de l'éducation est servi actuellement surtout par trois publications qui représentent des organismes de différentes institutions qui coopèrent entre eux.

■ 2.1 "Bibliographie Pädagogik"

Cette bibliographie est éditée sous la responsabilité du "Dokumentationsring Pädagogik - DOPAED" auprès du "Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung" à Francfort sur le Main avec l'aide de la Bibliothèque universitaire de Erlangen-Nürnberg et la "Gesellschaft für erziehungswissenschaftliche Forschung und Dokumentation e.V.", Munich.

Elle paraît une fois par an et comprend trois séries :

- a) articles de périodiques

b) livres

c) projets du cadre de la recherche en éducation.

D'après ses propres propos le "Dokumentationsring Pädagogik - DOPAED" représente la bibliographie la plus complète dans le domaine du recensement des publications, articles, contributions dans des recueils de textes, etc. en sciences de l'éducation de *langue allemande* (série A).

La série B enregistre par contre des monographies (livres) en se référant à la collection spécialisée de la bibliothèque universitaire de Erlangen-Nürnberg qui collectionne les publications monographiques *allemandes et étrangères* depuis trente ans avec une augmentation d'environ 6000 titres par an. Cette collection comprend également les monographies qui ne paraissent pas par l'intermédiaire d'une maison d'édition comme des thèses, des comptes rendus, des programmes d'enseignement, des manuels didactiques pour enseignants, des "case studies" et des microfilms et microfiches.

Dans ce cadre, les domaines suivants sont observés :

- 1) Education et formation en général
- 2) Histoire de l'éducation
- 3) Education préscolaire et de la petite enfance
- 4) Ecole et écoles spécialisées
- 5) Formation des enseignants et champ professionnel
- 6) Programmes et curriculum
- 7) Education des Adultes et formation professionnelle
- 8) Education spécialisée et sociale
- 9) Education en famille et par les médias.

La partie principale est classée par ordre alphabétique et s'y ajoutent plusieurs registres. Celui des noms personnels (auteurs, éditeur, collaborateurs, traducteurs et al.) des institutions et un registre de mots clefs formés d'après la norme allemande der Deutsches Bibliothekinstitut, Berlin 1983. Le registre des mots clefs est permuté, ce qui permet le plus d'accès possibles à un document. A partir de 1985 on trouve une classification systématique.

La documentation des publications monographiques (partie B - v.p.h.) telle qu'elle a été décrite pour le DOPAED paraît tous les trois mois et est publiée séparément par la bibliothèque universitaire de Erlangen-Nürnberg sous le titre de :

- *Sammelschwerpunkt Bildungsforschung*
Neuerwerbungen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg.

En accord avec d'autres bibliothèques, la bibliothèque universitaire Erlangen-Nürnberg met l'accent sur le domaine de la "Bildungsforschung" (recherche en formation et en théorie de l'éducation). Ceci ne veut pas dire que d'autres bibliothèques universitaires y renoncent. Il y a des services d'information semblables également dans d'autres centres universitaires et de recherche, ainsi que dans la bibliothèque de la section Sciences de l'éducation de la Freie Universität Berlin.

■ 2.2 *BIB-Report*

Le BIB-Report, bibliographischer Index

Bildungswissenschaften, Verlag für Pädagogische Dokumentation, Duisburg, enregistre des articles parus dans les périodiques pédagogiques importants du champ linguistique allemand : République Fédérale d'Allemagne, République Démocratique Allemande, Autriche et Suisse alémanique.

Il livre des informations rapides (2 à 3 semaines de délai) sur les articles récemment parus accessibles par des mots clefs et grâce à 140 catégories hiérarchisées. L'abonnement peut se faire sur sélection d'une catégorie.

Les titres sont classés de façon assez large ; si possible on reproduit en même temps les titres et sous-titres du plan de l'article ainsi que des comptes rendus.

Ensuite on ajoute aux catégories subordonnées leur classification décimale ainsi que les descripteurs du thesaurus EUDISED. Finalement les classifications sont traduites en anglais.

■ 2.3 *Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule* (ZEUS)

- *Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule.*
Nachfolgeorgan des "Pädagogischen Jahresberichts" Verlag für Pädagogische Dokumentation Duisburg, 1982 sqq.

Cette bibliographie existe sous cette forme depuis 1982 et succède au "Pädagogischer Jahresbericht" (v. 2.4.2.). Elle comprend cinq sections :

- A) Articles de périodiques
- B) Monographies (livres)

C) Recensions

D) Articles de journaux

E) Observations des périodiques d'Europe de l'Ouest et des États-Unis.

Il y a un registre cumulatif pour les noms d'auteurs et pour les mots clefs. Les mots clefs correspondent au système ZEUS, élaboré pour le "Pädagogischer Jahresbericht" à partir des années soixante.

Enfin, notons l'existence de la "Schweizerische Pädagogische Bibliographie", Genève 1973 sqq., qui a l'avantage de publier ses rapports de façon bilingue (français et allemand).

■ 2.4 Bibliographies rétrospectives

2.4.1 Blick in die Pädagogischen Zeitschriften

Jusqu'en 1969 existait auprès du Pädagogisches Zentrum Berlin une bibliographie permanente mais plutôt modeste des articles parus dans les périodiques en sciences de l'éducation de langue allemande. Cette bibliographie a été insérée dans le DOPAED (v.p.h.)

2.4.2 Pädagogischer Jahresbericht

Venant de la "Duisburger Lehrerbücherei" fut édité depuis 1967 le

- *Pädagogischer Jahresbericht Ständige Auswertung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Zeitschriften, Sammelwerke und Monographien des deutschen Sprachgebiets, zusammengestellt und bearbeitet von Heiner Schmidt.*

Verlag für Pädagogische Dokumentation Duisburg 1967-1981

qui représente la partie C de la

- *Erziehungswissenschaftliche Dokumentation, Bibliographische Berichte der Duisburger Lehrerbücherei in der Stadtbibliothek Duisburg. Ed. par Heiner Schmidt.*

Il s'agissait d'une observation des périodiques et des monographies et recueils en sciences de l'éducation ainsi que des publications d'ordre didactique dans le cadre des pays germanophones qui paraissait annuellement. Les documents y furent classés par un système de mots clefs qui comprend environ 3500 mots permutés qui sont systématisés séparément par un thesaurus.

S'y ajoutent un index des auteurs, des titres des monographies et des recueils, ainsi qu'une classification semblable pour les périodiques.

La documentation ne comprenait pas de comptes rendus.

Le "Pädagogischer Jahresbericht" a connu une succession dans le "Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule" qui donne des informations sur les articles, des monographies, des recensions et des articles de journaux de préférence en langue allemande (cf. supra).

■ 2.5 *Thesaurus*

Les Bibliographies et informations documentaires citées plus haut se réfèrent pour la plupart au "Thesaurus Pädagogik" dont il serait utile de donner ici la référence :

- Streter, Hans ; Friedrich, Doris
Thesaurus Pädagogik
Pädagogisches Zentrum Berlin (ed.) Berlin 1970.

Finalement on remarquera que seul le BIB-Report se réfère au thesaurus EUDISED et en emploie la classification numérique ainsi que les mots clefs homologués avec leur référence internationale.

3 *Travaux de recherche*

■ 3.1 *Documentation des travaux de recherche actuels*

Les travaux de recherche sont référencés dans

- Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst, hg. v. Informationszentrum Sozialwissenschaften, Lennéstr. 30 , D - 5300 Bonn 1
qui comprend différentes sections dont plusieurs correspondent directement ou indirectement aux sciences de l'éducation. Les rubriques qui nous intéressent ici sont :
 - sociologie de l'enseignement
 - recherche sur la famille
 - sociologie de la jeunesse
 - sociologie de la communication
 - sociologie de la culture
 - méthodes en recherche sociale

L'enregistrement des travaux de recherche qui remplace la "Dokumentation Forschungsarbeiten (Erziehungswissenschaftliche Hochschulschriften)" (qui prit fin en 1969-70) répertorie les travaux à partir d'une enquête régulière auprès des centres de recherche, universités etc.

■ 3.2 *Travaux de recherche : Thèses*

Le Pädagogisches Zentrum Berlin exécutait jusqu'en 1969-70 l'enregistrement des travaux de recherche et des thèses en sciences de l'éducation. Cette tâche fut transférée plus tard au "Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst" (cf. supra).

Jusqu'en 1969-70, le classement fut fait sous différentes rubriques : à une classification systématique s'ajoutait une classification régionale ou géographique, de mots clefs et d'auteurs.

■ 3.3 *Documentation de travaux de recherche dans des périodiques*

Dans les périodiques allemands de caractère scientifique l'on trouvera de temps en temps en dehors de la partie "recensions" la documentation de publications et de travaux de recherche en cours. Tel est le cas dans la "Zeitschrift für Pädagogik" mais les autres périodiques comme la "Neue Sammlung", "Bildung und Erziehung" et "Pädagogische Rundschau" contribuent également de temps en temps à cette tâche documentaire.

4. *Instituts de recherche*

■ 4.1 *Deutsches Jugendinstitut*

Le Deutsches Jugendinstitut à Munich coédite avec l'Institut für Jugendkunde de l'Université de Vienne une bibliographie périodique intitulée :

- Bibliographie Sozialisation und Sozialpädagogik

Cette bibliographie contient des informations sur des titres et mots clefs des périodes récentes, monographies et périodiques inclus. Leurs champs d'observation est la recherche en sociologie, les problèmes théoriques et pratiques de la sociopédagogie (Sozialpädagogik), de l'aide à la jeunesse et de la politique pour la jeunesse. La bibliographie représente un choix exécuté par les deux instituts vis-à-vis de la totalité des publications et ne se borne pas à la langue allemande. La classification se fait par l'attribution systématique de mots clefs d'après le thesaurus du Deutsches Jugendinstitut qui est très proche du "Thesaurus Pädagogik", mentionné plus haut. Comme dans toutes les autres bibliographies mentionnées plus haut, la bibliographie "Sozialisation und Sozialpädagogik" dispose d'un registre géographique.

La bibliographie est subdivisée en trois parties :

- A) Sociologie (Jeunesse, enfants, fondements des sciences de l'éducation dans les sciences sociales, pédagogie)
- B) Théorie et pratique de la "Sozialpädagogik", aide à la Jeunesse
- C) Politique sociale et pour la jeunesse, questions juridiques.

Le Deutsches Jugendinstitut publie également, avec la coopération de l'Institut für Jugendkunde de l'Université de Vienne et avec celle du Informationszentrum Sozialwissenschaften (cf. supra), la documentation sur les travaux exécutés dans le domaine de la sociologie et de la "Sozialpädagogik".

■ 4.2 *Autres Institutions de recherche en éducation et formation*

Les instituts de recherche tel que le Max-Planck-Institut für Bildungsforschung de Berlin publient de temps en temps ou composent pour leur usage interne des bibliographies spécialisées qui sont accessibles sur demande ou par les bibliographies courantes. Une information plus ample sur les instituts de cet ordre peut être acquise auprès du :

- Verzeichnis deutscher Informations- und Dokumentationsstellen. bundesrepublik Deutschland und Berlin (West), Ausgabe 4, 1982/83, hg. v. d. Gesellschaft für Information und Dokumentation mbH, Saur-Verlag, München, New York, London, Paris 1982.

Il est opportun de citer ici uniquement les noms de quelques institutions ; leurs services documentaires seront à explorer au fur et à mesure :

- Bundesinstitut für Berufsbildung : Literaturinformationen zur beruflichen Bildung (avec index des mots clefs, auteurs; noms propres, institutions, index géographique etc.), 6 cahiers par année.

- Deutscher Volkshochschulverband : Literatur information zur Erwachsenenbildung, 2 fois par année ;

- Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen : bibliographie préliminaire des études par correspondance, tous les deux ans ; Monographie : Delling, R.M. ; Fernstudium - Fernunterricht.

Bibliographie deutschsprachiger Texte, sans suite régulière, actuellement deux volumes.

Notons que ce "Verzeichnis deutscher Informations- und Dokumentationsstellen" ne semble pas être une liste complète car il ne s'y trouve pas par exemple l'"Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften" à Kiel. Ainsi se confirme le caractère lacunaire de tels ouvrages qui sont

limités à des informations que les institutions concernées veulent bien leur donner.

■ 4.3 *Pädagogische Zentren, Landesinstitute für Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung, etc.*

Les instituts régionaux tels que le Pädagogisches Zentrum Berlin, les Landesinstitute für Curriculumentwicklung etc. éditent périodiquement des rapports sur différents sujets mais qui sont le plus souvent voués à la pratique des enseignants et mettent leur poids pour cette raison sur la pratique scolaire, des exposés de cours, du matériel de préparation de cours pour les enseignants etc.

5. *Bibliographies fermées sur des domaines et des sujets spéciaux*

A part les bibliographies générales il existe un grand nombre de bibliographies spécialisées telles que celles pour le renouveau pédagogique en Allemagne, pour le développement du curriculum, pour l'histoire de l'éducation, pour l'éducation des adultes etc., dont il est impossible de faire mention ici. Elles sont toutes enregistrées dans les bibliographies et documentations courantes périodiques. Aussi cela ne présente aucune difficulté pour les retrouver.

Il faut également renoncer ici à mentionner les bibliographies qui paraissent sous forme de monographies et qui avaient comme intention d'informer de façon brève sur le champ entier ou segmentaire des sciences de l'éducation. Ces bibliographies le plus souvent avaient un caractère didactique et n'intéressent guère celui qui demande une information complète.

6. *Bases de données : documentations sur supports électroniques*

Le "Verzeichnis deutscher Informations- und Dokumentationsstellen" renseigne également sur l'existence de banques de données informatisées dans les différents instituts de recherche et de documentation sur le champ éducatif. Il existe différents services sous forme de banques de données surtout auprès du "Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung", Frankfurt/Main. Les chercheurs intéressés ont la possibilité de se procurer la base de données en question avec le logiciel adapté, qui leur permettra la lecture.

En y regardant de près on constate qu'actuellement un système unitaire d'information sur ces formes de documentation fait aussi bien défaut qu'une homologation des logiciels employés. Même à l'intérieur d'un seul institut comme celui du Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung l'on trouve actuellement quatre logiciels différents pour la documentation sur différents domaines. En gros, la situation est la même dans tous les autres centres.

Notons finalement que différentes bibliothèques proposent leurs services bibliographiques de plus en plus sous forme d'*on line-researches*, c'est-à-dire par voie télématique.

Jürgen Helmchen

Universität Oldenburg

Manuscrit arrivé à la rédaction en 1988.

UTILISATION DE L'ORDINATEUR EN CLASSE

Claire Terlon

UNE RÉCENTE livraison de la revue américaine *Harvard Educational Review* se propose d'offrir à ses lecteurs une sorte de "symposium" sur l'utilisation de l'ordinateur dans la classe à des fins éducatives : pour cela, il a été demandé à des chercheurs d'horizons divers de tirer des enseignements pour l'avenir à partir d'une dizaine d'années d'expérimentations et de recherches.

Les trois contributions présentées sont décrites de la façon suivante par le comité de rédaction : la première, de Judah Schwartz (Harvard Educational Technology Center) est centrée sur la conception d'environnements logiciels ; la seconde, de Sylvia Weir (Technical Education Research Centers) met l'accent sur les contextes sociaux et coopératifs dans lesquels étudiants et enseignants interagissent avec les ordinateurs ; la troisième, de Michael Coles et coll. (Laboratory for Comparative Human Cognition) s'intéresse aux réalités économiques et aux problèmes qui en découlent concernant l'égalité d'accès aux ressources informatiques.

A cette brève notice éditoriale, qui donne une idée de la diversité et de la complémentarité des points de vue, suffisante à motiver la curiosité du lecteur, on aurait pu ajouter une autre dimension, qui rend la lecture de ces contributions passionnante. Les deux premières viennent en effet de centres de recherches de la région de Boston, où l'influence de S. Papert (co-inventeur au MIT du langage LOGO) a été la plus importante, tandis

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

que le troisième article reflète bien les idées et les expériences développées par l'Université de Californie, de San Diego, et de Berkeley : ce qui peut donner au lecteur un aperçu des différences culturelles entre côte Est et côte Ouest des Etats-Unis...

Le premier article, de J. Schwartz - lui-même du MIT - expose des idées très proches de celles de Papert. Il dit sa conviction que "l'essence de la créativité mathématique se trouve dans la création et l'exploration de conjectures mathématiques" ; or il est difficile en classe d'offrir à l'enfant de telles activités en l'absence d'outils adéquats ; "l'environnement LOGO" et les logiciels qu'il permet de développer offrent de tels outils. L'auteur montre comment un logiciel de géométrie, bâti dans ce cadre, permet d'explorer la géométrie des quadrilatères.

Le lecteur familier des idées de Papert se trouve ici en terrain de connaissance, tant au niveau des postulats concernant les effets cognitifs du Logo que du peu de souci des avocats de Logo d'apporter des preuves récoltées sur le terrain - autres qu'anecdotiques - pour soutenir leurs assertions sur la construction de son savoir par l'apprenant lui-même. C'est vrai que là où Papert (1) affirme qu'avec Logo l'enfant "éprouve une sensation de maîtrise... et établit un contact intime avec quelques-unes des idées les plus profondes des sciences, des mathématiques, et de l'art de construire des modèles intellectuels" (*Mindstorms*, p. 5), J. Schwartz reconnaît que le domaine des mathématiques est probablement le plus approprié pour créer des "environnements d'exploration... du fait que les mathématiques permettent l'articulation rigoureuse des données de départ aux conséquences qui en dérivent" (p. 58). Les logiciels de géométrie qu'il a contribué à développer dans cette perspective sont des "outils pour explorer des situations particulières, avec des arrière-pensées de généralisation possible, mais ces outils n'induisent pas forcément chez les utilisateurs des degrés plus élevés de généralisation" (p. 58). Ce qui n'empêche pas l'auteur d'enchaîner un peu plus loin que de tels environnements logiciels, fonctionnant comme "miroirs intellectuels", permettent au sujet de "tester sa propre compréhension du domaine aussi bien que de construire de nouvelles relations parmi les objets du domaine" - de tels environnements offrant des "invitations à s'engager à penser inductivement et à explorer ses propres notions inductives. De façon similaire, ces outils invitent l'utilisateur à généraliser sa pensée et à examiner le domaine de validité de ces généralisations" (p. 59). Si l'auteur décrit bien son souhait de faire des logiciels qui laissent à l'enfant la liberté d'explorer un domaine sans structurer ce domaine en fonction d'objectifs pédagogiques d'apprentissage préalablement définis et imposés à l'élève,

il intéresserait encore plus vivement son lecteur en lui présentant des résultats d'évaluations méthodologiquement bien conduites - ce qui devrait être possible puisqu'une note indique qu'on peut estimer à plusieurs milliers le nombre d'utilisateurs du logiciel de géométrie présenté dans l'article.

Alors que l'article précédent était centré sur l'interactivité offerte par l'ordinateur à l'enfant devant son clavier dans une situation où le "couple" enfant-ordinateur est saisi comme une entité isolée, l'article de S. Weir s'emploie à replacer l'ordinateur dans le contexte d'apprentissage que constitue le tissu de relations sociales complexes entre enfants (ceux qui sont à l'ordinateur et les autres), entre enfants et enseignants d'une classe qui possède des ordinateurs.

Quoique travaillant dans un centre de recherche également localisé à Cambridge - comme le Massachusetts Institute of Technology et la Harvard Graduate School of Education d'où écrit l'auteur précédent - S. Weir prend quelque distance par rapport au courant de pensée développé autour de LOGO. Certes elle écrit dans cette ligne que l'ordinateur est une machine à produire des symboles, que les enfants s'approprient facilement : "les symboles et les opérations créés grâce à l'ordinateur correspondent à des symboles et à des opérations associés à d'importants concepts mathématiques et scientifiques" (p. 62)... mais l'auteur s'empresse d'ajouter : "on ne peut cependant soutenir que mettre simplement les enfants en face d'un ordinateur les rendra capables de saisir, par la seule vertu de la juxtaposition, la structure sous-jacente d'idées importantes en sciences et en mathématiques. En général les apprenants ne reconnaissent pas par eux-mêmes la signification formelle des opérations qu'ils effectuent". La médiation de l'enseignant est ici indispensable et l'auteur invoque à juste titre le concept de *zone proximale* (3), développé par Vygotsky. La définition que nous donnons de ce concept, en référence, est évocatrice de l'intérêt de Vygotsky pour l'apprentissage en tant que phénomène social - motivé, accompagné, rendu possible par le jeu complexe des interactions sociales entre pairs et avec les adultes de l'environnement de l'enfant. Cette perspective est aussi celle de S. Weir, qui s'appuie sur des recherches de Vygotsky publiées dans les années trente (qu'on peut trouver, entre autres écrits, dans : *Mind in society : The development of higher psychological functions*, Harvard University Press, 1978).

Ainsi S. Weir développe-t-elle une "approche socio-culturelle de l'apprentissage" auquel l'ordinateur apporte une contribution essentiellement liée aux situations d'interactivité qu'il permet. Cette interactivité est

non seulement celle de l'enfant avec l'ordinateur, mais aussi celle de ses relations interpersonnelles, activement sollicitées pour réaliser, avec le concours des autres, un projet qui répond à ses attentes. Dans cette élaboration, "entendre un voisin redéfinir le problème peut aider un élève à voir plus clairement ce qui est demandé. Entendre quelqu'un d'autre faire une erreur d'interprétation peut aider à voir soi-même une meilleure voie pour résoudre le problème" (p. 66). Dans cette situation d'activité coopérative, l'enseignant peut prêter davantage attention aux processus d'apprentissage individuels qu'au produit, "bonne" ou "mauvaise" réponse. L'enseignant peut également tirer parti des ressources potentielles de l'ordinateur pour diversifier la présentation des situations de problèmes, afin de mieux rencontrer les besoins individuels d'élèves qui ne sont pas tous à l'aise en situation scolaire traditionnelle, où "la différence devient déficit" (p. 67). L'auteur suggère que nombre de problèmes scolaires peuvent être interprétés en termes "d'inadéquation des moyens de médiatisation des savoirs" par rapport aux styles cognitifs individuels et de "difficultés méta-cognitives" pour lesquelles l'aide de l'enseignant est indispensable : "réfléchir sur sa propre pensée" n'est pas une activité spontanément développée par les apprenants, à quelques exceptions près (celles des étudiants qui sont à l'aise avec le raisonnement formel et dont les résultats scolaires sont supérieurs à la moyenne).

L'auteur remarque que si l'ordinateur peut être un merveilleux outil au service de l'apprentissage (avec des logiciels variés), il ne fonctionnera pas comme tel sans une formation adaptée des enseignants - laquelle ne saurait consister en deux semaines d'initiation aux aspects techniques de l'utilisation des ordinateurs. Il s'agit en effet de faire évoluer les enseignants vers d'autres pratiques de classe que celles auxquelles ils sont habitués, de changer leurs modes de contrôle et d'évaluation d'activités d'élèves travaillant en petits groupes et non plus seulement de façon individuelle etc... Sans oublier que les enseignants ne seront jamais tous volontaires pour entreprendre une telle évolution... Mais c'est à ce prix qu'on pourra enfin offrir à chaque apprenant un environnement - incluant les ressources informatiques - qui corresponde à son style d'apprentissage, et lui permette de s'approprier, autrement que superficiellement, des connaissances qu'il aura faites siennes.

L'équipe californienne du Laboratoire de recherche comparative en cognition humaine tire toutes les conséquences, dans le troisième article présenté, de l'approche socio-culturelle des apprentissages en particulier scolaires.

L'analyse offerte ici participe d'un courant de pensée très fort développé au sein de l'Université de Californie, dont ce laboratoire de San Diego fait partie : comme d'autres équipes de l'Université de Californie à Berkeley, ou à San Francisco (en particulier), celle-ci évalue l'impact des nouvelles technologies dans une institution scolaire marquée par les inégalités d'accès à ces ressources, avec les conséquences qui en découlent pour les choix professionnels, dont sont victimes les "minorités" (au sens américain, c'est-à-dire les groupes ethniques - Noirs, Hispano-américains... et les femmes).

A la différence de la plupart des discours sur les bénéfices cognitifs de la programmation décrits dans la littérature mais peu fondés sur des recherches empiriques d'une certaine ampleur (à notre connaissance, un des rares centres de recherche qui conduise de telles recherches, avec une remarquable exigence méthodologique, est celui de Bank Street College à New-York, lequel n'a jamais pu mettre en évidence de tels bénéfices cognitifs, si ce n'est que quelques acquis marginaux), ce sont de très nombreuses recherches de terrain qui ont été menées, et sur plusieurs années, qui concourent à produire les conclusions présentées ici : "le bilan de la "révolution" micro-informatique à l'école primaire a été de renforcer et d'exacerber les inégalités existant précédemment en matière de réussite scolaire. Au lieu de réaliser le rêve tenace qu'une élévation du niveau scolaire de base résulterait des activités offertes aux enfants par l'ordinateur, il apparaît que nous sommes plutôt témoins d'une situation "où les riches deviennent plus riches et le fossé se creuse entre ces derniers et les autres" (p. 73).

Cette situation peut se caractériser de la façon suivante (sur la base des résultats d'une enquête nationale auprès de 1082 écoles) :

- un plus grand nombre de micro-ordinateurs se trouvent entre les mains des enfants des milieux aisés que des autres ;

- quand les enfants de milieux défavorisés ont accès à des micro-ordinateurs, c'est le plus souvent pour pratiquer des exercices d'entraînement à la maîtrise de savoirs élémentaires, de type "drill and practice", nettement moins enrichissants que les programmes dont bénéficient les enfants des milieux socio-culturellement favorisés ;

- les filles apparaissent moins impliquées que les garçons dans les activités informatiques organisées à l'école - ceci quel que soit leur milieu social ou "ethnique".

Les auteurs argumentent contre une conception "ascendante" (bottom-up) de l'apprentissage, selon laquelle l'acquisition de savoirs élé-

mentaires (parcellisés en vue de faciliter leur maîtrise par l'apprenant) est une étape obligée sur le chemin d'acquisitions plus complexes. En s'appuyant sur Vygotsky et Donaldson en particulier (on nous permettra ici de recommander chaleureusement la lecture du petit livre de M. Donaldson, d'une très grande richesse : *Children's minds*, New-York : Norton, 1978), les auteurs se font les avocats de l'utilisation de situations d'apprentissage complexes, fortement contextualisées et enracinées dans un contexte qui fait sens pour l'apprenant, celui-ci étant sollicité de mettre en oeuvre toutes ses ressources, psycho-affectives aussi bien qu'intellectuelles. A cet égard, l'ordinateur peut fournir une variété de telles situations, que les matériaux scolaires traditionnels sont incapables de procurer.

Dès la fin des années soixante, on s'est intéressé dans les pays anglosaxons au relatif manque d'intérêt des filles pour les mathématiques et les sciences en général (sauf la biologie) et leur réussite moindre que celle des garçons dans ces domaines. D'innombrables études, en particulier nord-américaines, ont montré qu'on pouvait pour une grande part rendre compte de ces observations par les effets d'une socialisation différentielle des sexes, activement réalisée par la famille aussi bien que par l'école (où la structure formelle du système scolaire qui concrétise les attentes sociales se redouble de la structure informelle des relations entre pairs ayant très précocement intériorisé ces attentes). Une foule d'expérimentations pédagogiques ont été mises sur pied pour prendre en compte ces problèmes et tenter d'y apporter des solutions, ceci dès la fin des années soixante-dix aux Etats-Unis : une des plus achevées est certainement le programme EQUALS conçu par l'Université de Californie à Berkeley (2), citée dans le présent article. Il s'agissait d'abord d'un programme visant à améliorer l'accès des filles (et des minorités défavorisées) aux mathématiques, articulant des actions en direction des enseignants, des administrateurs scolaires, des conseillers d'orientation, des parents d'élèves, des futurs employeurs (entreprises grandes et petites de la côte Ouest) ; l'expérience acquise (une évaluation par un organisme indépendant a été réalisée six ans après le début du projet) a été utilisée pour bâtir, à partir de 1984, un programme EQUALS pour l'informatique.

Avec le souci de capitaliser les résultats des recherches et des expérimentations - dont celles d'EQUALS - pour promouvoir des situations d'apprentissage permettant à tous de tirer le meilleur parti d'eux-mêmes, les auteurs du présent article proposent d'utiliser l'ordinateur comme support d'activités coopératives, organisées autour de la réalisation de

projets. Les auteurs soulignent qu'un élément-clé de la réussite d'une telle entreprise est la qualité de la relation entre élèves et enseignants (p. 78). D'ailleurs, le rôle de l'enseignant se déplace d'une situation où il dispensait l'information à une situation où l'accent est mis sur l'aide à apporter à l'étudiant pour qu'il trouve lui-même l'information pertinente, pour qu'il apprenne les démarches efficaces de résolution de problèmes, pour qu'il pose des questions, acquiert un esprit critique et sache communiquer ses idées (p. 79).

Les auteurs voient dans le développement des télécommunications un moyen privilégié de mettre en oeuvre une activité concertée impliquant des communautés éducatives géographiquement - ou culturellement - éloignées. Les enseignants eux-mêmes peuvent être des bénéficiaires directs de ces nouveaux moyens de communication : un réseau de professeurs des disciplines scientifiques dans les lycées échangent leurs expériences par téléconférences en Nouvelle-Angleterre, ce qui apparaît particulièrement précieux pour les enseignants isolés dans de petits établissements où ils sont l'unique spécialiste d'une discipline. D'autres réseaux d'échanges sont en expérimentation, qui visent à favoriser les communications entre enseignants, étudiants, et chercheurs en laboratoire ; des tentatives sont faites également dans d'autres lieux d'accueil que l'école pour de telles activités (clubs de jeunes, bibliothèques publiques...) - "lieux où des expériences peuvent se développer avec beaucoup moins de contraintes qu'à l'intérieur du système éducatif" (p. 83). Au passage, les auteurs soulignent qu'il ne faudrait pas "perdre de vue que les "vieilles" nouvelles technologies telles que la télévision offrent des ressources éducatives qui sont loin d'avoir été intégralement exploitées" (p. 83).

Enfin, la conclusion que les auteurs donnent à leur article peut également nous inspirer quelques réflexions : beaucoup de matériels (des micro-ordinateurs très bon marché, ou jugés vétustes - Apple 2e en particulier) peuvent rendre d'incalculables services, et au plus grand nombre ; la course aux machines les plus puissantes, lesquelles sont censées permettre la mise en oeuvre de logiciels interactifs sophistiqués, risque non seulement d'être mise au service exclusif des étudiants les plus favorisés, mais surtout de servir d'alibi pour ne pas faire face au problème le plus urgent : améliorer les compétences de base et faciliter les apprentissages fondamentaux chez le plus grand nombre...

Claire Terlon

Enseignant-chercheur à l'IMAC, Université de Paris II

- ☛ D'après : Symposium : Visions for the use of computers in classroom instruction, *Harvard Educational Review*, vol. 59, n° 1, fév. 1989, p. 50-86.

Notes

- (1) Papert, S., *Mindstorms : children, computers and powerful ideas*. New-York : Basic Books. 1980. (traduction française parue en 1981 chez Flammarion (Atelier du Père Castor) : "Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissage").
- (2) Programmes EQUALS : ces programmes sont décrits (enquête financée par le CNRS) in : Terlon, C., *Les filles et la culture technique*, INRP-CNRS, 1985, p. 32-43.
- (3) Vygotsky, L.S. : c'est à l'initiative de J. Bruner que des textes de Vygotsky ont été traduits du russe et publiés pour la première fois en Occident en 1962 par MIT Press sous le titre *Thought and Language*. Bruner définit le concept de "zone proximale de développement" introduit par Vygotsky, comme "distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés". (Bruner, J.S., *Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983. p. 287).

NB : Les citations présentées ont été traduites par l'auteur de la recension



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

TYPOLOGIE DE CONTENU

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

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Recherche scientifique

CHAMPAGNE (Patrick), LENOIR (Rémi), MERLLIE (Dominique), PINTO (Louis).

Initiation à la pratique sociologique. Paris : Dunod, 1989. 238 p., bibliogr. (11 p.) Index. ✎ 31

Le 1er chapitre de cet ouvrage pose, à l'aide d'un certain nombre de recherches (sur l'armée, l'église et l'école), le problème de l'objectivation. Le 2e chapitre montre comment les problèmes sociaux (la condition féminine, les immigrés, le troisième âge) peuvent être sociologiquement analysés, notamment en les replaçant dans leur contexte historique. Le 3e chapitre, prenant les exemples du suicide, du chômage, de la contraception et des catégories socio-professionnelles montre que le caractère irremplaçable des enquêtes statistiques ne doit pas faire oublier qu'elles construisent, elles aussi, la réalité qu'elles entendent mesurer objectivement. Prenant l'exemple des sondages d'opinion, communément confondus avec la sociologie, le 4e chapitre rappelle que la pratique sociologique ne se réduit pas à l'utilisation exclusive d'une seule technique d'enquête, mais surtout suppose une opération de construction de l'objet de la recherche et par là des données recueillies.

CHAUVIÈRE (Michel).

BRAMS (Lucien), préf.

La recherche en quête du social : enjeux et perspectives. Paris : CNRS, 1989.

158 p., bibliogr. (3 p.) ✎ 23

Les grands problèmes de société : chômage, pauvreté, jeunesse, développement social, sida... mobilisent-ils suffisamment la recherche scientifique ? Les sciences sociales s'intéressent-elles d'assez près à ce social-là ? Comment orienter l'effort collectif pour à la fois accueillir une demande sociale légitime et développer des connaissances nouvelles ? Pour bien comprendre tous ces enjeux, un bilan s'imposait. Qui sont les chercheurs qui orientent aujourd'hui leurs investigations vers le domaine des politiques sociales ou des pratiques d'intervention, et comment travaillent-ils ? Quels sont, en province et à Paris, les foyers les plus actifs ? Comment sont diffusés et discutés les résultats de leurs recherches ? Quel rôle jouent et devraient jouer le CNRS, les universités et les différentes politiques incitatives, notamment à partir du ministère des Affaires sociales ? Quelles sont les conséquences, pour la recherche, de la décentralisation des compétences en matière sociale ? L'auteur a présenté en mai 1987 un rapport sur toutes ces questions au directeur scientifique du département des Sciences de l'Homme et de la Société du CNRS. Cet ouvrage reprend l'essentiel du diagnostic et des recommandations.

LANGOUET (Gabriel), PORLIER (Jean-Claude).

Pratiques statistiques en sciences humaines et sociales. Paris : ESF, 1989. 227 p., tabl., bibliogr. (2 p.) (Science de l'éducation.) ✎ 31

Le premier ouvrage de ces deux auteurs "Mesure et statistique en milieu éducatif", paru en 1987, visait à donner aux étudiants ou aux chercheurs non spécialisés en mathématiques, des outils pour maîtriser les principaux outils statistiques. Celui-ci donne en plus des éléments de réflexion épistémologique et méthodologique sur les problèmes posés par la mesure en sciences humaines et sociales, sur les avantages et les inconvénients des méthodes statistiques. De nombreux exemples sont donnés pour faciliter la compréhension des exposés théoriques et rendent ce livre abordable pour un public non spécialiste.

ROSSI (Jean-Pierre), CROMBE (Patrice), LECUYER (Roger), PECHEUX (Marie-Germaine), TOURRETTE (Catherine).

La méthode expérimentale en psychologie. Paris : Dunod, 1989. 253 p., fig., bibliogr. (15 p.) (Sciences humaines.)
 ✎ 31

Cet ouvrage présente les principales méthodes utilisées, ainsi qu'un panorama des grandes applications de la psychologie expérimentale durant ces dernières années. Sont d'abord exposées les méthodes de recherche expérimentale : comment construire une problématique et élaborer des hypothèses, les techniques d'échantillonnage, les plans d'expérience, les variables intermédiaires... Puis sont étudiés l'analyse des données et leurs présentations, les développements récents de l'informatique permettant l'élaboration et l'utilisation d'algorithmes. Les auteurs décrivent ensuite deux champs d'application de la méthode expérimentale à la recherche : l'étude du nourrisson, la méthode longitudinale en psychologie développementale.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

Philosophie

BERNARD (Michel).

Critique des fondements de l'éducation : généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours. Paris : Chiron, 1989. 275 p. ✎ 13

Sept questions balisent cette étude : qui éduque, qui est éduqué, comment s'opère cette action, quelle discipline (ou quel système de sanctions et de récompenses, quel mode de relation psychologique) est mise en jeu, en quel lieu s'exerce cette action éducative, avec quelle durée, et enfin quelles valeurs prétend-elle viser ? L'auteur interroge les principaux discours sur l'éducation, depuis les origines antiques, à travers le Moyen-Age, jusqu'à l'époque contemporaine pour essayer de découvrir les mécanismes de la constitution de la légitimation du discours éducatif, de son pouvoir et de la croyance qu'il suscite. Il s'agit donc "d'analyser le processus de la production de la valeur elle-même de l'éducation", et d'en déjouer les pièges.

CALLON (Michel), dir.

La science et ses réseaux : genèse et circulation des faits scientifiques. Paris : La Découverte ; UNESCO ; Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1988. 216 p., fig., bibliogr. dissém. (Textes à l'appui : anthropologie des sciences et des techniques.) ✎ 12

A partir d'enquêtes réalisées dans des laboratoires, les auteurs veulent montrer comment les chercheurs fabriquent à la fois des connaissances scientifiques et une société prête à s'en saisir, comment ils sont "d'infatigables constructeurs de réseaux". M. Callon et J. Law posent le problème de la relation entre la construction des faits scientifiques et les contextes socio-politiques ou économiques au sein desquels elle prend place, et proposent une troisième voie entre les positions oscillant jusque-là entre inter-

nalisme et externalisme. A. Pickering montre qu'une expérience n'est jamais innocente, que son montage, son interprétation sont largement dépendants des présupposés théoriques des chercheurs qui la réalisent. En diffusant le résultat de leurs recherches, les chercheurs entrent en contact avec des spécialistes, mais aussi des "profanes" (hommes politiques...). A. Rip se demande comment les scientifiques s'y prennent pour gérer leurs rapports avec ces nouveaux acteurs, quelles incidences ce nouvel état de fait a sur la production des faits scientifiques.

Histoire

CONDORCET.

Premier mémoire sur l'instruction publique. Paris : Klincksieck, 1989. 71 p. (Philosophie de l'éducation.) ✎ 12

Le Premier Mémoire de Condorcet, intitulé "Nature et Objet de l'Instruction Publique", ne contient pas seulement l'exposé de la doctrine éducative de son auteur, il en développe l'analyse en remontant jusqu'aux principes théoriques qui en sous-tendent le développement : Quelles sont les conditions éducatives de la liberté politique ? L'Etat doit-il avoir à charge l'éducation totale de l'enfance ou seulement son instruction ? Comment concilier le progrès historique des connaissances et la stabilité de la faculté de connaître ? Par quels moyens concilier l'inégalité naturelle et l'égalité de droit ? Autant de questions qu'agite le débat révolutionnaire et auxquelles Condorcet propose des solutions originales et lucides.

HOUSTON (Robert Allan).

Literacy in early modern Europe : culture and education 1500-1800. London ; New-York : Longman, 1988. IX-266 p., bibliogr. (28 p.) Index. ✎ 13

Jusqu'à la fin du Moyen Age, la culture européenne était pratiquement orale, l'écriture et la lecture étant monopolisées par quelques spécialistes. Les interactions économiques provenaient de transactions directes entre partenaires, les prêtres transmettaient oralement et visuellement le message religieux.

La période 1500-1800 marque donc une phase de transition importante pour la culture et la société en Europe. Cet ouvrage est centré sur l'étude des raisons de ce changement fondamental - de l'alphabétisation restreinte à celle de masse - des processus de cette transformation, et de ses implications pour la société européenne au début des temps modernes. R.A. Houston choisit des exemples sur tout le continent et s'intéresse surtout à l'homme moyen, non à l'élite. Il cherche à évaluer l'étendue des connaissances en lecture et écriture parmi les populations et l'usage qui en a été tiré.

C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

Sociologie générale

AKOUN (André).

L'illusion sociale : essai sur l'individualisme démocratique et son destin. Paris : PUF, 1989. 249 p., bibliogr. (3 p.) (Sociologie d'aujourd'hui.) ✎ 12

L'objectif de l'auteur est "de chercher à comprendre comment, dans l'espace politique créé par la révolution de l'individualisme et contre celle-ci, s'élabore l'illusion d'un Sujet social maître de son histoire, et comment cette illusion organise l'univers des partis révolutionnaires". Qu'en est-il de la modernité ? Comment expliquer l'apparition du "mouvement idéologique militant" ? Un appendice est consacré à "Psychanalyse et Politique" : Freud comme penseur politique.

DUCLOS (Denis).

La peur et le savoir : la société face à la science, la technique et leurs dangers. Paris : La Découverte, 1989. 309 p. (Sciences et société.) ✎ 12

Plus les sciences et les techniques apportent des solutions raisonnées aux problèmes humains, et plus semble grandir l'angoisse de l'incontrôlable, qu'elle concerne les atteintes à l'environnement ou les risques des manipulations génétiques : chaque avancée du savoir paraît exiger une rançon de peur.

Pourquoi ces liens entre raison pratique et motif d'inquiétude ? Pourquoi ces décalages entre la réalité des risques et la tendance à les percevoir de façon dramatisée ou à les négliger ? L'auteur a interrogé des spécialistes de la science et de ses dangers. Tous ont tendance à opposer fiabilité technique et fiabilité humaine, à séparer vérité matérielle et engagement éthique, à couper la professionnalité de l'appartenance civile. C'est dans cette dissociation, au cœur même du processus d'élaboration de la science et des techniques, que se reproduit l'oscillation caractéristique de la modernité entre croyance et savoir.

DURAND (Jean-Pierre), dir., WEIL (Robert), dir.

Sociologie contemporaine. Paris : Vigot, 1989. 644 p., bibliogr. dissém. Index. (Essentiel.) ✎ 4

Dans la première partie, les auteurs présentent la genèse de la sociologie, ses grands courants, trois problématiques transversales (individu et société, stratification et classes sociales, le changement social), la méthodologie. Dans la 2e partie, sont étudiés les champs d'application de la sociologie : le milieu social et urbain, le travail, les organisations, le développement, la famille, la religion, l'éducation, la criminalité, la culture, le loisir, l'information et la communication. La 3e partie est un guide qui fournit des renseignements sur l'enseignement de la sociologie, la recherche, les revues spécialisées, les sociétés savantes et associations professionnelles.

Sociologie de l'éducation

HESS (Rémi).

Le lycée au jour le jour : ethnographie d'un établissement d'éducation. Paris : Méridiens; Klincksieck, 1989. 234 p. bibliogr (14 p.) Index. (Analyse institutionnelle.) ✎ 11

Cet ouvrage est un "journal institutionnel" tenu par un enseignant dans son établissement. La méthode employée est "une technique ethnographique de recherche sur la

relation qu'une personne ou un groupe entretient avec une institution", à la fois technique de recueil des données et méthode d'élaboration d'un objet de recherche. Pour l'auteur, il existe cinq raisons expliquant la non-identité des établissements scolaires d'avant 81 : absence d'autonomie, poids des corps d'inspection, absence de vie de groupe, désertion des enseignants, difficultés de communication et d'animation... Depuis 82, l'évolution des textes, la régionalisation, tentent de "faire passer l'établissement objet à l'établissement sujet". Ce livre, qui restitue le vécu à la base, se place dans un mouvement donnant aux auteurs la possibilité de s'impliquer, pour aller vers un véritable changement de la vie dans les établissements.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

DOMENECH (Annick).

Jeunes intérieur-extérieur. Paris : CNDP, 1989. 76 p., ill., graph. Index. (Références documentaires ; 51.)

✎ 32

La jeunesse est toujours en question ; elle interroge, elle surprend les adultes qui ne la comprennent pas. Les événements de l'automne 86 l'ont montré à nouveau. Cette bibliographie permet d'apporter aux parents, enseignants, éducateurs, des éléments d'analyse sur ce sujet psycho-sociologique, recensés depuis les années 80. Les références sont classées en 6 chapitres : Analyses sur le temps de passage, l'adolescence - Après 1986 - Jeunesse...s : Jeunes étudiants, migrants, en ville à la campagne, mouvements de jeunes - Modes et modes de vie - Déviance, marginalisation - Existe-t-il une culture des jeunes ? - Leur expression sur la musique, le travail, la lecture. Une liste de guides et de lieux d'information complète ce dossier.

DUFRASNE (Claude).

Télématique et relation à l'autre. Paris : CRES, 1989. 48 p., tabl. ✎ 11

Plus de 200 associations, créées entre 1986 et 1989, ont pour objectif de faciliter la forma-

tion de non-spécialistes, l'accès à l'outil informatique. Une enquête menée auprès des créateurs, implantés en zone rurale, montre que le fossé entre celui qui sait, (le spécialiste), et celui qui est demandeur d'information (par exemple un agriculteur s'interrogeant sur sa gestion) est quelquefois grand : la communication passe mal ou est réinterprétée. D'où l'intérêt de développer de nouvelles techniques de communication privilégiant le dialogue, pour que le transfert des connaissances soit efficace.

FRANCK (B.), GOFFINET (F.), LAGREE (J.C), VUILLE (M.).

Génération de jeunes. Bruxelles: SECJ, 1989. 187 p., tabl., bibliogr. dissém. n° 14

La notion de jeunesse est difficile à cerner. Les différents auteurs ont choisi de présenter ici un inventaire des questions qui se posent actuellement aux responsables et aux décideurs, quant à cette "jeunesse". Quatre thèmes sont proposés : - La validité de la notion de génération (le rôle de la mémoire collective, les rapports sociaux intergénérationnels...) - Les transformations culturelles qui traversent les conduites des jeunes de différents milieux sociaux (l'univers culturel des jeunes, les jeunes et la musique...) - L'impact des mutations socio-économiques (le chômage, le travail précaire, l'insertion des jeunes en difficulté) - La nature des politiques de jeunesse (au niveau municipal, les associations.)

ROUSSEL (Louis).

La famille incertaine. Paris : O. Jacob, 1989. 287 p., fig., tabl. n° 13

La famille devient objet d'engouement de la part du public et de sollicitude nouvelle de la part des sociologues. Mais de quelle famille parle-t-on ? L'auteur, démographe, à travers l'analyse des données quantitatives, tente de percevoir plus précisément les mouvements qui affectent, depuis deux décennies, la famille. La description des familles traditionnelles montre qu'elles ont toutes une finalité : la survie du groupe, qui s'est créé un instrument : l'institution. Avec la modernité, l'individu, et non plus le groupe,

occupe le centre de la scène, l'institution devient le guide socialement reconnu de l'accomplissement de l'individu. Dans les vingt dernières années, se développe dans les sociétés industrielles, un régime un peu "souterrain" : une fraction de la population refuse le cadre de l'institution matrimoniale et retarde le moment de la première naissance (on assiste à la fin du "règne" de l'enfant). Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène : la diffusion des moyens contraceptifs, une nouvelle image de la femme, la modification des rapports hommes-femmes. Qu'en sera-t-il de la famille de demain ?

Anthropologie, ethnologie

LEVI-STRAUSS (Claude), ERIBON (Didier).

De près et de loin. Paris : Odile Jacob, 1988. 254 p., bibliogr. dissém. n° 6

Claude Levi-Strauss répond ici aux questions de Didier Eribon sur son enfance, son parcours intellectuel, ses voyages... Il explique la genèse de "Tristes tropiques", ses rapports avec Braudel, Lacan, la publication d'"Anthropologie structurale", et de "Mythologiques"... Pour lui, l'anthropologie changera de nature : "Si l'enquête sur le terrain n'a plus d'objet, nous nous transformerons en philologues, historiens des idées, spécialistes de civilisations abordables seulement à travers les documents que d'anciens observateurs ont recueillis". Un éclairage nouveau sur l'oeuvre et sur le XXe siècle nous est ainsi donné.

E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Psychologie

FRAISSE (Paul).

Pour la psychologie scientifique. Liège : Pierre Mardaga, 1988. 382 p. (Psychologie et sciences humaines ; 178.)

n° 15

L'auteur présente ici une sélection de textes théoriques ou historiques, choisis parmi tous ses écrits ; il s'agit de textes publiés ou non publiés, parus entre 1958 et 1987, en France et à l'étranger. Il les a regroupés en trois chapitres : 1) Réflexions sur la psychologie (Unité et diversité dans les sciences ; Brain and mind...) 2) Du temps et du rythme (Le temps en psychologie ; Les conduites d'anticipation ; Avoir trop ou pas assez de temps...) ; 3) Problèmes psychologiques (Le rôle des attitudes dans la perception ; Plaidoyer pour la mémoire ; Les deux sources de la sexualité...). Il termine par une réflexion sur l'avenir de la psychologie.

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

CHAPMAN (Michaël).

Constructive evolution : origins and development of Piaget's thought. Cambridge ; New-York : Cambridge university press, 1988. XII-459 p., bibliogr. (14 p.) Index. ✎ 12

Piaget s'est efforcé d'élucider le fonctionnement de la pensée humaine en étudiant les origines et le développement de l'intelligence et les processus d'acquisition des connaissances. De même, l'auteur de cet ouvrage étudie les origines et le développement des principales idées de Piaget à partir de ses réflexions de jeune érudit sur les relations entre la science, notamment la génétique, et les valeurs morales. Cette reconstruction de la biographie intellectuelle de Piaget permet de mieux comprendre son approche des questions sur l'évolution cognitive et les réponses qu'il propose. M. Chapman souligne l'importance de Piaget pour les psychologues contemporains et les développements possibles de son oeuvre.

REUHLIN (Maurice), BACHER (Françoise).

Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant. Paris :

PUF, 1989. 320 p., fig., bibliogr. (16 p.) Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ✎ 21

L'auteur présente ici des travaux, américains en majorité, parus depuis 1980, qui ont pour objet d'étude les différences individuelles en ce qui concerne le traitement de l'information par les tout jeunes enfants, le langage, l'intelligence. Dans un premier temps, l'auteur propose des tentatives d'explication de ces différences, qui concernent pour l'essentiel certains mécanismes de cette différenciation : utilisation de processus différents, efficacité différente dans un même processus... Dans un second temps, il présente les travaux relatifs aux facteurs de la différenciation interindividuelle dans le développement, les facteurs génétiques et les facteurs de milieu. Un appendice méthodologique présente brièvement les méthodes les moins connues ou les plus récentes dans l'étude du développement psychologique, principalement des méthodes de traitement de variables ayant le niveau d'échelles d'intervalle.

WADSWORTH (Barry J.).

Piaget's theory of cognitive and affective development. New-York ; London : Longman, 1989. VII-212 p., tabl., bibliogr. (8 p.) Index. ✎ 4

Cet ouvrage, destiné aux étudiants en psychologie et pédagogie, constitue une introduction à la théorie de Piaget sur la construction des connaissances par les enfants. Il expose de façon détaillée les quatre concepts qui constituent le fondement de la théorie du comportement d'apprentissage de Piaget, influencée par ses observations de biologiste sur l'impact de l'environnement : concept de schéma, d'assimilation, d'adaptation et d'équilibration. Un chapitre traite de la structuration des schémas mentaux qui composent l'intelligence et des facteurs qui affectent ce développement. Chacun des stades du développement cognitif déterminés par Piaget est ensuite analysé en détail ainsi que les relations entre le développement cognitif et affectif et le comportement

de l'adolescent. La conclusion ouvre le débat sur les implications de la théorie de Piaget pour l'éducation des enfants.

Processus d'acquisition, activités cognitives

BIDEAUD (Jacqueline).

GRECO (Pierre), préf.

Logique et bricolage chez l'enfant. Lille : Presses universitaires de Lille, 1988. 435 p., fig., bibliogr. (25 p.) Index. (Psychologie cognitive.) 21

Classer, ordonner, sérier constituent des conduites adaptatives fondamentales permettant à l'intelligence humaine d'organiser son environnement afin d'en réduire la complexité. Comment ces conduites se développent-elles ? Quels processus cognitifs l'enfant met-il en oeuvre dans ses activités de classification et de sériation ? Ces processus sont-ils logiques au sens où le postule la théorie piagétienne ? Sont-ils identiques aux différentes étapes du développement ? Voici les questions essentielles auxquelles tente de répondre cet ouvrage. Il ressort des nombreuses études effectuées et recensées, que l'enfant, entre 6/7 et 11/12 ans, n'utilise pas, dans sa résolution correcte des problèmes d'inclusion des classes et de sériation, les opérations séquentielles, décontextualisées d'une logique opératoire. Il réalise l'économie de cette logique en traitant d'une manière globale, non arbitraire, les stimuli qui lui sont présentés. Ce "bricolage" s'effectue en référence aux représentations imagées et sémantiques actuelles qu'il a extraites de son environnement. Ceci remet donc en cause certains aspects du modèle piagétien et conduit à réviser le contenu des stades du développement cognitif.

DEBRAY (Rosine).

Apprendre à penser. le programme de R. Feuerstein: une issue à l'échec scolaire. Paris : ESHÉL, 1989. 263 p., graph., bibliogr. (2 p.) 23

La théorie de l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé, et son application à travers le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumen-

tal), a été mise au point dans les années 50 par Feuerstein. Pour lui, on peut apprendre à être intelligent, l'intelligence n'est pas fixée une fois pour toutes; Feuerstein veut transformer le sujet de "récepteur passif d'informations" en "générateur actif d'informations". Il intercale le rôle indispensable du médiateur humain (parents, enseignants...), dans le modèle classique d'apprentissage donné par Piaget : stimulus, action sur l'organisme, réponse. Après avoir explicité les différents points du PEI, qui doit permettre d'apprendre à penser, l'auteur rend compte de son application auprès de publics différents : adolescents en échec scolaire, handicapés mentaux, chômeurs, travailleurs en entreprise. Ces expériences de "réanimation cognitive" permettent de conclure que l'ouverture ou la réouverture du champ des intérêts et l'accès à des procédures de pensée intelligentes peuvent s'acquérir, même tard dans la vie" et montrent les liens évidents qui unissent l'état affectif, le narcissisme, l'estime de soi, et le développement puis la possibilité ou non d'utiliser son intelligence".

DENIS (Michel).

Image et cognition. Paris : PUF, 1989. 285 p., fig., tabl., bibliogr. (20 p.) Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) 23

Ce livre est consacré à l'image, comme forme singulière de représentation permettant à l'esprit humain de conserver et de manipuler l'information extraite de son environnement. L'auteur consacre le début de son ouvrage à une analyse générale des propriétés et des fonctions des systèmes de représentation, du point de vue de la psychologie cognitive. Il aborde ensuite le rôle de l'image dans ses rapports avec le traitement du langage : quelle part l'imagerie suscitée par un énoncé prend-elle dans la compréhension de cet énoncé ? L'imagerie joue-t-elle un rôle dans l'élaboration par l'individu de la signification de l'énoncé ? Il illustre sa conception de l'image dans ses relations avec le langage par les résultats de travaux personnels, pour différents niveaux de complexité du matériel linguistique : mots isolés, phrases, textes. Il

étend la problématique de l'imagerie mentale à d'autres situations requérant le traitement de l'information verbale, des situations de résolution de problèmes. Il conclut sur des perspectives pour la recherche cognitive en imagerie mentale.

Ecole et société : quelle réussite pour chacun ? Nice : LABRATEC, 1989. 261 p. 23

Dans la 1^{re} partie, les auteurs présentent différentes méthodes de prévention d'inadaptation scolaire : la méthode Romain, R. Feuerstein, Dialog... Dans une 2^e partie, les contributions mettent l'accent sur le rôle du corps et de la créativité dans la prévention de l'échec des enfants, mais aussi des adultes ; est également proposée une réflexion d'Ivan Illich sur la fonction de la chose écrite, de l'écriture. La 3^e partie décrit des pratiques éducatives permettant d'"enseigner autrement", dans différentes disciplines (l'orthographe, l'italien à l'école élémentaire...). La 4^e partie est un bilan des recherches-actions du LABRATEC, laboratoire ayant organisé ce colloque : l'insertion du social dans l'école, les jeunes et l'Europe...

LE NY (Jean-François).

Science cognitive et compréhension du langage. Paris : PUF, 1989. 250 p., tabl., fig., bibliogr. (15 p.) Index. (Le psychologue ; 103.) 21

L'auteur a ici un double objectif : donner une vue d'ensemble de la science cognitive et présenter, sur le thème de la compréhension du langage, une illustration de ce que peut être la science cognitive. Il traite des aspects de ce qu'est une représentation : les concepts d'extension et d'intension, les traits sémantiques, les notions de traits-attributs et de traits-valeurs d'attributs, les notions de typicalité et de schéma. Il étudie les modalités du traitement, naturel ou artificiel, de discours ou de textes : il présente les principes qui régissent un type très représentatif des programmes utilisés pour l'analyse et l'interprétation sur ordinateur de phrases et de textes : les réseaux de transition augmentés ou enrichis, ou ATN. Cela lui permet de faire

des comparaisons fonctionnelles entre l'interprétation sur ordinateur et l'interprétation humaine. Il considère enfin, sur la base de modèles et de données psychologiques récents, les produits de ces traitements ou interprétations : les représentations transitoires qui en découlent.

Penser-apprendre. Paris : ESHL, 1988. 316 p., tabl., bibliogr. dissém. 15

Cet ouvrage regroupe les contributions du 6^e Colloque de Bobigny (juin 1987) sur le thème "Penser apprendre", en trois grands chapitres. 1) Penser les cognitions : la science cognitive ; le constructivisme ; les théories de l'apprentissage ; les interrelations précoces. 2) Les troubles de l'apprentissage : la lecture ; la dyslexie ; psychopathologie des apprentissages ; estime de soi et apprentissages dans l'enfance ; difficultés d'apprentissage et milieux socio-culturels défavorisés ; la prise en charge en orthophonie ; les classes d'adaptation. 3) La pensée et le cerveau.

RAMOZZI-CHIAROTTINO (Zelia).

DOLLE (Jean-Marie), préf.

De la théorie de Piaget à ses applications : une hypothèse de travail pour la rééducation cognitive. Paris : Centurion, 1989., bibliogr. (10 p.) (Paidos.) 12

Dans le 1^{er} chapitre, l'auteur cherche à caractériser, par des exemples tirés de l'oeuvre de grands penseurs, trois moments fondamentaux (en Grèce, à la Renaissance, au XX^e) de l'histoire des relations entre Logique, Langage et Pensée, grâce auxquels elle situe la théorie de Piaget dans l'histoire des idées. Dans le 2^e chapitre, elle expose la théorie de Piaget qui, inspiré par la problématique kantienne, cherche à résoudre ses problèmes à la lumière de ses connaissances en biologie ; ce que lui-même a appelé le "kantisme évolutif". Dans le 3^e chapitre, l'auteur présente son travail personnel : elle veut montrer comment, à partir de la caractérisation piagétienne du processus cognitif, elle parvient à une hypothèse de travail pour le psychologue qui s'occupe de rééducation.

VARELA (Francisco J.).

LAVOIE (Pierre), trad.

Connaître les sciences cognitives : tentatives et perspectives. Paris : Le Seuil, 1989. 122 p., fig. (Science ouverte.)

☛ 5

L'auteur a pour ambition de donner ici une vue d'ensemble des sciences cognitives aujourd'hui. Depuis une trentaine d'années la légitimité de l'exploration de la connaissance de l'esprit humain, des phénomènes de perception, de connaissance, de compréhension est pleinement reconnue. Les sciences et les technologies de la cognition participent à la fois de la "cognitive" (dont l'intelligence artificielle), des neurosciences, de la psychologie cognitive, de la linguistique et de l'épistémologie. Quatre étapes dans l'évolution de ces disciplines sont distinguées depuis 1943 puis les perspectives actuelles sont présentées. L'auteur discute ensuite les grands courants qui parcourent ce champ et orienteront son développement.

Personnalité, affectivité

MORISSETTE (Dominique), GINGRAS (Maurice).

Enseigner les attitudes ? : planifier, intervenir, évaluer. Bruxelles : De Boeck, 1989. 193 p., bibliogr. (7 p.) (Pédagogies en développement : nouvelles pratiques de formation.) ☛ 12

La dimension affective joue un rôle essentiel dans une éducation scolaire intégrale. Les auteurs s'appuient sur la conviction que les éducateurs, guidés par les objectifs des programmes d'études, et disposant des connaissances appropriées, peuvent imaginer des situations d'apprentissage qui tiennent compte du contenu affectif au même titre que du contenu cognitif ou psychomoteur. Ils définissent d'abord les caractéristiques de la démarche d'enseignement qu'ils souhaitent appliquer à l'enseignement des attitudes et qui s'inspire des principes de la psychologie sociale : l'enseignant se propose de faire acquérir à l'élève un contenu affectif explicite, traduit en attitudes. Les auteurs s'intéressent ensuite, à partir d'exemples simples, aux moyens d'enseignement des attitudes : ils montrent comment planifier et

réaliser une série d'interventions axées sur l'enseignement d'une attitude en classe. Ils terminent par la mesure et l'évaluation (formative et sommative) de tels apprentissages.

Psychologie appliquée, psychologie scolaire

PREVOST (Claude-M.).

La psychologie clinique. Paris : PUF, 1988. 127 p., bibliogr. (1 p.) (Que sais-je ? ; 2443.) ☛ 4

L'auteur dresse ici un panorama de la psychologie clinique moderne en France : sa fondation par Daniel Lagache, le rôle de Juliette Favez-Boutoniez, la problématique des rapports entre psychologie clinique et psychanalyse, l'importance de Mai 68 dans cette problématique, Françoise Dolto.

Psychologie de l'éducation : perspectives et prospectives. Lille : UFR de psychologie, 1988. 93 p., bibliogr. (1 p.) ☛ 23

Les thèmes abordés lors de ce colloque ont été les suivants : Interactions précoces et extrême pauvreté - La fonction de psychologue du conseiller d'orientation - Etude des conditions de vie scolaire - Chrono-psychologie et psychologie de l'éducation : quels objectifs ? - Anxiété et réussite scolaire - Psychologie et didactique - Contraintes méthodologiques dans la recherche sur la dyslexie développementale - Education des handicapés ou handicaps de l'éducation - Le genre des pédagogies.

Psychopathologie et thérapeutiques

GASPARI-CARRIERE (Françoise).

Les enfants de l'abandon : traumatisme et déchirures narcissiques. Toulouse : Privat, 1989. 196 p., bibliogr. (4 p.) Index. (Enfances : clinique.) ☛ 11

Depuis quelques années, certains éducateurs, psychologues scolaires ou thérapeutes s'interrogent sur la problématique insolite des enfants dits "abandonniques", repérés à

cause d'un échec scolaire incohérent et massif (dans le cadre des GAPP) ou placés en institution. Le caractère heurté de l'histoire de ces enfants, les défaillances de l'environnement affectif et socio-culturel, la présence de maladies infantiles graves ont amené l'auteur à interroger la question du traumatisme, ainsi que les conséquences d'une éventuelle spécificité des traumas de l'abandon. Après avoir présenté les caractéristiques de l'enfant abandonnique, la nature de ses symptômes, de ses difficultés familiales et des blocages qui le conduisent souvent entre les murs d'une institution, l'auteur aborde les questions de transfert et du contre-transfert dans la cure des abandonniques, en essayant de déterminer en quoi ces processus se singularisent dans le cas de ces patients et comment l'analyse de cette expérience de l'amour et de sa perte peut aider l'enfant à symboliser son histoire et à métaboliser son abandon. Cette symptomatologie est examinée à la lumière d'une relecture de L'Homme Moïse et la religion monothéiste de Freud.

Psychanalyse

DIATKINE (René).

Le dit et le non-dit dans les contes merveilleux. Lyon : Livre pensée, 1989. 16 p. (Voies livres ; 17.) ✎ 5

Les images maternelles, paternelles et familiales, l'amour et la haine, la naissance et la mort, les ambivalences, la structure du conte merveilleux, ainsi que le rôle du conte dans la vie psychique du lecteur, enfant ou adulte, découverts par le regard psychanalytique du professeur Diatkine.

DOLTO (Françoise).

Inconscient et apprentissage de l'écrit. Lyon : Livre pensée, 1989. 16 p. (Voies livres ; 22.) ✎ 5

Les enfants à qui l'on demande d'apprendre à lire et à écrire font en même temps l'apprentissage des lois du corps, du comportement social et de leur propre être. A cette complexité consciente, mais non pour autant toujours prise en compte, s'ajoutent des pulsions inconscientes. Une analyse et des conseils par la psychanalyste qui a voué sa

vie aux enfants, auteur notamment de *La cause des enfants* (extrait d'une Conférence donnée le 27 février 1986).

MOLL (Jeanne).

CIFALI (Mireille), préf.

La pédagogie psychanalytique : origine et histoire. Paris : Dunod, 1989. 216 p., bibliogr. (19 p.) (Organisation et sciences humaines.) ✎ 13

L'émergence, au cours des années 20, dans les pays germanophones, d'une pédagogie qui utilisait la psychanalyse comme instrument privilégié pour l'étude des relations entre individus, a permis de penser d'une manière nouvelle les buts et les moyens de l'éducation. L'auteur décrit d'abord les mouvements socio-culturels qui ont favorisé, avant 1926, la rencontre de la pédagogie et de la psychanalyse : le mouvement d'éducation artistique, le mouvement de jeunesse... Certains proches de Freud se passionnent pour les incidences pédagogiques entraînées par les découvertes de la psychanalyse (A. Adler, H. Zulliger, E. Schneider...). Plusieurs expériences pédagogiques sont menées en Autriche et en Suisse. Le désastre de la Première guerre suscite en Allemagne et en Autriche des interventions spécifiques (S. Bernfeld, W. Paulsen...). En 1926, H. Meng et E. Schneider publient la Revue de pédagogie psychanalytique ; elle va devenir un "de ces lieux rares où les non initiés peuvent se rencontrer sur un terrain d'observation et de réflexion accessible à tous. "L'arrivée d'Hitler au pouvoir, l'exil de plusieurs pédagogues vont amener la disparition de la revue en 1937. La pédagogie psychanalytique va "se retrouver sans voix".

Le narcissisme à l'adolescence. Paris : Centurion, 1989. 350 p., bibliogr. dis-sém. (Journal de la psychanalyse de l'enfant ; 7.) ✎ 15

Ce colloque est centré sur les remaniements narcissiques qui surviennent à l'adolescence, période charnière dans la formation de la personnalité en ce qu'elle interroge et remet en question les équilibres antérieurs. Les exposés théoriques et cliniques ont eu pour thème : Narcissisme normal et pathologi-

que ; Du miroir aux liens ; Le narcissisme primaire, un mythe des origines ; Transexualisme et problématique narcissique à l'adolescence ; Se construire un passé ; Narcissisme et puberté ; Le narcissisme et la violence chez les adolescents ; Défense et illustration du narcissisme à l'adolescence.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

Psychosociologie

CAMILLERI (Carmel), dir., COHEN-EMERIQUE (Margalit), dir.

Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris : L'Harmattan, 1989. 400 p., bibliogr. dissém. (Espaces interculturels.) ✻ 23

L'Europe accueille près de 12 millions d'immigrés qui ont leurs croyances, leurs valeurs, leur façon d'établir la communication avec l'autre. Si l'on n'y prend pas garde, les relations interculturelles peuvent être nourries de stéréotypes, de préjugés. Les différents auteurs, d'horizons divers, ont voulu aborder les problèmes de l'interculturel, tels qu'ils se rencontrent dans la diversité des pratiques professionnelles. Dans la 1^{re} partie, sont rappelées les notions de base d'anthropologie psychologique : la culture, l'identité culturelle. Les 2^e et 3^e parties présentent des situations interculturelles dans des champs d'application différents : le travail social, l'hôpital, l'entreprise, la coopération, les transferts de technologie. La 4^e partie est une réflexion sur ce qui peut entraver une bonne communication entre partenaires (ethnocentrisme...) et sur les conditions principales de la réalisation de l'interculturel.

LE NET (Michel).

La communication sociale. Paris : La Documentation française, 1988. 152 p.; fig. (Notes et études documentaires ; 4866.) ✻ 23

L'objectif premier de la communication sociale est de corriger par la persuasion des comportements jugés préjudiciables et suffi-

samment généralisés pour justifier une action collective. Le but de cet ouvrage est d'aborder les aspects théoriques et pratiques de cette science nouvelle. Dans une 1^{ère} partie, l'auteur étudie le rôle de la communication sociale, ses fondements économiques, réglementaires et moraux. Dans une 2^e partie, il décrit, sous son aspect pratique, une campagne de communication sociale : le plan d'action, les règles techniques d'élaboration de la campagne, sa programmation... La communication sociale, à caractère national, va être amenée à prendre un caractère international. Dans une 3^e partie, l'auteur réfléchit sur son avenir : il dresse un panorama de la communication sociale dans divers pays (Grande-Bretagne, Etats-Unis, Canada...) et s'interroge sur les problèmes de formation à la communication sociale.

MARC (Edmond), PICARD (Dominique). *L'interaction sociale.* Paris : PUF, 1989. 240 p. Index. (Le psychologue ; 104.) ✻ 12

Cet ouvrage se propose de donner un contenu rigoureux au concept d'interaction sociale. L'auteur expose les principaux concepts, modèles et points de vue qui peuvent aider à analyser et comprendre l'interaction sociale. Elle est décrite comme un processus de communication faisant intervenir le champ social dans lequel elle s'inscrit ; ce champ social a ses codes et impose des normes et des règles. L'auteur choisit d'étudier certains aspects de ce champ social ou, plus précisément de la situation : le cadre (qui désigne les structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrit l'interaction), l'institution qui tend à induire une régulation et une codification des relations sociales qui se traduisent par une ritualisation de la communication. Il explore ensuite quelques domaines fondamentaux de recherches où cette notion d'interaction se trouve impliquée et élaborée : l'analyse conversationnelle, la communication non verbale, la famille, l'influence sociale.

PERRET-CLERMONT (Anne-Nelly), dir., NI-COLET (Michel), dir.

Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. Cousset : DeVal, 1988. 299 p., tabl., bibliogr. (18 p.) ☞ 14

Les contributions rassemblées dans cet ouvrage ont un double objectif : comprendre comment des individus peuvent établir des relations et interactions telles qu'elles permettent effectivement de construire des objets communs d'action, de discours et de pensée ; et comment des personnes peuvent efficacement se transmettre des savoirs et des savoir-faire, voire élargir, les uns pour les autres, l'intelligibilité du réel. Les textes de la 1ère partie, centrés sur l'individu, mettent en évidence le rôle constructif des interactions entre pairs dans le développement cognitif. Les textes de la 2ème partie mettent l'accent sur le "marquage social", l'effet structurant des normes sociales dans les coordinations cognitives. La 3ème partie souligne l'importance du contexte social dans l'étude des performances intellectuelles des enfants. Tous ces travaux permettent de poser un certain nombre de questions : en quoi consiste le développement ? pourquoi et pour qui modifie-t-on ses manières de faire ou de penser ? Quel est l'objet de la connaissance ?

Psychosociologie des institutions

ORGOGOZO (Isabelle), SERIEYX (Hervé).

Changer le changement : on peut abolir les bureaucraties. Paris : Le Seuil, 1989. 214 p., bibliogr. (2 p.) ☞ 23

Les Français critiquent volontiers leur administration : mais comment la réformer si elle est réputée inchangeable ? Les deux auteurs, l'un agent de l'État, l'autre chef d'entreprise dans le secteur privé se sont vus chargés d'une mission sur le thème : "Comment promouvoir l'innovation dans l'administration ?" Pour eux, il s'agit de "changer le changement", puisque l'administration reste indispensable, qu'elle sera ébranlée par la mondialisation... Promouvoir les initiatives,

tout ce qui peut lever les blocages. Mais quel bilan tirer des tentatives en ce sens (cercles de qualité, management participatif... etc.) ? Les théories de Bateson et celles de l'école de Palo Alto, les expériences menées à l'étranger, servent à montrer qu'un véritable changement, même s'il est difficile à piloter, est un enjeu majeur dans le jeu de la concurrence internationale.

Psychosociologie de la famille. Relations parents-enfants

CASTELLAN (Yvonne).

L'enfant entre mythe et projet : destin de l'anticipation familiale. Paris : Centurion, 1989. 187 p., graph., bibliogr. (4 p.) Index. (Paidos.) ☞ 11

La famille est un fil tendu vers l'avenir : projet du couple, projet pour les enfants, c'est toute la dynamique de ce groupe unique, transmetteur de la vie. La tension d'anticipation est la force propulsive du groupe familial vers sa réalisation : elle s'origine dans le fantasme fondateur du couple, imprégné d'Idéal dynamique et d'orientation pédagogique inconsciente de valeur inégalable ; elle soutient les formations ultérieures du Soi familial et appelle à la vie les anticipations personnelles des descendants. A travers des témoignages de pré-adolescents et d'adolescents, l'auteur a cherché à établir la circulation fantasmatique et imaginaire entre les parents et les enfants, dans le cadre familial qui la porte et la colore. Une chaîne logique conduit l'anticipation contenue dans le fantasme fondateur du couple à sa traduction éducative dans le schème familial d'anticipation, et au souci scolaire qui l'actualise dans la société contemporaine. Mais les mail- lions ne sont pas équivalents et ils connaissent des ruptures.

**G - SEMIOLOGIE,
COMMUNICATION,
LINGUISTIQUE ET EDUCATION**

Etudes linguistiques spécifiques

CATACH (Nina), éd.

Pour une théorie de la langue écrite. Paris : CNRS, 1988. 264 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 14

Le but de ce colloque était de faire le point sur les acquis de ces dernières années dans l'étude des systèmes d'écriture, anciens et modernes, saisis d'un point de vue essentiellement linguistique. Quel est le rapport entre tel système de langue, telle écriture ? Quelle est la nature du graphème ? Quelles sont les relations du "langage graphémique" avec le signifiant oral ? Y a-t-il, dans les processus de lecture, une visualisation exclusive, sans rapport avec l'oral ? Telles sont quelques-unes des interrogations auxquelles les participants ont tenté de répondre. Les communications ont été regroupées en quatre : L'écrit et les théories linguistiques, écriture et société ; Stratégies de lecture, idéographie ; Rapports entre l'oral et l'écrit ; Structure et typologie des écritures.

FABRE (Michel).

L'enfant et les fables. Paris : PUF, 1989. 281 p., tabl., bibliogr. (8 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 11

Tout récit propose des valeurs, secrète de l'idéologie, fait passer un message. Décrire l'appropriation par l'enfant de cette dimension du récit, répertorier les obstacles à la compréhension du message, mettre en place le cadre théorique et méthodologique du récit exemplaire, tel est l'objet de ce travail. L'analyse des divers aspects de la compréhension des textes permet à l'auteur de mettre en place une gamme de situations-tests faisant intervenir aussi bien des activités de monitoring que des activités métalinguistiques : conservation du message des textes, illustration et formulation de la morale, reconnaissance de la structure rhétorique des textes, et des rôles rhétoriques des person-

nages... Grâce aux méthodes d'analyse inspirées de la sémiotique de Greimas, il décrit le fonctionnement rhétorique des fables simples et complexes et il inventorie un certain nombre de marqueurs susceptibles de guider la lecture vers la construction du sens rhétorique. Les intuitions de Rousseau concernant les difficultés de compréhension des fables lui fournissent un corps d'hypothèses pour l'étude empirique des obstacles herméneutiques.

VIGNAUX (Georges).

Le discours acteur du monde : énonciation, argumentation et cognition. Paris : Orphys, 1988. 243 p., bibliogr. (11 p.) (L'homme dans la langue.) ✎ 12

Argumenter, c'est défendre un point de vue et vouloir le faire partager. Comment étudier l'argumentation, par quelles approches ? L'auteur propose un modèle cognitif de l'argumentation et du discours, avec un double questionnement : quelles sont d'abord les opérations constitutives de ce que l'on nomme "sens" et qui fera sens ? Comment définir la façon dont on repérera les opérations dans l'agacement langagier, et d'autre part, les moyens interprétatifs qui permettront d'assurer celles d'entre elles qui relèveront manifestement d'interventions du sujet énonciateur ? Quels sont les rapports entre activités langagières et activités de connaissance ? Comment nos "représentations du monde" sont-elles dépendantes de notre mode d'expression ? Comment définir le discours, "acteur du monde" ?

**Psycholinguistique et pathologie
du langage**

CARON (Jean).

Précis de psycholinguistique. Paris : PUF, 1989. 260 p., bibliogr. (20 p.) (Le psychologue ; 102.) ✎ 22

L'auteur fait ici un bilan des recherches dans le domaine de la psycholinguistique expérimentale de l'adulte ; la majeure partie des travaux auxquels J. Caron fait référence sont en langue anglaise. Son bilan porte sur les

points suivants : la perception de la parole, la sémantique lexicale, la phrase (syntaxe et sémantique ; pragmatique), le discours.

SCHNEUWLY (Bernard).

Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1988. 184 p., tabl., bibliogr. (7 p.) (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✻ 11

Le but de cet ouvrage est, comme le souligne l'auteur, de construire un modèle psychologique de l'activité langagière. Si les premières phases de l'activité d'écriture ont fait l'objet de nombreuses recherches, que se passe-t-il après ? Comment l'élève progresse-t-il dans la maîtrise de la rédaction de textes longs et élaborés ? Dans une première partie, B. Schneuwly dresse un cadre épistémologique et théorique : qu'entend-on par activité langagière ? quelles sont les opérations langagières qui la constituent ? que signifie "langage écrit" et apprentissage du langage écrit ? Il décrit ensuite sa recherche : il a choisi de travailler sur des textes informatifs et argumentatifs proposés à des élèves de 10, 12 et 14 ans. Quatre classes d'unités ont été retenues : la ponctuation, les organisateurs textuels, les anaphores et chaînes substitutives, les opérations de modélisation. Leur description permet d'aborder les trois types d'opérations de textualisation dont elles sont la trace : la connexion/segmentation, la cohésion et la modélisation et de déterminer les rapports que ces opérations entretiennent entre elles et avec les opérations de planification.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTE, SEXUALITE

Corps humain

LE BOULCH (Jean).

Sport éducatif : psychocinétique et apprentissage moteur. Paris : ESF, 1989. 257 p., fig., bibliogr. (2 p.) (L'éducation par le mouvement.) ✻ 9

L'auteur propose ici une conception faisant de l'activité sportive un puissant moyen de développement, compatible avec le souci légitime de permettre à ceux qui le souhaitent d'accéder au plus haut niveau de pratique, cela par l'utilisation d'une méthodologie de l'apprentissage moteur complètement novatrice. Il étudie l'apprentissage sensori-moteur et perceptivo-moteur, en retenant 6 supports : athlétisme, gymnastique artistique, natation, basket-ball, football, volley-ball. Cet apprentissage correspond à 3 objectifs : l'évolution de la dynamique de la relation au groupe, l'augmentation du bagage d'automatismes, l'exploitation de situations-problèmes (avec une place privilégiée à la perception du corps propre, mettant en jeu la fonction d'intériorisation). Le niveau cognitif est étudié en utilisant l'analyse fonctionnelle. Pour accéder à un apprentissage programmé mentalement, 3 fonctions sont nécessaires : l'ajustement postural avec représentation mentale, la perception temporelle et la mémorisation des structures rythmiques, l'adaptation constante de l'ajustement moteur aux données de l'environnement.

K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Administration et gestion de l'enseignement

Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale : rapport général 1987-1988. Paris : La Documentation française, 1989. 143 p. ✻ 20

Ce rapport traite des principales activités de contrôle et d'évaluation effectuées par l'IGAEN pendant l'année scolaire 1987-1988, dans douze académies et certaines universités. Un certain nombre de thèmes centraux ont été sélectionnés : 1) L'administration du système éducatif : le fonctionnement général du système a été appréhendé par une approche globale au niveau académique; deux fonctions centrales dans les universités ont été étudiées, le fonctionnement des services de personnel et des services financiers. 2)

L'organisation des enseignements : trois points ont fait l'objet d'une analyse : l'orientation des élèves, la rénovation des collèges, les formations post-baccalauréat. 3) La politique des personnels : les personnels enseignants et non-enseignants de l'enseignement supérieur, la politique des personnels dans le secteur scolaire, les services dans les EN. Chaque point fait l'objet d'une analyse et de propositions de la part de l'IGAEN qui souhaite, en conclusion que les propositions formulées soient prises en compte par les décideurs.

L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Enseignement technique et agricole

BOISANTE (Jean-Louis), JOUVE (Henri). *L'enseignement agricole à l'horizon 2000 : rapport au ministre de l'Agriculture et de la Forêt*. Paris : La Documentation française, 1989. 399 p. (Rapports officiels.) ✻ 23

Ce rapport se compose de 3 parties. La 1e partie "Rapport au ministre", après consultation, fournit des propositions qui doivent permettre au secteur agricole d'être l'un des points forts de l'économie nationale, et européenne, dans les dix prochaines années : élévation du niveau de formation (niveau V), meilleure collaboration entre les ministères de l'Education et de l'Agriculture, développement de la formation continue, présence accrue au niveau de l'enseignement supérieur, meilleure intégration et meilleures relations avec le milieu rural et professionnel... La 2e partie regroupe le point de vue des diverses organisations (CFDT, CNJA...) sur ce rapport. La 3e partie, Historique et réalités de l'enseignement agricole, fournit les différents textes des lois régissant les instances consultatives, l'enseignement, la formation des adultes..., des statistiques.

PLANTIER (Joëlle).

Technique et société au Japon : histoire sociale de l'enseignement technique 1945-1985. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1989. 191 p., tabl., bibliogr. (4 p.) ✻ 11

L'enseignement technique japonais n'a guère retenu l'attention des sociologues français, il ne joue pas comme en France un rôle décisif dans la formation professionnelle. Comme en France, les politiques scolaires et les réformes pédagogiques développées au Japon dans ce secteur de l'enseignement visent à assurer aux élèves une formation professionnelle de qualité, adaptée aux exigences techniques du monde du travail. Il y a là un paradoxe que l'auteur s'efforce de résoudre en montrant que l'efficacité sociale d'un système d'enseignement technique ne se résume pas à cette fonction partielle de formation professionnelle mais qu'elle ne peut non plus s'accomplir sans elle dans les conditions sociales qui sont celles des sociétés capitalistes. A travers l'histoire sociale de l'enseignement technique japonais depuis 1945, Joëlle Plantier montre que les besoins économiques en qualifications techniques sont toujours subordonnés aux enjeux politiques de la cohésion sociale qui exigent de l'école qu'elle réalise prioritairement l'adhésion de l'ensemble du corps aux valeurs qui régissent le fonctionnement d'une société de classes, pour fonder sur le rapport de classes à ces valeurs la légitimité de la division sociale du travail.

Enseignement supérieur

FRIEDBERG (Erhard), MUSSELIN (Christine).

GIROD DE L'AIN (Bertrand), préf.

En quête d'universités : étude comparée des universités en France et en RFA. Paris : L'Harmattan, 1989. 221 p., tabl., bibliogr. (5 p.) (Logique sociales.) ✻ 13

Les auteurs étudient ici le fonctionnement concret des universités, lieux de production pédagogique et scientifique ; pour enrichir leur cadre de référence, ils ont choisi de les

comparer avec des universités allemandes (Teuflingen et Stahlberg en RFA ; Romanie et Valdor en France). Le critère de choix a été la date de création : avant et après les années 70. La 1^{re} partie décrit l'histoire et les caractéristiques structurelles des systèmes d'enseignement supérieur des 2 pays et les structures formelles des 4 universités étudiées. La 2^e partie présente les ressemblances existantes : atomisation du tissu universitaire, impact limité des structures formelles, les responsables élus sont davantage des représentants que des dirigeants, l'administration n'a qu'une capacité d'action limitée. La 3^e partie expose leurs différences : les universitaires français et allemands ont des rapports très différents avec leurs établissements, les instances et les processus de décision universitaires paraissent plus organisés et coordonnés, mais aussi plus lourds en Allemagne qu'en France. Dans la dernière partie, les auteurs cherchent à comprendre les raisons de ces différences de fonctionnement.

Priorités pour l'université : rapport au Président de la République (1985-1989). Paris : La Documentation française, 1989. 256 p. 23

Le Comité national d'évaluation a voulu dresser un bilan des quatre années d'évaluation (1/3 des universités a été évalué), un "état des lieux" en mettant l'accent sur les problèmes généraux les plus urgents. 1) Les formations initiales : les premiers cycles où le taux d'échec reste élevé, le développement rapide des antennes d'universités, les formations professionnelles et technologiques. 2) La formation des enseignants du secondaire : le rapport insiste sur la nécessaire revalorisation de la formation, mais aussi, sur le fonctionnement dans l'université d'instituts de formation des maîtres ayant des analogies avec les anciens IPES et rattachés aux filières longues. 3) Les conditions de vie dans les universités doivent être améliorées ; l'organisation de la carrière des enseignants repensée ; les universités dotées des moyens d'une véritable autonomie. En conclusion, les auteurs soulignent l'importance de 1993 (le prochain Comité fonctionnera de 1989 à

1993) : il faudra "passer de la France à l'étranger", c'est en partie l'université qui fera l'Europe car la recherche est internationale.

L'université de la Réunion. Paris : Comité national d'évaluation, 1989. 123 p. 23

L'université de la Réunion a reçu son statut d'université en 1984. Elle est composée de 3 UFR, deux instituts, sept services communs et 88 postes de non-enseignants, c'est essentiellement une université de 1^{er} cycle (80 % des étudiants ; 20 % en 2^e cycle, 8 étudiants en DEA pour 1988-89). Elle ne dispose d'aucun chercheur à temps plein. Elle doit faire des choix difficiles : doit-elle concentrer son activité dans le 1^{er} cycle ou doit-elle essayer de couvrir l'ensemble des formations des 3 cycles ? Pour éviter le taux d'échec inacceptable, il faut améliorer les moyens de travail de l'université, l'accueil et l'orientation des étudiants : quels doivent être alors les objectifs du Ministère, de la Région, de l'université ? Il est indispensable que le calendrier des vacances universitaires adopté soit le même que celui de la métropole. Le rapport met également l'accent sur le problème des locaux universitaires et du logement, et sur la nécessité d'une augmentation des moyens de fonctionnement (personnels et crédits).

L'université Lumière Lyon 2. Paris : Comité national d'évaluation, 1989. 373 p. 23

L'université Lyon 2, créée en 1969, a été scindée en deux universités : Lyon 2 et Lyon 3, qui organise aussi des enseignements économiques, littéraires et de sciences humaines. Cette scission a entraîné un sous-encadrement. Des déficits structurels subsistent malgré les efforts déployés : ils concernent notamment la différence d'encadrement des disciplines (au détriment des enseignements juridiques, économiques et de gestion), la tendance au cloisonnement entre l'enseignement et la recherche, enfin la distance entre les organismes centraux et les diverses composantes de l'université, distance tenant à certains problèmes de communication interne aggravés par un déficit aigu en personnel ATOS. Les recommandations se

résument en 3 points : l'université Lumière doit faire de plus en plus confiance à la structure donnant aux facultés et instituts (type Savary) le rôle d'actifs intermédiaires entre services centraux et composantes ; elle ne doit pas oublier l'exigence des débouchés professionnels pour les formations culturelles et l'indispensable enracinement culturel des formations professionnelles ; elle devra contribuer pour sa part à l'indispensable restructuration du monde universitaire lyonnais.

L'université Paris-Sud, Paris XI. Paris : Comité national d'évaluation, 1989. 224 p. ☞ 23

L'université Paris Sud (ou UPS, ou Paris XI), est née en 1970 de la réorganisation de l'université de Paris, par regroupement de tous les établissements de la banlieue sud de la capitale. Elle compte maintenant environ 1650 enseignants et 23000 étudiants inscrits. L'université se compose de sept unités. Il y a 4 UFR ordinaires : le Centre d'Orsay, consacré aux sciences exactes, unité la plus peuplée (environ 50 % des enseignants et des étudiants) ; l'UFR de médecine du Kremlin-Bicêtre ; l'UFR de pharmacie, de Châtenay-Malabry ; l'UFR de sciences juridiques de Sceaux. S'y adjoignent 3 IUT, Cachan et Orsay dans le secteur secondaire, Sceaux dans le secteur tertiaire. Le rapport d'évaluation est avant tout une somme de rapports sur chaque partie. Quelques chapitres (gouvernement de l'université, vie de l'étudiant, médecine préventive, documentation) essaient de faire une synthèse, ne dissimulant pas la diversité des situations. La question fondamentale qui se pose dans cette université est celle de son avenir.

Transitions entre les niveaux d'enseignement

Les adolescents à la croisée des chemins : enseignements et formations. Paris : OCDE, 1989. 137 p., fig., tabl., bibliogr. (2 p.) ☞ 23

Ce rapport a pour objet de préciser les problèmes que posent les programmes d'études

de l'enseignement post-obligatoire, en insistant sur la structure des cours, leur contenu et les qualifications auxquelles ils mènent. Est ici qualifié de post-obligatoire le stade d'enseignement et de formation qui suit immédiatement la scolarité élémentaire obligatoire à temps complet et qui s'adresse aux jeunes de 16 à 18/19 ans. Un échantillon représentatif de 11 pays de l'OCDE a été choisi. Sont successivement décrits la nature du stade post-obligatoire ; son origine et son évolution ; les trois filières de cet enseignement (générale, technique et professionnelle) ; le contenu, le mode d'enseignement et d'acquisition des connaissances. Ce rapport avance l'idée que l'enseignement à ce niveau devrait plutôt être conçu comme une préparation aux formations que les jeunes recevront dans l'enseignement supérieur ou dans le monde du travail.

Education des adultes, formation continue

BEILLEROT (J.), BLANCHARD-LAVILLE (C.), BOUILLET (A.), MOSCONI (N.), OBERTELLI (L.).

Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques. Paris : Editions universitaires, 1989. 240 p., bibliogr. (21 p.) Index. (Savoir et formation ; 3.) ☞ 14

Production collective d'une équipe d'universitaires de Paris X-Nanterre, ce livre est une exploration de la validité de la notion "Rapport au savoir" sous l'angle clinique : rapport au savoir mathématique et médiation didactique (C. Blanchard-Laville et p. Obertelli) ; Analyse des liens du sang et du savoir et du rôle des oncles dans le roman de M. Butor "Degrés" (J. Beillerot) ; Proposition d'une transmission socio-culturelle de l'inconscient pour comprendre les inhibitions des femmes par rapport au savoir et tenter de les dépasser (N. Mosconi) ; "Considérations apéritives autour du goût et du savoir" (A. Bouillet) ; Origine et extension de la notion de "rapport au savoir" qui tend à devenir un concept organisateur dans le domaine de l'éducation et de la formation (J. Beille-

rot) ; Bibliographie importante (selon la lettre et selon l'esprit) qui apporte des arguments à ce projet.

BOUTIN (André).

ROCARD (Michel), préf.

Le principe de formation : pour et par une idéologie de la formation. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1988. VI - 198 p., bibliogr. (2 p.) 12

L'auteur énonce ainsi son théorème idéologique : "Poser l'universalité des phénomènes formateurs et la charge formative de toute activité humaine comme le critère de sa valeur". Pour justifier le principe universel de la formation continue, l'auteur, dans la première partie de l'ouvrage, s'appuie sur trois livres : Les biolimites de J. Oudot, L'acteur et le système de Friedberg et Crozier, Education populaire et réveil national en Scandinavie d'E. Simon. Un quatrième livre, "Vers une écologie de l'esprit" de Bateson, illustre surtout les conséquences pratiques de ce principe de formation dans les expériences de formation-développement. Armé de ces références écologiques, l'auteur, dans la deuxième partie, dénonce les formations négatives à l'oeuvre dans les grands systèmes tels que la Communication, l'Economie et la Politique. La troisième partie présente "trois révolutions tranquilles", trois applications pour le court terme de ce principe de formation : 1) des expériences d'enseignement où les élèves "reconstruisent les savoirs" et prennent conscience des métalangages (GFEN) ; 2) la formation aux identités culturelles pour dépasser les sécessions ; 3) la formation au bon usage du temps.

MEYER (Nicole), BERGER (Guy).

Reconnaissance et validation des acquis : bibliographie française et étrangère. Paris : Université Paris VIII ; Service de la formation permanente, 1988. pag. mult. 32

Cette bibliographie recense des documents français et étrangers parus entre 1973 et 1987, tous consultables en France. Chaque signallement propose les auteurs du document, le titre, l'éditeur, l'année, la pagination, le lieu

de consultation, un court résumé. Une liste de descripteurs utilisés complète cette bibliographie.

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants

GIUST-DESPRAIRIES (Florence).

L'enfant rêvé : significations imaginaires d'une école nouvelle. Paris : Armand Colin, 1989. 218 p. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) 23

L'auteur rédige ici une monographie portant sur "une école nouvelle", une sorte de rêve réalisé : elle s'interroge sur les rapports entre l'individu, le groupe et l'organisation en s'intéressant à la dimension imaginaire de ces échanges. Deux grands axes ont guidé l'analyse : en premier lieu, une étude historique : saisir l'émergence progressive de l'identité de cet établissement à travers l'histoire, les histoires interindividuelles ; puis une recherche sur les fondements imaginaires de l'Eau vive, école nouvelle. En second lieu, une analyse de l'imaginaire collectif d'une équipe d'enseignants, amenés à travailler ensemble sur un projet. La démarche suivie n'est pas une évaluation sur les orientations, les méthodes, les pratiques pédagogiques et institutionnelles mais plutôt une interrogation sur les représentations, les images, les besoins qui génèrent les constructions imaginaires des équipes pédagogiques.

HUBERMAN (Michaël).

GROUNAUER (Marie-Madeleine), collab., MARTI (Jürg), collab.

La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1989. 339 p., tabl., bibliogr. (7 p.) (Activités pédagogiques et psychologiques.) 11

Comment se déroule le cycle de vie des enseignants : y-a-t-il des "phases" repérables dans leur carrière ? Devient-on plus "compé-

tent" avec les années ? Y-a-t-il des moments d'"usure" ? Comment la vie privée influence-t-elle sur la vie professionnelle ? Voici quelques-unes des questions auxquelles l'auteur s'efforce de répondre, à l'issue d'une étude de cinq années, conduite auprès de 160 enseignants, en poste depuis 5 ans...ou depuis 40. Il s'avère que les parcours de carrière ne sont ni linéaires, ni prévisibles, ni même pour le plus grand nombre, réellement "explicables".

Formation des enseignants

Formation continue des enseignants dans les pays de la communauté européenne : étude et perspectives. Paris : CNDP, 1989. 144 p., bibliogr. (2 p.) ☞ 23

Dans une 1ère partie, ont été rassemblées des informations sur les systèmes éducatifs et sur les dispositifs de formation continue des enseignants dans les états de la Communauté Européenne. Les textes des travaux des ateliers constituent la 2e partie ; 4 séries de questions ont été étudiées : quelles relations dans l'établissement et dans le cadre d'une démarche de projet entre innovation, recherche, formation et gestion ? quelles articulations établir entre la formation initiale, la formation continue, la carrière et la motivation des enseignants ? quelles nouvelles modalités pour la formation continue ? quelles stratégies et quels dispositifs de formation continue des enseignants mettre en oeuvre pour lutter contre l'échec scolaire ? De toutes les études, un certain nombre de convergences se dégagent : la professionnalisation des enseignants, l'autonomie de l'établissement scolaire, l'implication des enseignants dans la formation continue considérée comme condition d'efficacité, l'évolution des rôles des différents acteurs. Mais également un certain nombre de faiblesses : manque de pratiques d'évaluation rigoureuses, formation des formateurs et de la hiérarchie embryonnaire, durées de formation trop courtes.

La formation des enseignants en Suisse romande : actualités, perspectives. Cusset : DelVal, 1988. 209 p. ☞ 15

Le Séminaire des Sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel a organisé, en 1987, deux journées de réflexion sur le thème de la formation des enseignants. La 1e partie présente les points de vue contrastés de certains spécialistes, choisis du fait de l'hétérogénéité de leurs angles d'approche de la question éducative, une psychanalyste (M. Cifali), un psychopédagogue (Ph. Perrenoud), un sociologue (S. Roller). La 2e partie propose les contributions de onze spécialistes : La formation des maîtres doit-elle être remise en question ? (L. Barlan) ; Un autre regard sur la classe : l'approche systémique (R. Rovero et R. Traube) ; Rapports entre activités de recherche et formation des maîtres (J. Cardinet) ; Formation continue et nouveau plan d'étude du français (J. Weiss)... La 3e partie est la transcription de la totalité des échanges qui ont eu lieu entre Jacques Pilet et les hommes politiques, puis entre ceux-ci et l'assemblée.

La formation des formateurs : l'expérience de l'AFPA. Paris : Education permanente, 1989. 172 p. ☞ 23

Le métier de formateur change. Confrontés à des besoins et à des demandes nouvelles (évolution des publics, des savoir-faire attendus des formés, des modèles pédagogiques), les formateurs doivent développer de nouvelles compétences. Comment accompagner ces évolutions ? Comment aider les formateurs à se forger les méthodes, les instruments qui leur sont aujourd'hui nécessaires ? Telles sont les questions auxquelles les formateurs de formateurs de l'AFPA, tous praticiens de la formation, apportent ici des éléments de réponses. Leurs contributions s'organisent autour des thèmes suivants : Accompagner les mutations du métier de formateur ; Capitaliser l'expérience ; S'adapter à de nouvelles demandes ; Former des formateurs d'entreprise ; Publics de bas niveau : comment "outiller" les formateurs ; La perspective européenne.

TOURNIER (Michèle).

La formation des enseignants du premier degré : l'école normale, un modèle de formation originale. Paris : INRP, 1989. 58 p., bibliogr. (2 p.) ✻ 11

Cette recherche a pour objectif d'étudier l'originalité des EN dans le champ des formations de même niveau, et par rapport aux programmes d'études préparés par le Ministère et adoptés par les EN. L'auteur a procédé à deux comparaisons : comparaison des descriptifs 1983-1984 des formations offertes par 6 universités et leurs IUT et par 6 EN ; comparaison entre des EN et des UER des sciences de l'éducation (3). Les résultats obtenus semblent pouvoir permettre de conclure à l'originalité des EN : une évolution est en train de se produire, elle se traduit par une prise en compte de la formation des normaliens par le biais des enseignements optionnels, de la responsabilisation et par le développement d'une démarche de maîtrise des situations toujours nouvelles, l'enseignant peut alors se placer dans une situation d'innovation. On assiste à un rapprochement EN-Universités : les EN s'intéressent à la recherche, les Universités ont été amenées à "relativiser l'importance de la connaissance théorique dans le domaine des pratiques et à accepter de nouvelles formes de savoir plus pratiques, moins facilement généralisables".

N - ORIENTATION, EMPLOI

L'éducation et l'économie dans une société en mutation. Paris : OCDE, 1989. 131 p., bibliogr. dissém. ✻ 23

Ce document est un rapport sur les travaux que l'OCDE a menés dans le domaine de l'adaptation des systèmes éducatifs aux mutations économiques. Ces travaux se sont achevés par une Conférence intergouvernementale tenue à Paris en mars 1988. Ce rapport rend compte des débats de la conférence, des résumés, des discussions, des conclusions du Président. Les participants ont examiné les trois aspects fonctionnels qui sont à la base de ses relations avec l'économie : 1) les changements qui inter-

viennent dans la formation initiale et la préparation des jeunes à la vie active, l'évolution de la formation complémentaire des adultes, 2) le renforcement du potentiel scientifique et technologique, qui est la condition du développement économique et social, 3) les mécanismes qui permettraient de réaliser les changements nécessaires aux politiques et aux pratiques de l'éducation, et d'améliorer les rapports entre l'éducation et l'économie grâce à l'action concertée de tous les intéressés.

Jeunes et chômeurs : chômages et recomposition sociale en France, en Italie et en Grande-Bretagne. Paris : CNRS, 1989. 228 p., tabl., bibliogr. (10 p.) ✻ 11

Les auteurs ont choisi d'étudier le chômage des jeunes en France, en Italie et en Grande-Bretagne. Il s'agit d'enquêtes étayées de récits de jeunes chômeurs, par lesquels les auteurs cernent les spécificités de ce phénomène : montée de la précarisation, perdurance du clivage des sexes, déqualification des diplômés... ainsi que les modes d'adaptation et de survie des chômeurs, dans et hors-cadre familial. La famille est l'élément clé sur lequel reposent les modes de vie, les trajectoires et les stratégies des jeunes chômeurs de longue durée, de même les réseaux de camarades jouent un rôle déterminant car ils leur confèrent une identité sociale et leur permettent de s'occuper en se valorisant les uns par rapport aux autres.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

L'établissement scolaire

BERGERET (Jean), CHANSEAU (Jean-Claude), CHILAND (Colette), DINGLI (Albert), DOUET (Bernard), GOLSE (Bernard), KREISLER (Léon), MANSION (Geneviève).

Quand et comment punir les enfants ? Paris : ESF, 1989. 160 p., bibliogr. dissém. (La vie de l'enfant.) ✻ 23

Les punitions sont-elles nécessaires ? Pourquoi punit-on les enfants ? Les enfants pro-

voquent-ils les punitions ? Que pensait Freud qui avait six enfants ? Qu'écrivait sur ce thème la comtesse de Ségur en 1850 ? Quelle est l'histoire du martinet (300.000 sont vendus par an en France) ? Faut-il punir l'enfant psychotique ou retardé mental ? Existe-t-il des méthodes rationnelles d'éducation sans punition aucune ? Telles sont les principales questions auxquelles cet ouvrage tente de trouver une réponse.

Vie de l'élève

MOSCONI (Nicole).

La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant. Paris : PUF, 1989. 282 p., bibliogr. (11 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✉ 11

L'auteur veut comprendre la signification de la mixité, tant du point de vue des sujets de la relation pédagogique (les enseignants et les élèves) que d'une manière plus large du point de vue du système social auquel ils appartiennent. Quelles conséquences a la mixité sur la relation pédagogique et sur la dynamique du groupe-classe ? Elle a enquêté dans un lycée polyvalent et tente d'interpréter le matériel recueilli à la lumière d'une grille de nature psychanalytique. Elle retrace tout d'abord l'histoire de la mixité, puis étudie les discours des enseignants, des élèves et tente d'en analyser les significations. Un des systèmes centraux du système de mixité est la tendance à la neutralisation et à l'indifférenciation sexuelles. La plus grande partie des relations vécues à l'intérieur du "groupe-classe" et de la relation pédagogique semblent tenter d'oublier la réalité de l'identité sexuelle des partenaires de la relation pédagogique. Le groupe-classe reste paradoxalement organisé autour de ce que N. Mosconi appelle le "masculin neutre", autour d'un compromis entre modèle patriarcal et modèle égalitaire des rapports entre les sexes.

L'environnement pédagogique

BROCHIER (Damien), FROMENT (Jean-Pierre). D'IRIBARNE (Alain), collab., SILVESTRE (Jean-Jacques), collab.

Un dispositif d'alternance dans le cadre d'une formation qualifiante : le cas d'un site de production de la société aluminium Pechiney. Paris : INRP ; Aix-en-Provence : LEST, 1989. 150 p., annexes, bibliogr. (2 p.) ✉ 11

L'étude du projet d'accueil et de formation des jeunes sur un site industriel de la Société Aluminium Pechiney, dont ce rapport marque l'aboutissement, constitue une première tentative de réflexion sur une opération originale de partenariat Education/Entreprise. Les auteurs dressent d'abord le cadre général de l'opération et le parcours éducatif et préprofessionnel des jeunes choisis. Ils étudient ensuite les modalités d'intégration de ces jeunes au sein de leurs différents services d'affectation : on constate une situation fortement contrastée entre les services de fabrication et d'entretien. La compréhension de ce phénomène peut permettre d'apporter les premiers éléments concernant les facteurs d'ancrage et de développement de la formation qualifiante au sein d'une structure industrielle engagée dans une démarche volontariste à ce niveau. Ils présentent enfin une analyse pédagogique du dispositif mis en place et s'interrogent sur la signification pédagogique du concept d'alternance. En conclusion, ils veulent souligner l'intérêt d'une analyse dynamique des pratiques formatives, en rapport avec la gestion des mutations techniques, humaines et organisationnelles.

DEBORDE (Robert), FROMENT (Jean-Pierre), JOUVENET (Louis-Pierre), RE-NAUDOT (Anne-Marie), SEKA (Flora), SOLTANI (Djamila), VELLAR (Sylviane). *Quelles conduites psycho-professionnelles fondent la pratique de l'alternance école/entreprise.* Paris : INRP, 1988. 78 p., bibliogr. (1 p.) ✉ 11

ment" : l'apprentissage de l'élève exige une formation à l'usage d'opérations mentales lui permettant d'acquérir des capacités méthodologiques, transférables à des situations comparables. Cet apprentissage doit être lié au projet de l'élève et doit prendre en compte deux données : les "invariants structurels" (la mise en oeuvre de l'opération intellectuelle requise par l'objectif à atteindre) et les "variables-sujet" (l'utilisation des procédures personnelles les plus efficaces).

La pédagogie contemporaine. 2ème éd. rev. et mise à jour. Toulouse : EUS, 1988. 342 p., bibliogr. dissém. (Recherches et pratiques éducatives.) ✎ 23

Les auteurs ont publié la 1e édition de cet ouvrage en 1972, mais depuis la pédagogie a évolué et les problèmes qu'elle suscite ne sont plus les mêmes. Ils nous proposent ici un bilan actuel (seuls 3 chapitres du précédent ouvrage ont été conservés et mis à jour). Les contributions de la 1e partie font le point sur la continuité et les changements en pédagogie (les transformations du savoir, l'évolution de la gymnastique vers les APS, l'éducation sexuelle, les rythmes scolaires). Les textes de la 2e partie mettent l'accent sur certains points de l'éducation qui permettront à l'enfant de s'acheminer vers sa vie d'homme (l'obligation scolaire, l'intégration des enfants handicapés, la pédagogie interculturelle, la formation des adultes). La 3e partie est centrée sur les pratiques et recherches en éducation (l'informatique, l'audio-visuel, l'évaluation, la recherche en éducation).

Organisation pédagogique

L'école et les cultures. Paris : OCDE, 1989. 89 p., bibliogr. dissém. ✎ 23
Ce rapport se base sur une série d'études préliminaires confiées à des experts qui ont examiné un certain nombre de questions clés en matière de pluralisme linguistique et culturel. Après avoir analysé les modifications socio-culturelles créées par "l'explosion ethnique" récente dans les pays Membres de l'OCDE, les auteurs passent en revue les po-

litiques d'éducation multiculturelle mises en place dans ces pays. Un certain nombre de problèmes communs se dégage : les problèmes multiculturels dépassent la compétence des systèmes d'éducation, les ambitions des politiques d'éducation dans la sphère des interactions entre groupes culturels différents ne peuvent être que modestes ; la plupart des programmes d'éducation multiculturelle ne sont pas étayés par une base théorique solide et claire.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

Developing student autonomy in learning. 2e éd. augm. London ; New-York : Kogan Page ; Nichols, 1988. 274 p., bibliogr. (11 p.) Index. ✎ 4

Cette seconde édition augmentée de huit nouveaux chapitres rend compte des innovations développées depuis la première parution de l'ouvrage en 1981, dans le domaine de la formation des étudiants à l'apprentissage autonome. La première partie est centrée sur les moyens d'introduire le principe d'autonomie, d'organiser des cours qui favorisent cette autonomie des étudiants, d'apporter le soutien d'une bonne technique d'évaluation. La seconde partie présente des études de cas concrets pris dans diverses disciplines et différents pays où des enseignants du secondaire et du supérieur pratiquent cette méthode de travail.

Efficacité et travail personnel. Villeta-neuse : ADMES, 1989. 70 p., fig., bibliogr. dissém. (Cahier ; 2.) ✎ 9

Ce cahier regroupe les interventions effectuées lors de la Journée d'étude ayant pour thème : Améliorer l'efficacité du travail personnel de l'étudiant. Plusieurs types d'actions pédagogiques ont été mis en évidence. Certaines abordent le problème sous son angle psychologique : comment créer des conditions qui permettent à l'étudiant de valoriser sa propre image, d'élaborer un projet personnel... D'autres proposent des "méthodes" : savoir lire et interpréter un texte ;

l'utilisation de cassettes vidéo ; l'amélioration des stratégies d'apprentissage ; la gestion du temps...

Evaluation

SCALLON (Gérard).

L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion. Québec : Presses de l'université Laval, 1988. vol.1, 173 p., tabl., bibliogr. (5 p.) [✉] 23

Les chapitres qui composent ce premier volume se rapportent à un certain nombre d'aspects qui doivent être pris en considération pour saisir la nature de l'évaluation formative. Dans le 1er chapitre, l'auteur s'interroge sur ce qu'est l'acte d'évaluation formative, ses composants. Le chapitre 2 traite des principales fonctions de l'évaluation pédagogique et de leur harmonisation; l'auteur précise ce que l'évaluation n'est pas et ne peut pas être. Le 3e chapitre expose les diverses modalités d'appropriation qui se dégagent des témoignages rapportés dans les nombreux écrits sur l'évaluation formative et explore les liens qui peuvent être établis entre ces modalités et certains choix fondamentaux reliés à des dimensions importantes de la pédagogie : les finalités de l'action éducative par rapport aux différences individuelles des élèves, le mode d'organisation des objectifs, les conceptions psychopédagogiques de l'apprentissage et le rôle attribué à l'élève dans les actes d'évaluation.

SCALLON (Gérard).

L'évaluation formative des apprentissages : l'instrumentation. Québec : Presses de l'université Laval, 1988. vol. 2, 265 p., tabl., bibliogr. (6 p.) [✉] 23

Ce second volume est consacré à la méthodologie de l'évaluation formative, limitée aux objectifs du domaine cognitif. Trois thèmes sont étudiés : les profils de performance, les erreurs systématiques, les productions complexes.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE EDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

ALTBACH (Philip G.).

The knowledge context : comparative perspectives on the distribution of knowledge. Albany : State university of New-York, 1987. XVIII-203 p., bibliogr. (14 p.) Index. [✉] 4

L'auteur étudie le problème de la répartition du savoir, de sa dissémination, grâce aux moyens de publication notamment dans les pays du tiers monde. Actuellement quelques pays puissants sont des centres intellectuels dont les publications dominent le monde. Exceptionnellement certains petits pays - Suède, Hollande, Tchécoslovaquie - ont un haut niveau de connaissances. Les pays en voie de développement, eux, sont dépendants : l'usage massif d'ouvrages étrangers et le problème de la multiplicité des langues rend difficile la mise en place d'une politique de publication et de diffusion. Ph. Altbach examine le cas de l'Inde (région du Maharashtra).

Enseignement assisté par ordinateur

OLSON (John).

Schoolworlds, microworlds : computers and the culture of the classroom. Oxford; New-York; Toronto : Pergamon, 1988. X - 132 p., tabl., bibliogr. (3 p.) Index. [✉] 23

L'auteur tente de montrer tous les aspects de la révolution de l'informatique et sa signification pour le monde scolaire. Pour nourrir la réflexion sur l'influence de l'ordinateur, il présente des cas concrets d'exploitation de l'ordinateur par des professeurs. Les potentialités de l'ordinateur en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage sont analysées, évaluées. L'introduction harmo-

nieuse de l'ordinateur dans l'ensemble des pratiques bien établies de la classe est discutée. Le dernier chapitre ouvre des perspectives sur l'avenir de l'ordinateur et du traitement de l'information en liaison avec les attitudes, les convictions des enseignants qui sont les agents de l'innovation.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

A propos d'illettrisme. Lyon : Livre pensée, 1988. 12 p., bibliogr. (3 p.) (Voies livres ; 12.) ✎ 4

Plus de trois millions de Français ne peuvent lire et comprendre un texte et plus de six millions éprouvent des difficultés à écrire. Un Français sur cinq est touché par l'illettrisme. La réalité et l'étendue de ce phénomène, en France et dans le monde, les problèmes politiques qu'il pose et le problème des politiques qui le combattent, la place de l'école, par l'auteur de *La France illettrée*.

BESSALEL (Jean).

Acte lexique et image. Lyon : Livre pensée, 1989. 17 p. (Voies livres ; 13.) ✎ 4
Les notions de "production de sens", de "compréhension" et de "lecture" à propos de l'image montrent d'étranges similitudes avec les mêmes notions à propos de mots écrits. Une manière convaincante de mieux comprendre l'acte de lecture du texte-langue... comme celui du texte-image.

BUONOMO (Nicole), ANDREWS (Blanche).

La lecture de consigne et les enfants. Lyon : Livre pensée, 1989. 13 p. (Voies livres ; 20.) ✎ 4

Lire une consigne, c'est d'abord la reconnaître comme telle, la distinguer du texte sur lequel elle porte, la comprendre, mais encore la traduire en tâche. Généralement, les enfants sont mal à l'aise devant cette fonction de la lecture, dont la particularité leur a ra-

rement été présentée. La synthèse d'une étude approfondie du Service de la recherche pédagogique de Genève par les chercheurs qui l'ont conduite.

Comparative reading : an international bibliography. New York ; Westport : Greenwood press, 1987. 174 p. Index. (Bibliographies and indexes in education ; 4.) ✎ 32

Cette bibliographie sur la lecture comporte une partie consacrée aux recherches internationales ("recherche interculturelle", "recherche dans les grandes régions du monde", "recherche au niveau de chaque nation"). La seconde partie inventorie les ouvrages traitant de divers phénomènes en corrélation avec l'acte de lire (apprentissage, savoir-faire, langage, culture, évaluation et recherche sur la lecture, comparaison des différents niveaux de lecture et de divers aspects de cet apprentissage).

DEHN (Mechthild).

SEUBERT (Wiebke), trad.

Les fautes de lecture : comment les traiter dans les cours de rattrapage. Lyon : Livre pensée, 1989. 12 p. (Voies livres ; 21.) ✎ 4

Quatre exemples de "fautes" de lecture sont décrits d'abord, explicités ensuite, du point de vue de l'élève en difficulté, du point de vue du maître et du point de vue du chercheur. Une invitation à exploiter davantage le fait que la "faute" de lecture est plus facilement accessible à l'auto-contrôle, une insistance sur la relation adulte-enfant, par la spécialiste de l'Institut de didactique du langage de Hambourg.

DELHAXHE (A.), MASSOZ (D.).

GRISAY (A.), collab., HINDRYCKX (G.), collab.

La place de la lecture dans la vie des jeunes enfants : enquête en milieu familial et scolaire. Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale, 1989. 241 p., bibliogr. (6 p.) (Pédagogie et recherche ; 22.) ✎ 11

Dans les instructions officielles belges de 1985, il est rappelé que les situations de communication sont encouragées, que l'écrit doit obéir à une approche fonctionnelle et progressive. L'écrit en maternelle est l'objet de diverses influences - le milieu familial, le milieu scolaire. Pour analyser cette influence, une enquête a été menée sous forme de questionnaires auprès des enseignants et des parents des enfants. La première partie de l'ouvrage est consacrée à l'analyse des réponses obtenues dans le milieu familial, la seconde à celle des réponses recueillies dans le milieu scolaire, la dernière à l'analyse des représentations du langage écrit des enfants, (ce que pensent les jeunes enfants de la lecture et de son apprentissage).

ECO (Umberto).

Livres propos suivi de La coopération du lecteur. Lyon : Livre pensée, 1989. 16 p., bibliogr. (1 p.) (Voies livres ; 19.) ✎ 5

Dans un entretien exclusif, le célèbre sémioticien et romancier ("Le Nom de la rose", "Le pendule de Foucault") donne librement ses idées sur le livre et l'écrit. Ces propos inédits sont suivis d'une analyse de la coopération du lecteur dans l'interprétation des textes narratifs : probabilités, préfigurations, inférences, ouverture (Extraits de "Lector in Fabula").

ELLIS (Andrew W.).

HUPET (Michel), trad.

Lecture, écriture et dyslexie : une approche cognitive. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1989. 199 p., bibliogr. (11 p.) (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✎ 21

L'auteur a choisi ici de présenter une synthèse de travaux portant sur deux aspects des recherches menées depuis une dizaine d'années sur la lecture et l'écriture : les dyslexies et dysgraphies acquises ; les difficultés qui, au cours du développement de l'enfant, sont relatives à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Après une présentation de l'évolution de l'écriture, il examine les points suivants : comment le lecteur ha-

bile reconnaît-il les mots écrits ? ; comment des lésions affectant l'hémisphère cérébral dominant dans le langage peuvent-elles se traduire par des troubles du langage ? la lecture et la compréhension de phrases et de textes par des lecteurs compétents ; la production du langage écrit ; comment un enfant normal apprend-il à lire et à écrire ? la dyslexie du développement.

FOUCAMBERT (Jean).

Question de lecture. Paris : Retz, 1989. 160 p., bibliogr. (1 p.) ✎ 23

L'auteur a choisi ici de regrouper des écrits publiés dans diverses revues pédagogiques depuis une quinzaine d'années. Il nous permet ainsi d'explorer l'état d'avancement des pratiques dans l'apprentissage de la lecture, des politiques de lecture. Les facteurs pédagogiques sont indissociables de facteurs sociologiques et politiques. L'ouvrage se termine par la présentation de la dernière initiative de l'AFL : "Une charte des villes-lecture". Les communes s'engageraient à offrir les conditions qui permettent un véritable exercice du recours à l'écrit (à l'école, dans les bibliothèques, les entreprises). Cette fédération de ville-lecture serait des lieux de recherche, de formation, et d'épanouissement.

FREIRE (Paulo).

Le mot et le monde. Lyon : Livre pensée, 1989. 16 p. (Voies livres ; 23.) ✎ 4

L'acte de lire ne se réduit pas au pur décodage de la parole écrite ou du langage, mais suppose et engage une certaine compréhension du monde. Le mot prononcé ou lu naît du monde à travers la lecture que nous faisons. Une lecture du mot moins critique impliquerait une lecture du monde moins critique. Mais la lecture du mot pourrait être aussi une lecture plus critique de la réalité à moins que ne ce soit (également) l'inverse. Par le pédagogue brésilien, promoteur de la pédagogie des opprimés.

FROMENT (Mireille).

Temps et dramatisation dans les récits écrits d'élèves de 5ème. Louvain-la-

Neuve : Peeters, 1988. 257 p., bibliogr. (5 p.) (Bibliothèque des cahiers de l'institut de linguistique de Louvain ; 41.) ✎ 11

L'ouvrage s'inscrit dans la problématique d'une linguistique "de la circulation discursive", qui pose le problème de la dichotomie langue-parole. L'auteur a rassemblé un corpus de textes d'élèves de 13 à 15 ans écrits individuellement, à partir d'un texte inducteur. Le mode de représentation des temps est apparu comme un principe différenciateur des textes, comme un révélateur du type d'histoire racontée. D'un texte à l'autre, le travail de l'intertextualité est analysé. Le récit figure donc une conception de l'action qui lui est propre, qui se diversifie au fur et à mesure que s'enrichit son domaine, selon le mode dominant du récit.

GAGNE (Gilles), LAZURE (Roger), ROPE (Françoise), SPRENGER-CHAROLLES (Liliane).

Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Bruxelles : De Boeck, 1989. 2 vol., 200+498 p., tabl., bibliogr. (8 p.) (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.) ✎ 32

Cet ouvrage se présente comme un inventaire des recherches sur la didactique et l'acquisition du français langue maternelle parus entre 1970 et 1984 en Belgique, au Canada, en France, au Luxembourg et en Suisse ; l'âge couvert va de la petite enfance à la fin du secondaire (collégial pour le Québec). Le 1er volume présente le cadre conceptuel (délimitation, définition, structure du champ), les modalités de la recherche documentaire, le thésaurus et le lexique des mots-clés. Le 2e volume est la bibliographie proprement dite : les références sont classées par ordre alphabétique d'auteurs. Le signallement indique outre les données du document (sans résumé), l'âge concerné, les identificateurs, le type de recherche, les disciplines contributives, la démarche d'investigation... Divers index facilitent la recherche

(auteurs, mots-clés, âge et niveau scolaire, disciplines contributives, méthodologie de la recherche).

GUERRERO (Lucien).

L'apprentissage d'une langue étrangère par la vie sociale en classe : l'exemple de l'espagnol. Toulouse : EUS, 1989. 326 + VIII p. ✎ 11

Dans la 1^{re} partie, l'auteur analyse les difficultés et les questions que pose l'enseignement d'une langue étrangère dans le premier cycle du second degré. Dans la 2^e partie, il décrit la méthode "socio-pratique" qu'il a mise en application dans un collège du Gers, et qui fait fonctionner la classe de langue vivante sur le modèle d'un groupe social. Cette méthode passe par une modification de l'espace, une attribution de rôles et de responsabilités exercés par les élèves qui suscitent des mobiles et des motivations pour l'activité langagière, une formation en seconde personne, un climat psychologique. Tous ces points sont illustrés par des exemples concrets. Il développe ensuite les techniques utilisées, notamment le jeu dans lequel l'enfant s'implique pleinement. Dans une 3^e partie, il décrit les principaux objectifs visés par sa méthode et en propose une évaluation. Si, sur le plan du climat de la classe et de l'expression orale, le bilan est positif, il semble que le rôle capital de l'expression écrite pour favoriser la structuration et l'assimilation des connaissances ait été sous-estimé.

PEUGEOT (Jacqueline).

Affectivité et calligraphie. Lyon : Livre pensée, 1989. 12 p. (Voies livres ; 24.) ✎ 4

L'écriture, activité graphomotrice, est un champ d'intrication entre la motricité et l'affectivité. L'habitude manuelle n'est donc pas la seule en cause et l'affectivité joue un grand rôle, surtout dans l'apprentissage. Ce jeu, a double sens, entre l'affectivité et l'apprentissage de l'écriture, est analysé par la présidente de la Société française de graphologie, grapho-thérapeute.

REICHLER-BEGUELIN (Marie-José), DENVERVAUD (Monique), JESPERSEN (Janine).

Ecrire en français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1988. 223 p. (Techniques et méthodes pédagogiques.) ✎ 9

La rédaction d'un texte requiert l'exécution simultanée de diverses tâches dont la maîtrise ne va pas de soi : assurer une cohérence sémantique et stylistique, fournir les informations utiles pour la compréhension, éviter les ambiguïtés et les redondances, etc. Même le placement des compléments obéit à des principes qui échappent en partie au cadre de la syntaxe de phrase, domaine d'intervention privilégié de l'enseignement grammatical traditionnel. Cet ouvrage décrit quelques-unes des normes qui, en français écrit, réglementent implicitement l'élaboration d'un texte : ancrage éconciatif et mécanismes référentiels en langue écrite ; les rappels anaphoriques ; les temps du passé ; cohérence textuelle et progression de l'information ; l'ordre des compléments dans la phrase. Pour chaque question abordée, des exercices pratiques assortis d'un guide d'utilisation sont proposés. De nombreuses productions d'élèves ou d'étudiants sont analysées en détail, de façon à fonder la didactique du texte sur une véritable "grammaire de fautes" du français écrit.

TEBEROSKY (Ana).

LUIS (Marie-Thérèse), trad.

Les savoirs préalables de l'enfant sur l'écrit : une expérience d'enseignement-apprentissage. Lyon : Livre pensée, 1989. 28 p., bibliogr. (4 p.) (Voies livres ; 18.) ✎ 23

Les idées que les enfants se font sur l'écrit avant et pendant tout enseignement de celui-ci font partie d'un travail cognitif authentique. Partir de ces idées pour élaborer et expérimenter une démarche d'enseignement-apprentissage, c'est ce que relate et analyse ici l'auteur d'une étude (1979) avec Emília Ferreiro.

Enseignement des sciences humaines et sociales

Actes du colloque savoirs enseignés-savoirs acquis. Paris : INRP, 1989. 371 p., fig., tabl. ✎ 15

Les participants à ce 4^e colloque ont axé leur réflexion sur les relations savoirs enseignés-savoirs acquis, avec au centre de leurs préoccupations : l'évaluation. Dans sa présentation, l'ouvrage alterne les résultats de travaux en assemblée plénière et les ateliers : - L'évaluation des savoirs acquis par les élèves - Les compétences des élèves de collège - Enseignement de l'histoire et compétence des élèves, exemple d'une formation en RFA - L'évaluation de l'enseignement de la géographie au Royaume-Uni - Evaluation des concepts à l'école élémentaire - Savoirs enseignés et attitudes : l'exemple de la recherche éducation au développement au lycée - L'évaluation en sciences économiques et sociales - Evaluation cognitive - Les capacités méthodologiques - Les attitudes - Formation professionnelle des enseignants...

ANDRE (Yves), BAILLY (Antoine), FERRAS (Robert), GUERIN (Jean-Paul), GUMUCHIAN (Hervé).

Représenter l'espace : l'imaginaire spatial à l'école. Paris : Anthropos, 1989. 229 p., fig., tabl., bibliogr. (10 p.) ✎ 15

Cet ouvrage présente une sélection des conférences présentées à l'Université d'été, Chamonix, septembre 1988 : Les représentations en géographie : aspects didactiques et pédagogiques. Elles sont scindées en deux parties. 1) Les représentations en géographie, problématiques, méthodes et exemples d'application : Pour une géographie des représentations ; Intégrer les représentations dans la pratique pédagogique ; Géographie pour l'école et géographie des représentations ; Géographie imaginaire de la montagne... 2) Les représentations en géographie, pratiques pédagogiques : Lire et dire l'espace ; Enseigner les représentations régionales ; Les cartes mentales ; Représentations enfantines de l'espace urbain ; Une approche des interactions entre les

représentations spatiales et l'évaluation des connaissances géographiques; Pédagogie de la géographie et espace vécu...

CARLUER (Claudine), CICILLE (Patricia).

ALBERTINI (Jean-Marie), dir.

Les représentations économiques des élèves de troisième. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1989. 141 p., fig. (Dossiers éducation et formations.) n° 11

Cette enquête étudie les représentations et le niveau de compréhension de l'univers économique des élèves de 3e; elle a été réalisée par minitel, dans les collèges. Les thèmes des questions étaient au nombre de 3 : comprendre la notion d'agent économique et reconnaître les acteurs de la production et des échanges; étudier l'entreprise et ses problèmes; prendre conscience des problèmes que posent les échanges internationaux. Un certain nombre d'hypothèses peuvent être avancées : dès la fin du 1er cycle, les jeunes ont des représentations économiques, structurées, cohérentes et relativement bien autonomisées; mais ces représentations manquent souvent de complexité et ne vont pas de pair avec une connaissance suffisante des ordres de grandeur. La pratique des jeunes et leur maturation, où l'âge devient déterminant, sont l'élément-clé de l'évolution des représentations. Les discours entendus dans les familles, les médias, l'ensemble des pratiques extra-scolaires des jeunes ont un rôle beaucoup plus important que l'apprentissage scolaire, dans l'apparition de ces représentations. Cela pose le problème du rôle d'un enseignement "d'initiation dans un champ qui se structure pour l'essentiel hors de la vie scolaire".

La géographie dans les universités françaises : une évaluation thématique. Paris : CNE, 1989. 256 p. n° 23

Le Comité a choisi d'évaluer la géographie à l'échelon national : une discipline fondamentale qui présente des facettes variées, aux frontières de nombreuses disciplines, et qui s'interroge passionnément sur elle-même. La géographie est traversée par un

double clivage interne, entre traditionnels et modernistes et entre géographie physique et géographie humaine. La géographie est habituellement rattachée aux Lettres et Sciences humaines : mais, à la faveur de la restructuration de 1968, plusieurs départements de géographie ont préféré rejoindre les universités scientifiques. La première partie du rapport dresse un état des lieux : l'enseignement, les 3e cycles, la recherche et propose un regard sur des expériences étrangères (Royaume-Uni, Brésil, RFA). La 2e partie met l'accent sur les relations qui existent ou devraient exister entre l'enseignement de la géographie et l'enseignement d'autres disciplines : mathématiques... La 3e partie expose les propositions du Comité concernant l'enseignement et la recherche : nécessité d'importantes modifications dans le recrutement des étudiants, les contenus et les cursus, une croissance souhaitable des formations professionnelles spécialisées...

Education artistique

BONNET (Eric), LAGOUTTE (Daniel).

Orientations bibliographiques pour l'enseignement des arts plastiques à l'école. Paris : Centre national de documentation pédagogique, 1989. 103 p. Index.

n° 31

Cette bibliographie a avant tout pour objectif de permettre, au lecteur intéressé, de mieux comprendre l'esprit de la discipline arts plastiques. Les références (revues et ouvrages français) sont classées en 7 rubriques : 1) le dessin d'enfant et ses investigations; 2) le créateur à l'oeuvre (textes d'artistes, théories, analyse des processus de création); 3) l'oeuvre d'art (les grands textes d'esthétique jusqu'à la fin du 19e, l'oeuvre d'art en fonction des grands courants de la pensée contemporaine...); 4) figurations (l'espace, l'objet, l'architecture; l'imaginaire et les mythes...); 5) techniques de pratiques artistiques; 6) l'objet culturel; 7) les arts plastiques à l'école. Les notices, qui font l'objet ou non d'un résumé, sont

classées par ordre alphabétique d'auteurs. Des index auteurs, titres, revues, facilitent la recherche.

FLETCHER (Peter).

Education and music. Oxford; New-York ; Toronto : Oxford university press, 1987. XVI-212 p. Index. ✎ 23

Au cours des 25 dernières années, la place de la musique dans les programmes scolaires a évolué vers une reconnaissance comme sujet d'étude à part entière et dans la vie courante, grâce aux médias, la musique s'est développée et diversifiée, devenant omniprésente dans notre environnement. L'auteur a voulu ici approfondir les inter-relations entre l'éducation et la musique en tant que composante d'une progression vers un humanisme. La première des trois parties de l'ouvrage est consacrée à l'historique des théories et pratiques musicales enseignées depuis les Grecs jusqu'à l'après-guerre britannique. La seconde partie explore les styles musicaux et met l'accent sur l'enseignement des techniques musicales et des différentes approches selon les époques et les cultures. Dans la troisième partie, l'auteur examine les objectifs et les méthodes pédagogiques actuels de l'enseignement scolaire et instrumental. L'influence de la réforme de l'examen secondaire ("GCE"), de la technologie musicale, de l'exploitation commerciale de la musique sont également commentées.

HENNION (Antoine).

Comment la musique vient aux enfants : une anthropologie de l'enseignement musical. Paris : Anthropos, 1988. 239 p., bibliogr. (3 p.) ✎ 11

Cet ouvrage repose sur une double recherche menée sur l'enseignement musical : une enquête par questionnaires auprès des élèves et anciens élèves récents des conservatoires ; une observation ethnographique de la classe de solfège et des débats qui l'entourent. L'auteur montre comment des locaux, remplis d'intérêts divers et de relation personnelles (avec les copains, le professeur, les parents) se changent en classes de musique. Il concentre ensuite son étude sur l'en-

seignement du solfège : qu'est-ce qui l'a produit dans la musique, comment s'est-il organisé à la fois dans ses sous-disciplines (lecture, déchiffrage, dictée mélodique...) et sur le plan institutionnel ? Il analyse ensuite comment la musique est devenue une chose lue, en remontant dans l'histoire des méthodes d'enseignement de la musique, et s'attache au problème de l'analyse musicale. Il termine sur une analyse des parcours "socio-musicaux" des enfants.

PARSONS (Michael J.).

How we understand art : a cognitive developmental account of aesthetic experience. Cambridge ; New York ; Sydney : Cambridge university press, 1987. XIV-159 p., bibliogr. (3 p.) Index. ✎ 5

Cette théorie du développement de la compréhension, de la connaissance appliquée aux arts visuels présente des points communs avec les théories de Piaget et de Kohlberg. L'auteur voit cinq stades, dans l'évolution au cours de la vie, du sens esthétique qui permettent d'interpréter les oeuvres d'art d'une façon de plus en plus complète et adéquate qui va de pair avec une aptitude psychologique grandissante pour saisir les intentions d'autrui. Cette évolution est illustrée par des exemples d'interprétations de chefs d'oeuvre par des élèves instituteurs, des enfants, un professeur d'art.

Education physique et sportive

Tâches, traitement de l'information et comportements dans les activités physiques et sportives. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1989. 255 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 21

Les activités physiques et sportives (APS) présentent un large éventail de tâches dans lesquelles est sollicitée une pluralité de processus de nature différente, de niveaux de traitement différents, concernant aussi bien l'activité des systèmes sensoriels dans la capture des informations que la régulation sensorimotrice du pilotage musculaire ou

encore la planification anticipatrice de la résolution de problèmes. Cet ouvrage prend pour cible la gestion cognitive des conduites adaptatives complexes dans les APS, envisageant leurs principales déterminations : contraintes de l'environnement, contenu de l'activité, modes de fonctionnement, motivations. Il s'organise en deux grandes parties. La première envisage le rôle des facteurs cognitifs dans l'acquisition, la transformation et la mise en oeuvre des habiletés motrices. La seconde traite de la décision en termes de mise en jeu des processus préparatoires et en termes d'organisation et de réalisation de conduites fortement intégrées, répondant aux contraintes des situations sportives.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2).

Enseignement des sciences

BRISLIAUD (Rémi).

Comment les enfants apprennent à calculer. Paris : Retz, 1989. 192 p., bibliogr. (3 p.) (Actualité pédagogique.) n° 23
Les nouvelles instructions officielles prônent, pour l'école maternelle et primaire, un apprentissage des mathématiques par résolution de problèmes. Pour penser un apprentissage des nombres par résolution de problèmes, on doit d'abord repérer les différents usages des nombres : à quoi servent-ils ? Quels problèmes permettent-ils de résoudre ? L'auteur a articulé son ouvrage autour de deux fonctions principales du nombre : 1) Le nombre sert à communiquer des quantités ou à garder la mémoire des quantités; l'auteur analyse notamment deux processus d'apprentissage, le comptage-numérotage, les collections-témoins de doigts, et les premiers usages que l'enfant fait des chiffres. 2) Le nombre est un moyen de calculer; R.Brissiaud analyse le comptage et le calcul (calcul pensé), il étudie le symbolisme arithmétique, la numération et l'addition avec les nombres de 2 chiffres. Dans la 3e partie, il situe son travail par rapport aux principaux cadres théoriques existant dans

ce domaine d'études : J.Piaget, R.Gelman, K.Fuson, Steffe et von Glasersfeld, G.Brousseau.

Enseigner les sciences en l'an 2000. Namur : Presses universitaires, 1989. 211 p., bibliogr. dissém. n° 23

Les conférences de ce symposium ont eu pour thèmes : Objectifs de l'enseignement des mathématiques et des sciences ; Culture scientifique et technologique, régulation de la démocratie et vie quotidienne ; Pour quoi et pour qui enseigner les mathématiques ; A chacun son histoire des sciences : le chercheur, l'enseignant, le technocrate, l'immigré ; A chacun ses modèles théoriques ; Comment naît une technologie ? La technologie comme produit social ; Scientifiques, techniciens et ingénieurs : même approche ? Les ateliers de travail ont eu des sujets très divers : les mathématiques et la gestion, enseigner à des élèves non scientifiquement acculturés, l'enseignement de la chimie et l'éthique...

Evaluation du programme de mathématiques, fin de cinquième. Paris : APMEP, 1988. 160 p., annexes n° 11

Les épreuves d'évaluation (non officielle) ont été passées, en 1987-88, par près de 50 000 élèves, engageant près de 1 500 professeurs. Le document présente d'abord la liste des compétences exigibles et une analyse des résultats domaine par domaine (géométrie, domaine numérique, gestion de données) et compétence par compétence. Ensuite sont proposés les résultats d'une enquête auprès d'enseignants, concernant le contexte dans lequel s'est effectué, au cours de l'année, l'enseignement des mathématiques de 5e. Puis des études particulières (épreuve calcul mental-calcul rapide, argumentation-déduction-expression). Cette brochure est complétée par les textes des 13 questionnaires-thème et les 8 questionnaires utilisés pour l'évaluation.

The IEA study of mathematics. 2 : contexts and outcomes of school mathe-

matics. Oxford ; New York ; Toronto : Pergamon, 1989. vol. 2, XIX-248 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ✎ 13

Cette étude internationale concerne les systèmes de 20 pays. Après l'analyse détaillée des programmes nationaux de mathématiques (Vol. 1), ce second rapport a pour objectif de promouvoir l'enseignement des mathématiques grâce aux comparaisons internationales des programmes, des objectifs, des niveaux de connaissance atteints, de l'attitude des élèves et des professeurs envers cette discipline dans des contextes culturels très divers. La comparaison d'enquêtes sur les performances menées à vingt ans d'intervalle (1960-64 et 1980-82) montre que les changements ne sont pas tous positifs : la maîtrise de l'arithmétique décline ainsi que la proportion d'élèves suivant des cours avancés de mathématiques (pré-universitaires) en terminale ; par contre les performances en algèbre et le nombre des élèves suivant le second cycle ont progressé.

JOHSUA (Samuel), DUPIN (Jean-Jacques).

Représentations et modélisations : le "débat scientifique" dans la classe et l'apprentissage de la physique. Berne : Peter Lang, 1989. 224 p., tabl. (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.) ✎ 11

De nombreuses études ont mis en évidence le rôle joué par les conceptions premières des élèves dans les apprentissages scientifiques. Celles-ci peuvent se constituer en véritables obstacles épistémologiques, particulièrement résistants et durables. Les auteurs veulent ici contribuer à clarifier la nature de certaines des contraintes qui pèsent sur tout projet d'enseignement de la physique, aux niveaux secondaires, de manière à aider à la délimitation d'un espace de choix possibles en didactique de la physique. L'ouvrage rend compte d'une expérimentation didactique concernant l'enseignement de l'électrocinétique à des niveaux élémentaires (élèves de 11 à 14 ans). La 1^e partie est consacrée à des hypothèses didactiques générales (transmission des connaissances, représentations).

Une étude précise des modes de raisonnements des élèves concernant le domaine traité fait l'objet de la 2^e partie. Les modifications testées ont été au nombre de 4 : introduction d'une physique explicative ; modification partielle du rapport à l'expérimental ; le mode de débat dans la classe ; modification du contenu des contrôles d'évaluation. Le rapport de l'expérimentation en situation de classe constitue la 3^e partie du livre.

NIMIER (Jacques).

Entretiens avec des mathématiciens. Villeurbanne : IREM, 1989. 114 p. (L'heuristique mathématique.) ✎ 5

La relation à l'objet mathématique s'inscrit dans la personnalité de l'élève et dans celle du professeur, c'est ce que l'auteur a déjà montré dans des ouvrages précédents. Qu'en est-il pour le chercheur ? Des mathématiciens de renommée internationale ont été interviewés par Jacques Nimier : A. Lichnérowicz, C. Berge, A. Joyal, N. Kuiper, B. Malgrange, C. Pisot, J. Riquet, R. Thom. C'est l'intégralité de ces entretiens qui est proposée ici. Plus qu'à des conclusions, c'est à une réflexion sur le travail de l'inconscient dans l'heuristique mathématique, que nous invite J. Nimier à travers ces entretiens. Une première partie sur le travail créateur fournit un cadre théorique qui tient compte de l'inconscient dans l'heuristique mathématique.

Science achievement in seventeen countries : a preliminary report. Oxford ; New-York ; Toronto : Pergamon, 1988. IX-125 p., tabl. ✎ 13

Ce rapport préliminaire présente les premiers résultats de l'étude internationale de l'IEA sur les résultats scolaires en sciences (physique, chimie, biologie) des élèves de 17 pays pour la période 1983-1986. Ces tests concernent trois groupes de populations scolaires : les élèves de 10 ans, de 14 ans et de terminale secondaire (grade 12 en général) et différencient les résultats selon le sexe, l'école, l'orientation scientifique ou non scientifique des études. La construction collective des tests tenant compte de tous les

curricula nationaux, la vérification de la validité internationale de ces tests sont relatées dans l'introduction.

Informatique et enseignement

GRANDBASTIEN (Monique).

Les technologies nouvelles dans l'enseignement technique : situation au terme des années 80 et propositions d'orientations pour la décennie à venir. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1989.

123 p., bibliogr. (2 p.) ¹³⁸ 23

L'auteur tient à souligner que ce rapport traite beaucoup plus d'informatique que d'audio-visuel et que beaucoup de remarques et de propositions concernant les technologies nouvelles ne sont pas spécifiques à l'enseignement technique. La présentation retenue est celle d'une problématique générale du domaine comportant un bref historique, une analyse de l'existant, les évolutions prévisibles, des propositions d'orientations générales et d'actions relatives à l'ensemble du domaine. Neuf chapitres thématiques abordent de façon plus détaillée des domaines importants: l'évolution des contenus et des pratiques pédagogiques, les matériels et les logiciels, la formation des enseignants et la recherche, puis les aspects information-communication-documentation, le pilotage aux différents niveaux du système, les relations internationales. Le système éducatif sait préparer ses élèves à l'environnement technologique de la vie professionnelle ; il n'a pas pu et pas su encore tirer pour son propre fonctionnement toutes les conséquences et tout le bénéfice de ces technologies. C'est le défi qu'il lui reste à relever pour être prêt à affronter les besoins de formation du troisième millénaire.

Usages et mésusages de l'informatique dans l'enseignement et la recherche en sciences sociales. Paris : Publications de la Sorbonne, 1988. 189 p., tabl., bibliogr. dissém. (Hommes et sociétés ; 14.)

¹³⁸ 15

Lors de ce colloque, des enseignants et chercheurs en sciences sociales, français et québécois, se sont proposés de confronter leurs expériences, de faire un bilan des difficultés rencontrées et des succès obtenus. Trois thèmes ont été développés. 1) Les imaginaires et les problématiques : l'imaginaire de l'informatique ; le nouveau paradigme de la recherche en sciences sociales ; sur l'ordinateur à l'école. 2) L'informatique à l'université : enseignement de l'histoire et ordinateur ; l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement de la méthodologie ; puissance conceptuelle et puissance informatique ; l'utilisation des progiciels de statistiques dans la recherche en sciences humaines... 3) L'informatique aux frontières de l'université : quelles utilisations de l'informatique pour l'enseignement des sciences humaines dans le second degré en France ; l'informatique comme mode de communication ; la diffusion de la recherche en sciences sociales à l'ère des publications électroniques... La conclusion porte sur "Le long courant porteur du signalétique à l'informatique et la rétroaction sur la sociopsychologie".

U - EDUCATION SPECIALE

BARBOT (F. de), MELJAC (C.), TRUSCELLI (D.), HENRI-AMAR (M.).

Pour une meilleure intégration scolaire des enfants IMC : l'importance des premiers apprentissages en mathématiques. Vanves : CTNERHI, 1989. 245 p., tabl., bibliogr. (13 p.) (Flash informations ; 172.) ¹³⁸ 11

Les auteurs qui ont décrit les modalités d'insertion scolaire de l'enfant IMC notent, sur le plan spécifique des apprentissages, des retards dans l'acquisition des bases du calcul et plus particulièrement des nombres. Pour les auteurs, ces échecs seraient à comprendre dans leurs relations avec un traitement inadéquat des informations de type spatial et leur absence de coordination. Pour vérifier ce postulat de départ, ils ont mené une recherche en trois étapes. 1) Une étude statistique sur dossiers (450) qui permet de décrire les modalités de l'intégration de ces enfants dans le temps. 2) Une observation

détaillée de 14 enfants, dans les domaines de l'oculo-motricité, du graphisme et de l'acquisition du nombre. Cette analyse montre que les difficultés en calcul s'articulent à des perturbations de nature archaïque. Des coordinations très précoces ne semblent pas avoir été mises en place dans le découpage perceptif sur lequel se fondent les méthodes implicites communes d'accès au nombre. 3) Une rééducation auprès de 6 enfants, avec un travail sur les élaborations mentales, le raisonnement et les stratégies mises en oeuvre par l'apprenti mathématicien.

.....
 CHOQUET (M.), LEDOUX (S.).

Les drogues illicites parmi les 11-20 ans et attitudes face au SIDA : résultats d'une enquête épidémiologique auprès de 3288 adolescents scolarisés en Sud Haute-Marne. Paris : INSERM ; Ministère de la solidarité, 1989. 74 p., bibliogr. (1 p.) n° 11

Ce 1er fascicule fait partie d'une vaste enquête sur la santé des 11-20 ans, il porte sur la consommation de drogues illicites et les attitudes face au SIDA. L'enquête a été menée en Haute-Marne, par questionnaire auprès de 3288 adolescents et leurs parents. Parmi les résultats : environ 1 adolescent scolarisé sur 10 a consommé de la drogue ; pour 1 sur 2, cette expérience est unique, 1 sur 4 en prend au moins 10 fois. Le H ou la marijuana sont les produits les plus expérimentés ; le phénomène touche aussi bien les garçons que les filles. Les troubles scolaires et les actes délictueux sont fréquemment associés à l'usage répété de drogue illicite. Les consommateurs consultent, plus que les autres, les médecins et les acteurs de santé aisément accessibles dans l'institution scolaire. En ce qui concerne l'attitude face au SIDA, les campagnes de prévention sont jugées utiles par 9 jeunes sur 10 et efficaces par 5 sur 10. Modification des conduites sexuelles et dépistage systématique sont les mesures jugées les plus utiles.

.....
 DENIS (Louis).

CHAUVIÈRE (Michel), préf.

Justice et familles : le travail social de protection judiciaire de l'enfance et de la jeunesse, composantes institutionnelles, évolutions et contradictions. Toulouse : Erès, 1989. 200 p., bibliogr. (4 p.) (Faits humains). n° 23

Cet ouvrage traite de cette forme particulière d'aide apportée par le juge des enfants à la famille et à l'enfant maintenu dans son milieu naturel : l'AEMO (action éducative en milieu ouvert) sur décision de justice. La 1e partie est un historique de la situation de l'enfance et de jeunesse dans la société française, les différentes formes législatives prises pour "distribuer" les rôles parentaux, pour punir et protéger les enfants. La 2e partie présente les différentes composantes du système judiciaire de la protection de l'enfance en vigueur en France : l'appareil judiciaire, les organisations de travail social. La 3e partie est une analyse de contenu thématique basée sur les rapports de situations suivies par des travailleurs sociaux spécialisés rendant compte de leur action et demandant ou non une décision au juge : cette analyse permet de voir comment sont jugés les familles et leurs enfants. L'auteur conclut en s'interrogeant sur l'efficacité et la finalité de la protection judiciaire de l'enfance.

.....
 LERT (France), FOMBONNE (Eric).

La toxicomanie : vers une évaluation de ses traitements. Paris : La Documentation française ; INSERM, 1989. 144 p., tabl., bibliogr. (12 p.) (Analyses et prospective.) n° 21

Cet ouvrage utilise la méthode d'analyse critique concertée de la littérature, française et étrangère, concernant les recherches évaluatives sur le traitement et la réinsertion des toxicomanes. Le 1er chapitre présente les dimensions de la surveillance épidémiologique de la toxicomanie et rend compte des grandes dimensions épidémiologiques de la consommation de drogues et de produits détournés de leur usage normal avec ses conséquences pour la santé. La présentation des institutions et des modalités thérapeutiques et la part relative de chacune d'elles dans les stratégies de lutte contre la toxicomanie dans

différents pays sont traitées dans le 2e chapitre. L'évaluation de l'efficacité des traitements fait l'objet du 3e chapitre. Le 4e chapitre présente les résultats disponibles sur la conduite des traitements en France ainsi que sur le devenir des toxicomanes.

X - EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Education familiale

Education familiale : un panorama des recherches internationales. Vigneux : Matrice ; Paris : MIRE, 1988. 285 p., tabl., bibliogr. dissém. 22

Dix spécialistes, européens et nord-américains, font ici le point des recherches ac-

tuelles sur l'éducation familiale, éducation mise en oeuvre par la famille en direction de ses enfants et l'action éducative de tiers en direction des parents pour les former à leur fonction éducative. Les thèmes abordés sont les suivants : Grandir aujourd'hui ; Le rôle de parent aujourd'hui ; L'intervention précoce contre les difficultés d'adaptation scolaire et sociale dans les milieux défavorisés ; Les désordres de la conduite chez l'enfant ; La prévention précoce des comportements antisociaux ; De l'institution à la communauté, les parents et les professionnels ; Les familles face à l'école ; L'évaluation des interventions : en premier lieu, ne pas nuire ; Pour une reconstruction critique d'un objet de recherches et d'interventions, un exemple allemand ; Tendances actuelles de la recherche en éducation familiale.

OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Nous poursuivons ici l'effort de valorisation commencé il y a maintenant deux ans. En effet, dans les numéros 14 et 16 de Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation, nous avons fait apparaître les thèses dont l'apport est le plus notable en donnant à leur sujet les éléments d'informations nécessaires.

Cette année, encore, nous avons demandé à un certain nombre de professeurs d'université, membres de jury, de nous faire part des thèses qui leur ont paru les plus remarquables (tout en se limitant à trois thèses maximum). Nous avons encore élargi le cercle de professeurs à qui nous nous sommes adressés : trente professeurs ont reçu notre demande, une quinzaine d'entre eux ont répondu dont certains ont estimé que cette année les thèses soutenues en leur présence ne méritaient pas de distinction spéciale.

La question posée était la suivante : "Au cours de l'année écoulée (octobre 88 à septembre 89 inclus), quelles sont la ou les thèses dont il vous paraît qu'il est particulièrement nécessaire de les faire connaître au public des Sciences de l'Éducation ?"

Nous remercions tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail et nous nous tenons à leur disposition.

Odile Lambert-Chesnot

Titre communiqué par Jacques Ardoino, professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Paris VIII

- Bertin (Georges). *L'imaginaire dans les pratiques d'animation socio-culturelle : l'exemple de la fête populaire en milieu rural.*
Thèse de doctorat nouveau régime. Directeur de recherche Jacques Ardoino.

Titres communiqués par Gilles Ferry, professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Paris X

- Fablet (Dominique). *Le travail social en mal de participation.* 1989. 350p.
Thèse de troisième cycle. Directeur de thèse : Gilles Ferry.

La thèse comporte deux parties symétriques.

La première présente une analyse sociologique de l'évolution des pratiques et des conceptions du travail social appuyée sur de nombreux documents. Successivement : ses modalités, ses institutions, ses modèles de référence. Cette analyse prend le sens d'un diagnostic de la crise que traverse actuellement le travail social en quête d'une nouvelle légitimité après les bouleversements entraînés par la décentralisation. La nouvelle situation faite au travail social requiert des fonctionnements "multitechniques" que devraient faciliter des procédures participatives.

La deuxième partie est une monographie qui relate une expérience novatrice faite par une équipe de travailleurs sociaux dans une cité populaire pour mobiliser les résidents dans l'étude et la résolution de leurs propres problèmes. Ayant pour origine la demande de plusieurs enfants, l'intervention transorganisationnelle des travailleurs sociaux aboutit à la formation d'un sujet collectif, l'association créée par les résidents.

L'auteur a utilisé une approche clinique de type participatif qui lui a permis de maintenir un contact constant avec son objet d'étude.

■ **Vallean (Tindaogo).** *Du mythe dans les projets de réforme de l'éducation en Afrique noire : l'exemple du Burkina Faso.* 1989. 589p. + bibliographie + annexes.

Thèse de troisième cycle. Directeur de thèse : Jean Claude Filloux.

S'agissant des projets de réforme de l'éducation en Afrique noire, l'auteur de la thèse n'en examine pas la teneur de manière partielle, ni dans une perspective idéologique comme d'autres travaux sur ce sujet l'ont fait. Son originalité est de "lire" le discours institutionnel et pédagogique (déclarations ministérielles, propo-

sitions des réformateurs, etc...) en référence aux mythes dont il est porteur. Cette lecture est faite grâce à deux types d'approche : l'analyse thématique de contenu soutenue par des auteurs comme Barthes, Caillois et Valabrega et l'analyse actantielle proposée par Propp pour l'étude des contes. Cette dernière approche de caractère structuraliste permet à l'auteur de mettre en évidence les interactions significatives entre destinataire, sujet du discours et destinataire.

Le mythe des origines ("l'homme voltaïque", la tradition, etc...), le mythe du développement et de l'école libératrice, le mythe du "socialisme africain" et celui de l'humanisme universel présents dans les discours des réformateurs locaux et des experts internationaux font attendre le salut de héros, de prophètes ou de mystificateurs de tout jeune.

La thèse apporte ainsi une contribution importante à la connaissance des problèmes éducatifs de l'Afrique noire.

Titres communiqués par
Viviane Isambert-Jamati,
professeur de Sciences de
l'Éducation à l'Université
Paris V

■ **Doray (Marie-France).** *Enfants et sociétés, les voyages organisés par la Comtesse de Ségur.* 1989. 660 p.

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Viviane Isambert-Jamati.

■ **Robert (André).** *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires. Positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au*

système d'Education Nationale entre 1968 et 1982. Essai d'interprétation. 1989. 508 p.

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Viviane Isambert-Jamati.

Ce travail cherche à définir les positions idéologiques de trois syndicats d'enseignants, le SNI, le SNES, le SGEN face aux réformes scolaires intervenues en France entre 1968 et 1982. La question est envisagée sous l'angle de la problématisation sociologique de la pédagogie, c'est-à-dire qu'il s'agit d'interroger centralement le discours syndical sur la représentation qu'il véhicule (ou non) des incidences sociales des pédagogies pratiquées par les enseignants, dans un contexte historique où est affirmée la nécessité d'introduire des "réformes" au sein de l'Education Nationale en vue d'en favoriser la "démocratisation".

Cet objectif d'étude suppose une analyse préalable des réformes et du discours réformateur émanant de l'Etat depuis 1959, date à laquelle la 5ème République entreprend de réaliser une véritable mise en "système" de l'Education nationale. La première partie s'emploie à présenter les aspects essentiels de l'activité réformatrice au niveau ministériel (réformes effectives, projets de réforme, travaux des commissions, rapports, etc.). Les effets réels des mesures arrêtées sont appréciés principalement au regard du problème de la démocratisation. Les trois autres parties de la thèse sont consacrées aux syndicats : réactions et positionnement idéologique par rapport à ces initiatives de l'Etat, par rapport à leurs rivalités internes. Dans la deuxième partie, sont étudiés les projets d'école idéalisée qui deviennent les références emblématiques des trois organisations et leur servent à se différencier. Ceux du SNI et du SNES sont concurrents à l'intérieur de la FEN, celui du SGEN veut faire entendre une voix originale en de-

hors de la FEN. Les troisième et quatrième parties sont constituées par des analyses de contenu, modulées selon le corpus retenu. Analyse de contenu à caractère quantitatif de séries d'éditoriaux de trois revues syndicales (1968-69 ; 1976-77 ; 1981-82). Analyse de contenu à orientation qualitative de l'ensemble des collections des mêmes revues pour la période considérée (1968-1982).

La synthèse finale s'efforce d'élaborer un bilan, relativement à l'avenir du syndicalisme enseignant et des réformes scolaires en prenant en compte le phénomène de désyndicalisation qui affecte aussi, à des degrés divers, le monde enseignant aujourd'hui en France.

Titres communiqués par
Georges Lerbet, professeur
de Sciences de l'Education
à l'Université de Tours.

■ Fonteneau (Roland). *Stratégies actuelles et dynamique universitaire (contribution à l'approche systémique de la personne)*. 1989. 720 p.

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Georges Lerbet.

La spécialisation des disciplines, leurs logiques administratives de développement dans nos sociétés bureaucratées, conduit à une parcellisation des connaissances. La démarche et la pensée scientifiques ne s'y retrouvent pas toujours...

Dans le domaine des Sciences Humaines, l'organisation des carrières des chercheurs les contraint à un enfermement disciplinaire réducteur. Un des effets pervers négatifs de cette gestion corporatiste des ressources humaines est le découpage de la personne étudiée. Celle-ci se trouve

éclatée, en plusieurs dimensions qui ne sont que très rarement rassemblées.

Peut-on alors, parler encore de Sciences ? Depuis l'école de Palo Alto des années 50, l'approche systémique représente une grande avancée méthodologico-théorique qui peut aider à cette recomposition de la personne.

A partir des travaux de G. Lerbet sur le concept de système-personne, cette thèse tente de repérer les dynamiques du système actoriel qui permettraient de mieux comprendre comment l'homme se développe dans les organisations et au-delà dans la société.

En s'appuyant sur l'expérience du développement de la formation continue entre 1981 et 1984, dans l'université de Tours, elle propose une lecture du changement et de l'inertie universitaire. Celle-ci est effectuée à l'aide de l'outil systémique transdisciplinaire que l'auteur a conçu : la grille de lecture du personnalisme méthodologique en 24 pôles.

Les règles déontologiques en Sciences Humaines ne lui permettent pas de faire jouer pleinement cette grille qui prend en compte le rapport dialectique entre les plans socio-personnel et psycho-personnel. A titre démonstratif, il l'utilise pour une lecture systémique de son récit de vie professionnelle.

■ **Georges (Claude).** *Evolution socio-métrique institutionnelle et adaptation sociale. Le cas d'adolescents ruraux.* 1989. 510 p + 519 p.

Thèse de doctorat. Directeur d'études : Georges Lerbet.

Lieu d'identifications, le groupe, est l'unité sociale de base de la vie collective. Lors de l'adolescence, période maturante de la structuration personnelle de l'individu, il revêt un caractère primordial. L'étude sociométrique de deux groupes de jeunes

adolescents ruraux, permet la comparaison diachronique de l'évolution des structures groupales. Elle révèle le rôle actif essentiel des moments sociaux à interrelations socio-affectives.

Variété et créativité, sont les deux éléments du développement auto-personnel. C'est la gestion raisonnée de la variété, par la créativité développée par l'individu, qui l'autorise à s'auto-développer. Le système pédagogique d'alternance, optimisé par le groupe en internat éducatif, permet à l'individu d'agir. Son "agi groupal" est source de créativité auto-référenciatrice, qui traduit sa possible adaptation sociale d'insertion. Le va et vient de l'alternance est le "moteur" des ajustements normatifs qui fixent les bases du développement socio-personnel.

L'intégration progressive et raisonnée du jeune à la société, au travers du système éducatif, est ainsi l'objectif premier des Maisons Familiales Rurales.

■ **Gouzien (Jean Louis).** *Compatibilité des apprentissages et efficacité didactique. Contribution à l'étude des interfaces systémiques.* 1989. 274 p. + 380 p. + 244 p.

Thèse de doctorat. Directeur de thèse : Georges Lerbet.

Depuis toujours on admet que l'on enseigne globalement comme on apprend et un peu comme nos maîtres nous ont enseigné. Cette réalité confirmée et approfondie dans la présente recherche à travers l'étude du SPPA et du SPPE montre que l'enseignement distribué en classe concerne en priorité les élèves qui *pilotent* leur apprentissage comme le fait le maître. Elle montre aussi qu'ils compensent les déficits de compatibilité des apprentissages par des conduites extérieures à l'école. Pour les autres, ceux que l'école a rejetés ou qui l'ont rejetée, les incompatibles

bilités non compensées génèrent des faces à faces douloureux avec l'enseignement. Pourtant l'efficacité formative exige que l'on enseigne comme l'élève apprend.

Lorsque ces incompatibilités touchent la relation, les apprentissages littéraires et le rapport à l'écriture, rien n'est perdu car une formation par l'alternance donne une seconde chance aux élèves concernés. La porte de la réussite aux examens traditionnels du milieu professionnel leur est de nouveau ouverte. Mais si à ces incompatibilités s'ajoute un déficit de pilotage par la mémoire, cette seconde chance est obli-térée et c'est de nouveau l'échec. Il reste alors la voie de la formation continue, or pour qu'elle soit efficace, elle ne doit pas être, au départ au moins, une réitération de la formation scolaire. Elle exige pour ce faire, la mise en place d'interfaces opérationnelles qui seules permettent un changement majorant de la façon d'apprendre. La première interface proposée est l'organisation d'une formation qualifiante et diplômante de niveau V ou IV dont les acquisitions de savoirs *seront d'abord en rapport direct avec la pratique*, condition pour pouvoir, à terme, réintroduire l'acquisition des savoirs plus conceptuels, exigés et validés par les examens traditionnels.

La seconde interface est l'auto-reconnaissance du mode de pilotage des apprentissages personnels. Elle permet au stagiaire, par l'élucidation de sa propre manière d'apprendre et par la connaissance des "possibles", de tenter l'acquisition de méthodes d'apprentissage efficaces, et cette fois de réussir.

On ne peut, socialement, faire l'économie de cette pratique, si l'on ne veut pas laisser pour compte une frange non négligeable des salariés susceptibles d'acquérir la qualification supérieure dont notre société a besoin.

Titres communiqués par
Louis Legrand professeur
émérite de Sciences de l'E-
ducation à l'Université de
Strasbourg I

■ Deplats-Morfin (Mireille). *Les femmes et la physique*. 1989.

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse: Louis Legrand.

Depuis le collège, les filles, en grande majorité, montrent moins d'intérêt que les garçons pour les sciences physiques, matière qu'elles trouvent aussi plus difficile. Elles prendront le plus souvent par la suite des options plus littéraires pour éviter cette matière. Or, elles se ferment ainsi un grand nombre de débouchés professionnels : ceux qui exigent une culture scientifique et technique solide.

Après un tour d'horizon, dans la littérature internationale, des différentes hypothèses cherchant à expliquer cette différence d'attitude et de performance, au niveau biologique, dans les attentes sociales stéréotypées et les habitudes éducatives, dans les différences de styles d'apprentissage, cette étude pose la question de la responsabilité du système scolaire lui-même qui, par les thèmes choisis dans les programmes de Physique, le style d'enseignement de cette matière, l'organisation des filières, favorise plutôt l'accès de la Physique aux garçons.

Les professeurs eux-mêmes, en disant ne faire aucune différence entre filles et garçons, méconnaissent le fait que les adolescents, pour construire leur identité sexuelle, se réfèrent aux stéréotypes sociaux auxquels ils sont très sensibles, ainsi, pour aider les filles à s'approprier une culture scientifique de base sans blocages, il reste à inventer une présentation de la

matière qui ne s'identifie pas pour elles à l'univers masculin.

La deuxième partie de cette thèse présente des recherches empiriques menées auprès de trois populations différentes : des élèves de collège et lycée, des professeurs de Physique et des étudiantes en Physique et sciences de l'ingénieur.

Une première enquête par questionnaire auprès de 2037 élèves de 5e, 4e, 3e et 2nde met en évidence de façon frappante la différenciation garçons/filles dans le classement par ordre de préférence, de difficulté et d'utilité pour la vie professionnelle de six matières dont la Physique. Une analyse factorielle des résultats donne les projections par sexe, classe et CSP. Par ailleurs, six grands profils d'élèves ont pu être définis à partir des matières préférées avec des répartitions très différenciées selon le sexe.

Un autre questionnaire avait pour but de faire ressortir les caractéristiques des thèmes de Physique intéressant les filles. Une comparaison des réponses obtenues en 6e et 3e auprès de 205 élèves montre l'importance de la dimension humaine et esthétique pour provoquer l'intérêt des filles.

Une deuxième recherche présente une procédure expérimentale destinée à savoir si les professeurs de Physique sont influencés par le sexe de l'élève quand ils corrigent une copie. Les résultats montrent une certaine tendance à la sévérité d'une part pour les filles les meilleures, d'autre part, pour les garçons les plus faibles, ce qui va dans le sens des attentes stéréotypées.

Enfin, une grande partie de cette thèse est consacrée aux réponses données à un questionnaire ou en entretien par des jeunes filles poursuivant des études supérieures de Physique à l'université, en classe préparatoire ou en école d'ingénieur, sur ce qui a pu donner naissance à

leur intérêt ou à leur passion pour cette matière au cours de leur histoire d'enfant et d'adolescente.

■ Tribby (Emmanuel). *Prise en compte des représentations des élèves et enseignement des Sciences Economiques et Sociales : le cours sur la monnaie et les banques*. 1989.

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Louis Legrand.

A la différence des sciences de la nature, pour élaborer une séquence d'enseignement en Sciences Economiques et Sociales, il faut opérer une *double* mise à distance : mise à distance des théories monétaires et des savoirs pratiques sur la banque d'une part, mise à distance des représentations des élèves d'autre part. Ainsi, le cours sur la monnaie se fonde à la fois, et non successivement, sur une critique des différents modes d'accès à la connaissance en économie et sur la reconnaissance des représentations dans les savoirs : dans la théorie économique, dans la pratique enseignante, dans les conceptions des élèves. Ces dernières sont révélées par une enquête statistique qui d'outil d'analyse se mue en support d'enseignement en s'intégrant à l'apprentissage, sous la forme de catégories, points d'ancrage de la progression de l'élève.

La problématique de la prise en compte des représentations fait l'objet d'une étude particulière visant surtout à parcourir tout le champ de la question de la transposition didactique en Sciences Economiques et Sociales.

La proposition didactique qui en ressort s'articule à deux entrées distinctes : la première, déjà traditionnelle, est celle structurée autour des objectifs et des intentions. La seconde, plus novatrice, dans notre discipline tout au moins, est celle des programmes-noyaux, refonte de

l'ordre et du contenu du cours, indispensable à une "refonte" du savoir de l'élève. On est amené, par la nécessité pédagogique, à user de méthodes spécifiques : situations-problèmes, interactions entre pairs, schématisation...

La question de l'évaluation reste plus ouverte et se dédouble en évaluation *dans* le cours proposé et évaluation *du* cours proposé.

Titre communiqué par Philippe Meirieu, professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Lyon II

- Mogniotte (Alain). *L'émergence de l'instruction civique dans les programmes scolaires français au XIX siècle*. 1989. 732 p.

Thèse nouveau régime. Directeur de recherche : Guy Avanzini.

La thèse étudie les conditions historiques, politiques, philosophiques, religieuses et pédagogiques dans lesquelles la législation scolaire a introduit l'instruction civique dans les programmes de l'école élémentaire française. L'émergence de cette discipline nouvelle étant liée, d'une part, à la valorisation d'un objet culturel déterminé et, d'autre part, à la reconnaissance de la difficulté de son assimilation, qui requiert une intervention didactique, il s'agissait de voir comment ces deux variables ont joué.

Cela conduit d'abord à voir comment, la notion de "citoyen" s'étant peu à peu valorisée au cours du XVIII^e siècle et substituée à celle de "sujet", la conviction s'est établie, chez certains auteurs, de l'importance et de l'urgence de l'instruction du citoyen en tant que tel ; d'où l'étude de cette

notion au cours de la Révolution de 1789, puis celle des différentes raisons qui allaient aboutir à la mise en place de la législation scolaire de la III^e République. Cela amène alors à analyser les débats parlementaires qui ont précédé le vote de la loi de 1882 qui, à la place de l'instruction religieuse, introduit l'instruction civique. Vient ensuite l'étude des manuels spécialisés, publiés pour la donner. Quatre d'entre eux sont l'objet d'une analyse de contenu. Enfin on procède à une recherche sur l'évolution de l'instruction civique jusqu'en 1914 en fonction des transformations d'ordre politique que la France connaît pendant cette période comme des modifications de la mentalité des instituteurs. L'oscillation entre "instruction civique" et "éducation civique" est notamment mise en relief.

Titre communiqué par Louis Not, professeur émérite de Sciences de l'Éducation à l'Université de Toulouse le Mirail.

- Roussel (Jacques). *Évaluation et apprentissage (évaluation en arithmétique au cycle des apprentissages)*. 1989. 2 tomes, 590 p.

Directeur de recherche : Louis Not.

C'est une étude épistémologique des notions relatives à l'évaluation. Elle s'inscrit dans un projet de formation des maîtres, et se donne pour but la construction d'un modèle qui est celui de l'évaluation répondante. La problématique s'élabore à partir de l'évolution qui a conduit à la décomposition du concept d'appréciation, et suit une démarche expérimentale propre

aux sciences empirico-formelles dont relève la didactique.

La réflexion théorique est éclairée de références factuelles provenant d'une part de l'observation des activités mathématiques des élèves au cycle des apprentissages, et d'autre part, des textes officiels concernant les pratiques d'évaluation. Les concepts fondamentaux sont analysés et redéfinis dans une perspective critique ; les démarches le sont dans une visée de modélisation.

A signaler, en annexe, un excellent répertoire des textes législatifs, une reproduction des plus importants, et une présentation d'index fort bien conçus.

Titres communiqués par
Eric Plaisance, professeur
de Sciences de l'Éducation
à l'Université Paris V

■ Martineau-Soulas (Brigitte). *La construction du sens musical*. 1989. 213 p.

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Gérard Vergnaud.

Lorsque les enfants abordent la musique avec leur instituteur dans le cadre scolaire, il est important qu'ils comprennent quels enjeux représente celle-ci pour une société et à quelles contraintes obéit son fonctionnement. Une telle connaissance se construit dans une dialectique entre écoute et action au cours de situations de production en petits groupes. Les enfants ont alors pour tâche de confectionner un court morceau de musique. A partir de la transcription des différents essais échelonnés dans le temps, nous avons pu décrire l'évolution des morceaux selon deux critères : l'affirmation de la forme et la

complexification des éléments composants et de leurs règles d'assemblage.

Pour accomplir la tâche-problème, les enfants recherchent des solutions qui mettent en oeuvre la répartition des rôles, le partage de l'espace audible, la recherche d'effets sonores. Elles aboutissent à l'élaboration de règles internes propres à chaque groupe qui permettent d'expérimenter des dispositifs de jeux sonores différenciés. Ces dispositifs constituent en réalité des reconstructions de différentes formes du langage musical : les enfants pratiquent les entrées successives, la variation de cellules dynamiques, le passage d'un thème d'un instrument à l'autre, les nuances, le contraste, le jeu d'appel et de réponse, et l'accentuation rythmique.

Les enregistrements effectués pendant les recherches en groupe ont permis d'observer le rôle des interactions sociales dans le processus de construction des essais : l'urgence de la production à réaliser provoque des conflits, puis des négociations et enfin une attitude d'écoute et d'échange facteurs de progrès. Cette interactivité s'accompagne d'un questionnement esthétique basé sur une anticipation des effets produits par la prestation. Le caractère esthétique de la tâche ajouté au risque qu'implique l'échéance de la rencontre avec un public donne à la situation une dimension dramatique originale. Celle-ci augmente la cohésion des groupes, active les questionnements, déculpe la volonté de réussir, de chercher et stimule la représentation anticipative.

■ Verquerre (Régis). *Représentations de l'enfant, attitudes éducatives, comportements éducatifs*. 1989. 247 p. + 408 p.

Thèse d'Etat. Directeur de thèse : Hubert Touzard.

L'auteur s'efforce d'étudier les représentations de l'enfant, les attitudes éducatives et les comportements éducatifs des parents et de mettre en relation ces différents niveaux d'analyse. L'auteur adopte une problématique inspirée du modèle de Fishbein et Ajzen et considère que les représentations de l'enfant influencent les attitudes éducatives qui à leur tour influencent les comportements éducatifs. Après la construction des instruments d'investigation (un questionnaire de type différenciateur sémantique et une échelle d'attitudes éducatives de type Likert), l'auteur réalise deux enquêtes principales. La première enquête cherche à appréhender sur un plan général les représentations de l'enfant et les attitudes éducatives d'un échantillon de 320 parents. La seconde, conduite auprès d'un échantillon de 90 couples de parents mères et pères de 45 filles et 45 garçons, envisage les représentations, les attitudes éducatives et les comportements éducatifs adoptés par les parents à l'égard d'un enfant particulier qui est élève de 6e et âgé le plus souvent de 11 ou 12 ans. D'une manière assez régulière, trois facteurs semblent sous-tendre la représentation de l'enfant, facteurs qui concernent la maturité de l'enfant et ses possibilités de contrôle, ses possibilités de création et d'expression et enfin son affectivité; la variabilité relative des résultats observés conduit l'auteur à mener une réflexion théorique à propos des représentations sociales et des théories implicites de la personnalité. Deux facteurs essentiels, les facteurs libéralisme-autoritarisme et rejet-acceptation, sous-tendent les attitudes éducatives des parents tout comme leurs comportements éducatifs qui semblent fortement influencés par la variable socioculturelle; les parents de milieu favorisé s'avèrent les plus non-directifs et refusent avec plus de force les comportements arbitraires à l'égard de

l'enfant. Utilisant les notes de facteur obtenues par les sujets, l'auteur calcule et analyse les corrélations existant entre les différents niveaux d'analyse. Dans le cadre de la problématique adoptée, une analyse de dépendance est ensuite réalisée; elle montre que les représentations de l'enfant peuvent exercer une influence sur les comportements éducatifs, influence qui peut être directe ou relayée par les attitudes éducatives. Enfin l'auteur suggère de nouvelles orientations de recherche qui envisageraient les processus sous un angle dynamique et intégreraient l'influence rétroactive des comportements sur les représentations et les attitudes.

Titre communiqué par
Marcel Postic, professeur
de Sciences de l'Éducation
à l'Université de Nantes

- Cortesao (Maria Luiza). *Contribution à une analyse des possibilités d'améliorer les conditions des innovations pédagogiques*. 1989. 534 p + 167 p.
Thèse de doctorat, Université de Porto (Portugal). Directeurs de thèse associés : Marcel Postic, Stephen Stoer.

Titres communiqués par
Jacques Wittwer, profes-
seur de Sciences de l'Édu-
cation à l'Université de
Bordeaux II

- Argellies (Jean-Louis). *La formation des médecins. Systèmes, institutions et acteurs. Archeologie du pouvoir en médecine.* 1988. 137 p. + 363 p. + 185 p.

Thèse de doctorat. Directeur de thèse : Jacques Wittwer.

L'analyse du système de formation médicale permet de comprendre l'articulation entre les niveaux systémique et institutionnel d'une "organisation".

Les variations de l'organisation de la Formation médicale sont suivies ici dans l'histoire (XVIIe-XXe) et à partir des "traces archeologiques" des pouvoirs d'aujourd'hui il est démontré que la logique du changement institutionnel dépend avant tout de la perception par chaque institution d'une globalité fonctionnelle du champ qu'elle cherche à s'appropriier et à conserver. Les phénomènes de rigidification ou de révolution (par exemple Pasteur) qui en résultent expliquent les tentatives d'utilisation ou de création de "savoirs" supports des prises et des pertes de "pouvoirs".

Ces tentatives s'opèrent pourtant toujours sur le fond des contradictions éternelles de la médecine notamment :

- médecine de l'"être" ou du "faire",
- médecine de l'individu ou de la collectivité,
- science exacte/science naturelle/science humaine ou philosophie ?

- Iricibar (Angelina). *Approche et évolution des séquelles intellectuelles et psycho-affectives chez des jeunes traumatisés crâniens graves (conséquences sur la scolarisation).* 1988. 554 p.

Thèse de doctorat. Directeur de thèse : Jacques Wittwer.

Les progrès très importants réalisés en réanimation ont bouleversé le pronostic vital. On assiste actuellement à des réveils à la suite de comas de plus en plus longs. La durée du coma étant un critère de gravité, les séquelles sont en conséquence lourdes, une prolongation de la prise en charge s'impose. Or, les institutions sont dépassées par la rapidité des avancées médicales, il existe une carence au niveau des structures prévues pour la réadaptation des blessés graves.

L'étude se déroule dans un centre qui a été amené, en septembre 1984, à concevoir un nouvel encadrement spécifique pour accueillir de jeunes traumatisés crâniens. Après une longue phase d'hospitalisation, l'importance des séquelles empêche souvent une rescolarisation immédiate ; il faut donner au blessé le temps de s'adapter à sa nouvelle situation.

La thèse est basée sur l'observation de l'évolution psycho-intellectuelle de 15 traumatisés crâniens graves, âgés de 11 à 18 ans, dont la durée du coma est d'un mois, voire plus. La démarche essentiellement clinique est complétée en utilisant 4 épreuves (WAIS, Benton, Bender, Rorschach). Suite au bouleversement provoqué par un tel choc, un accent particulier est mis sur le traumatisme au niveau psychique (difficultés à faire le deuil) mais aussi au niveau familial.

Le bilan de cette expérience relativement récente et unique dans la région est un moyen de montrer la nécessité de telles structures en vue d'un rescolarisation éventuelle du jeune blessé.

ADRESSES D'ÉDITEURS

*Nous recevons souvent des demandes de renseignements concernant les éditeurs signalés ci-dessous dont les parutions sont éventuellement analysées dans notre **Bibliographie Courante**. Aussi avons-nous jugé utile d'en faire mention pour tous les lecteurs intéressés.*

Agnès Cavalier

- **ADMES**
Université Paris-Nord
av. J.B. Clément, 93430 VILLETANEUSE.
- **APMEP**
26, rue Duméril, 75013 PARIS.
- **Comité National d'Évaluation**
173, bd. St. Germain, 75006 PARIS.
- **Delval**
Case postale 5,
CH. 1744 COUSSET /FRIBOURG.
- **EAP**
6 bis, rue A. Chénier,
92130 ISSY-LES-MOULINEAUX.
- **ESHEL**
23, rue St. Ferdinand, 75017 PARIS.
- **EUS (Editions Universitaires du Sud)**
27, rue Mas des Augustins,
31500 TOULOUSE.
- **IREM**
Université Claude Bernard - Lyon I
43, bd. du 11 novembre,
69622 VILLEURBANNE Cedex.
- **LABRATEC**
Faculté des Lettres
98, bd. Edouard Herriot,
06007 NICE Cedex.
- **Livre Pensée**
13, quai Jaurès, 69009 LYON.
- **Ministère de l'éducation nationale**
rue Royale 123, 1000 BRUXELLES.
- **Ministère de la solidarité, de la santé et de la protection sociale.**
Sous direction de la maternité, de l'enfance
et des actions spécifiques de santé.
8, av. Ségur, 75700 PARIS.
- **Peeters**
Bondgenotenlaan 153, 3000 LOUVAIN.
- **SECJ**
28, rue de l'Automne, 1050 BRUXELLES.
- **Université de Lille 3**
UFR de psychologie : Mme Lambert
Pont de Bois, b 149,
59650 VILLENEUVE D'ASCQ.
- **Université Paris VIII**
Formation permanente
2, rue de la Liberté,
93526 SAINT-DENIS Cedex 02.

SUMMARIES

Translation : Nelly Rome

The evolution of an education philosopher

by Olivier Reboul

During my studies at the University, I considered pedagogy with some contempt, and so did the other students in philosophy. Only when I started to work did I become aware of its usefulness : after Durkheim and Piaget I discovered Alain, whose works turned to be the subject of my PhD., Freinet who didn't influence me and during, the years of student contest (around 1968), Carl Rogers whose doctrine is in my view responsible for the destruction of the teacher's status though he probably didn't mean it. After 1968 I taught in Montreal and discovered the anglo saxon analytic philosophy. From all these readings I came to the conclusion that the educational discourse, whatever ideology underlies it, tends to be manichean and I'm now worried at seeing the importance of the technical discourse introduced by the computerization.

From educational practice to scientific research : the vision of a psycho-sociologist.

by Jean Marc Monteil

Because of my rural and modest background I was not expected to achieve a long schooling. Thanks to my schoolmaster's support I made my way to the "baccalauréat". I had to do various jobs before I could come back to the academic curri-

culum-philosophy and psychology. I took advantage of this experience of working life when I wrote my thesis on cognitive social psychology. Working as a supervisor in a secondary school I became aware of school failure. When I created a psychology laboratory at the University of Clermont I appointed teacher-researchers to conduct fundamental research and take part in training programmes. I think that researchers are responsible for the communication of their findings in a language adjusted to practitioners to fill the gap between research and practice. They must focus their attention on the gist and resist thinking "fashions".

From learning skill to practice learning : the mediation of research

by Michel Fayol

After 12 years of practice-as an elementary school teacher, partly in a one-teacher school-I became a researcher. Within the context of these two functions I first came across practical educational problem requiring to take immediate steps, then I dealt with long term research programmes endowed with an internal logic. Being now in charge of a university research laboratory, one of my major concerns is to provide for an efficient communication between on the field problems and research outcomes and to avoid any confusion between both type of works. In this perspective I wait for the creation of a

professional body of ingeneers expert in introducing theoretical research methods into practice.

.....
The progression of my practice
 by Jacqueline Puyalet

.....
 There are three interacting steps in my career: teaching mathematics in secondary school, studying educational sciences, participating in a working party to think about mathematics teaching. My participation in seminars, training periods and in Balint working party helped me to understand individual pupils' behaviours and groups' attitudes, to cope with a situation of conflict. But I still find it difficult to link fundamental research, theoretical knowledge and daily practice. It seems to me that the knowledge I gained has produced more questions than answers. So the next step in my career will be an attempt to integrate theoretical knowledge in my teaching practice.

.....
Looking back at 8 years of physical education teaching
 by Sylvie Bonnelle

.....
 In the course of my initial training at University, I had the opportunity of "analysing" the status of the P.E. teacher, his professional objectives the school as an Institution... When I started to teach I was influenced by Rogers, Reich, Brohm and I was opposed to elitism, sports for competition. I wanted to participate in the harmonious development of pupils. Nevertheless I didn't neglect the teaching of techniques. I took part, as a tutor, in local and school based programmes for in-service teachers, which led me to think about assessment, teacher/student relationships. Resuming my studies in educational sciences in 1987 gave me new insights. I analysed school failure, the

educational system, resistance to change... I am now conducting a school project with other teachers to implement real educational and institutional change.

.....
When practice and research are as one
 by Françoise Deconninck

.....
 I teach subject matters which are content centered - history and geography - but I realise that learning skills and attitudes are more important. I prepare my students for second cycle of secondary schooling and help them to learn abstraction. The courses in educational sciences that I attend and my participation as a tutor, in enrichment workshops with other social sciences teachers have changed my practice. Lecturing is complemented by team work, independant study, learning situations with audio-visual aids. I pass contracts with my students, provide them with self evaluation scales and help them to reach their objectives. I think that, with my students, I practice applied research.

.....
Secondary schools renewal : bibliographical reference points
 by Françoise Cros and Mathilde Bouthors

.....
 Social evolution characterized by multiculturalisation and technological revolution had deep consequences on the educational system. Since the second world war, a cluster of reforms has been centered on the secondary level: raising of school leaving age (up to 16) and creation of a common core curriculum.

In 1982, the difficulty to manage the heterogeneity of the school population led to the renewal of the secondary school based upon the decentralization and the project

strategy applied to school management, pedagogical practice and teachers training.

This renewal was reinforced in 1989 by the law on Education.

This inventory of the main works achieved these last twenty years, chiefly carried out in the National Institute of Pedagogical Research, shows the main trends in education that inspired this law.

A broad outline of resources in educational sciences and pedagogy in West Germany
by Jürgen Helmchen

This paper presents general informations about education and political strategies, common to all *länder* (statistics, encyclopedias, official pamphlets, bibliographies, research reviews, directories, etc.). Sources for specific researches are also mentioned.

Computer in classrooms
by Claire Terlon

The *Harvard Educational Review* editors intended to show how a decade of research and experimentation with computers in schools has changed visions of the promise of computer technology for classroom instruction. The issue review here presents a symposium that accounts for the visions of three researchers in this field, offering complementary perspectives at different levels of analysis. The first vision focuses on the design of software environments, the second emphasizes the social and collaborative contexts in which students and teacher interact with computers, the third vision points up the economic concerns for equity, regarding the implementation of computer-based initiatives.

BULLETIN D'ABONNEMENT

TARIF VALABLE JUSQU'AU 31 JUILLET 1991

Je souscris _____ abonnement(s) à *Perspectives documentaires en 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