

N° 20

---

*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**

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.

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

## ÉTUDES

### Itinéraires de lecture

- Lire pour entretenir l'imaginaire  
ou pour enrichir le dialogue avec les autres*  
par Victor Host ..... 7

### Itinéraires de recherche

- Le savant et le militant*  
par Jean-François Chosson ..... 15
- À la recherche d'un "scholé" post-moderne  
ou la dynamique du rapport loisir-éducation*  
par Roger Sue ..... 43

### Chemins de praticiens

- Se former au métier d'enseignant ? Reconstitution d'un itinéraire*  
par Odile Veslin ..... 63
- Articuler pratique, recherche et formation*  
par Michel Tozzi ..... 75

### Repères bibliographiques

- L'écriture*  
par Christine Barré-de Miniac ..... 81

### Communication documentaire

- L'information pédagogique des enseignants :  
quelques données concernant les collèges*  
par Christian Gambart ..... 101

### Innovations et recherches à l'étranger

- Le statut actuel des écoles polyvalentes, leur avenir*  
par Nelly Rome ..... 115
- Les moments privilégiés de la créativité dans le cycle de la vie humaine*  
par Nelly Rome ..... 119

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports ..... 125
- Adresses d'éditeurs ..... 155
- Summaries ..... 159



**1**

*ÉTUDES*

# LIRE POUR ENTRETENIR L'IMAGINAIRE OU POUR ENRICHIR LE DIALOGUE AVEC LES AUTRES

*Victor Host*

**A**U-DELÀ des lectures occasionnelles dominées par l'actualité, je crois pouvoir reconnaître un itinéraire de lecture sous-tendu par des problèmes de vie successifs qui m'ont obligé à une prise de conscience, une confrontation avec la pensée d'autrui et une régulation de l'action. J'ai toujours hésité à me plonger dans l'action et n'ai guère recherché à m'évader par la lecture, des problèmes souvent angoissants posés par la vie quotidienne. Les axes successifs de mes lectures se sont polarisés sur des centres d'intérêt de plus en plus focalisés depuis le foisonnement des lectures qui balisent l'éveil de l'enfant jusqu'à la centration parfois austère des lectures permettant de définir et d'orienter la recherche en didactique.

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990*

## 1. L'Eveil par la lecture

Mon enfance s'est passée dans un village de Moselle où les bouleversements multiples avaient coupé la population - à majorité germanophone - de ses racines culturelles et linguistiques. Aîné de famille nombreuse, je cherchais à échapper par la lecture aux servitudes liées à mon statut. La bibliothèque de l'école fut rapidement épuisée, les livres de Jules Verne, d'Erckman-Chatrian, d'Hector Malot, de la Comtesse de Ségur... m'aidaient à vivre dans un monde imaginaire. Puis j'eus découvert des trésors inattendus dans les greniers et les bibliothèques abandonnées, en particulier des livres d'histoire : Fleury, Thiers, Guizot... Je dois à ces lectures la maîtrise de la langue qui m'a permis de faire des études secondaires normales, un éveil de l'esprit, une curiosité très vive et le goût du travail personnel. Je regrette qu'aujourd'hui beaucoup d'enfants issus de milieux éloignés de l'école lisent trop peu, malgré les efforts de leurs maîtres.

## 2. La recherche des valeurs et l'engagement dans la vie sociale

L'idéal traditionnel transmis par les écoles de la III<sup>e</sup> République ne me satisfaisait plus dès l'école normale d'instituteurs ; en particulier, il ne répondait pas à nos préoccupations sociales ni au refus de la guerre. Cependant le rationalisme ouvert de mon professeur de lettres, qui adorait Renan mais savait nous expliquer Pascal, m'a beaucoup aidé : il nous a armés contre les dérives idéologiques et a conduit beaucoup d'entre nous à nous engager de façon active lors de la montée des fascismes. Le problème de l'engagement se posa de façon explicite au moment de l'entrée à l'E.N.S. de Saint-Cloud en 1934, où le choix des valeurs susceptibles de donner un sens à la vie individuelle et sociale divisait marxistes et chrétiens.

Mon option personnelle ne fut pas déterminée par des lectures mais par la rencontre de personnes : Marcel Légaut et les amis du Père Teilhard. Le premier n'avait pas encore quitté sa chaire pour une bergerie et le deuxième, bien qu'exilé en Chine, était présent par ses amis et par ses écrits qui circulaient sous le manteau. Comme l'exigence du développement personnel se trouve au cœur de la pensée de Marcel Légaut, nous avons profité par nos lectures de ses enthousiasmes successifs pour

Malraux (*La Condition humaine*); Valéry, Gide, Claudel, Giono, etc., à une époque où ces écrivains n'étaient pas reconnus comme classiques et n'étaient guère lus par les scientifiques.

Cette époque marque aussi le début de la prise de conscience politique en milieu étudiant. Les discussions étaient généralement sous-tendues par des lectures mais c'étaient plutôt des textes de circonstance que des ouvrages de fond comme *Le Capital*. La période de l'après-guerre et des guerres coloniales posa surtout le problème de l'information, indispensable pour éviter que l'école ne transmette des mythes. Je fus marqué par la littérature relative aux camps de concentration, en particulier *Les Jours de notre mort* de D. Rousset.

Au moment des événements de 1968, j'étais enseignant au Mali et de ce fait totalement coupé des acteurs du mouvement. Pour les comprendre - y compris mes propres enfants - j'ai dû me mettre au courant par des lectures : *La Prise de parole* de De Certeau, *L'Homme unidimensionnel* de Marcuse, *Une Société sans école* d'Illich et les oeuvres d'Ellul. J'ai été frappé par la condamnation de la société de consommation et par l'accent mis sur certaines valeurs comme la créativité, la convivialité, la libre expression de soi allant parfois jusqu'au narcissisme. Depuis cette époque, je suis hanté par un souci poignant : comment une société pluraliste peut-elle survivre sans se détruire par l'oppression ou l'anarchie et développer un projet qui permette aux participants de créer ensemble. J'ai trouvé quelques repères dans Habermas qui insiste sur le rôle des institutions assurant la communication entre pairs et la confrontation pour définir et reconstruire les valeurs. Or le système éducatif est devenu le principal instrument de reproduction sociale ; il ne transmet pas seulement des instruments mais aussi des représentations et des systèmes de valeurs par ses contenus, ses méthodes et son organisation très hiérarchisée. Les travaux de Bourdieu et Passeron et de Baudelot et Establet m'ont appris qu'il transmettait un modèle de société souvent très éloigné des discours officiels. Ces données décourageaient beaucoup d'enseignants mais me conduisirent à rechercher une lecture positive : reconnaître la nécessité de prendre en compte le contexte social dans lequel vit l'enfant, en particulier, suivant l'expression de Bernstein, les codes de son milieu et les rôles qu'il assume. Après mon entrée à la Recherche Pédagogique de l'INRP, je découvris aussi que le chercheur devait expliciter les finalités implicites qu'il transmet à travers ses choix pédagogiques et qu'il devait stimuler voire provoquer les discussions relatives aux objectifs avec les différents partenaires du système éducatif,

pour découvrir les orientations susceptibles d'être acceptées. Le blocage progressif des grands projets de rénovation pédagogique, poursuivis par le service au cours des années 70, est dû en grande partie au décalage entre les chercheurs et certains acteurs importants de l'opinion publique.

### 3. La nécessité d'une rénovation de l'enseignement scientifique

Neuf années d'interruption de la vie civile (du service militaire à la captivité) m'ont amené à vivre avec des catégories socio-professionnelles étrangères au milieu enseignant. Je fus surpris par la déficience générale de la culture scientifique. Il ne s'agissait pas seulement de l'opposition des deux cultures littéraire et scientifique décrite par Snow mais de déficiences plus spécifiques : l'incapacité à appliquer le savoir scientifique à une situation concrète, la difficulté du dialogue entre décideurs et exécutants, l'expérience de ces derniers n'étant pas valorisée, l'absence de prise en compte des données scientifiques dans les systèmes de représentations et de valeurs. L'expérience de l'enseignement m'a conduit ensuite à chercher des causes à ces lacunes. L'enseignement secondaire était marqué par un formalisme étranger aux exigences d'une véritable attitude scientifique que j'avais reconnues au cours d'une brève pratique de la recherche ; de plus il était coupé de l'expérience apportée par les techniques et les milieux de vie. Un effort important de rénovation, né dès 1923 dans l'enseignement élémentaire, s'était en grande partie émoussé à cause d'une épistémologie simpliste caractérisée en particulier par l'application stéréotypée de la méthode de Claude Bernard et un réalisme naïf résumé par la proposition extraite des Instructions : "C'est l'objet qui détient la vérité". Ce sont les ouvrages de Bachelard, en particulier *La Philosophie du non*, et de Canguilhem : *Connaissance de la vie*, qui m'ont aidé à me dégager de ma formation positiviste pour une théorie constructive du savoir situé dans son contexte historique et social et qui explicite les problèmes posés et les obstacles dépassés. Plus tard, j'ai été marqué en particulier par l'ouvrage de Popper : *La Logique de la découverte scientifique* et celui de Kuhn : *La Structure des révolutions scientifiques*, bien que je trouve leur pensée trop systématique.

Le savoir enseigné résulte d'une reconstruction ou transposition didactique, à moins qu'il ne soit un simple broyat incohérent des découvertes successives. Il importe de rechercher de façon critique comment

celles-ci sont devenues objet d'enseignement et quelles sont les structures successives qui assurent sa cohérence aux différents niveaux d'enseignement. Le livre de F. Jacob : *La Logique du vivant* m'a apporté une aide importante dans mes recherches personnelles.

En se dégageant des spéculations métaphysiques qui ont accompagné sa formation, la pensée scientifique a parfois tendance à ignorer les problèmes philosophiques qu'elle pose ou qu'elle contribue à reformuler. Une explicitation de ceux-ci permet d'éviter la transmission d'une idéologie implicite sous le couvert de la science. De nombreuses lectures se rattachent à ce problème. Le livre de J. Monod : *Le Hasard et la nécessité* est intéressant par sa clarté et sa rigueur, en particulier pour ceux qui ne partagent pas ses prises de position réductionnistes.

#### 4. La formation spécifique du chercheur en didactique des sciences

A mon arrivée dans le service de M. Legrand en 1970, la recherche en didactique n'était ni reconnue par les décideurs, ni gérée par une société scientifique contrôlant la production d'un savoir cumulatif par des procédures reconnues. De ce fait les itinéraires de formation à la recherche n'étaient pas balisés par une tradition et une exploration bibliographique tâtonnante était nécessaire ; elle me fut beaucoup facilitée par le travail déjà réalisé par le service de documentation de la Recherche Pédagogique.

L'analyse des réalisations étrangères me réserva quelques surprises. La diversité des objectifs, des méthodes de recherche et des produits ne reflétait pas seulement la diversité des contextes institutionnels et culturels mais aussi la difficulté de cerner l'objet même de la recherche en didactique : quelles variables peut-on retenir dans une situation complexe et fluide ? Par exemple, je fus frappé par l'opposition entre deux projets anglo-saxons relatifs à l'initiation scientifique à l'école élémentaire : le SCIS américain est centré sur la construction systématique de quelques concepts de base ; il est imposé aux enseignants par des scientifiques, par une procédure technocratique. Le projet anglais "Science 5 à 13" prend en compte les innovations des enseignants et vise à l'acquisition d'attitudes et de méthodes scientifiques, grâce à la résolution de problèmes en situation d'autonomie. Aucun des projets n'était transférable dans le contexte institutionnel français.

D'où la nécessité d'une autre approche préconisée par M. Legrand : partir des innovations des maîtres pour les réguler, à l'aide d'un modèle pédagogique qui intègre les finalités, les données épistémologiques et les hypothèses relatives à l'apprentissage ; parallèlement, il est nécessaire de construire des instruments d'observation de la classe et d'évaluation, en particulier pour les séquences spécifiques de l'activité scientifique : observation, expérimentation, pratiques instrumentales, activités hors de l'école. Malheureusement les recherches de laboratoire dans les sciences fondamentales apportent souvent des données contradictoires, par exemple en ce qui concerne les hypothèses relatives à l'apprentissage ou au développement. En postulant la complexité de l'appropriation du savoir scientifique, nous avons défini les différents types de séquences qui la jalonnent et repéré, pour chacune, des modes spécifiques d'apprentissage. La bibliographie permet d'une part de rechercher les situations de laboratoire proche des situations didactiques, d'autre part de déterminer l'impact possible de certaines variables négligées dans l'expérience de laboratoire. Par exemple, les ouvrages de Piaget nous ont fourni de nombreux repères pour analyser les conduites d'enfants isolés en situation d'autonomie mais il a été nécessaire de rechercher l'impact possible d'autres variables comme celui du langage ou des interactions entre enfants en nous appuyant sur Bernstein ou Doise et Mugny.

Cet itinéraire de lecture semble complètement dépassé à l'époque de la bande dessinée et de la documentation automatisée. Je crois cependant pouvoir retenir quelques orientations de lectures utiles au chercheur en didactique s'il ne veut pas se couper des acteurs du système éducatif. Il ne suffit pas d'articuler la rigueur de la recherche documentaire dans un domaine très précis avec la fantaisie des lectures qui nourrissent l'imaginaire. Il me paraît important de soutenir le dialogue entre le chercheur en pédagogie et les différents partenaires de l'école, par des lectures qui permettent de situer l'action éducative, d'analyser les contenus de façon critique et de comprendre les systèmes de représentation de personnes très différentes de nous.

*Victor Host*

Ancien responsable de recherche à l'INRP  
(didactique des sciences expérimentales)

## Références bibliographiques

- BACHELARD (G.).- La Philosophie du non : Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique.- Paris : PUF, 1970.- 215 p.
- BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.).- L'Ecole capitaliste en France.- Paris : Maspero, 1971.- 336 p.
- BERNSTEIN (B.).- Classes et pédagogies visibles et invisibles.- Paris : OCDE/CERI, 1975.- 40 p.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.).- La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.- Paris : éd. de Minuit, 1970.- 273 p.
- CANGUILHEM (G.).- La Connaissance de la vie.- Paris : J. Vrin, 1980.- 198 p.
- DE CERTEAU (M.).- La Prise de parole.- Paris : Desclée de Brouwer, 1968.- 166 p.
- DOISE (W.), de MUGNY (G.).- Le Développement social de l'intelligence.- Paris : Interéditions, 1981.- 199 p.
- DROZ (R.), RAHM (M.).- Lire Piaget.- Bruxelles : Ch. Dessert, 1972.- 243 p. (Ce livre m'a servi de guide de lecture pour Piaget).
- ELLUL (J.).- La Trahison de l'Occident.- Paris : Calmann-Lévy, 1975.- 122 p.
- HABERMAS (J.), LADMIRAL (J.R.), trad.- La technique et la science comme "idéologie".- Paris : Gallimard, 1973.- 214 p.
- ILLICH (I.).- Une Société sans école.- Paris : Seuil, 1971.- 177 p.
- JACOB (F.).- La Logique du vivant : Une histoire de l'hérédité.- Paris : Gallimard, 1981.- 354 p.
- KAPFERER (J.N.), DUBOIS (B.).- Echec à la science.- Nouvelles éditions Rationalistes, 1981.- 293 p.
- KUHN (T.S.).- La Structure des révolutions scientifiques.- Paris : Flammarion, 1983.- 284 p.
- LEGAUT (M.).- Vivre pour être.- Paris : Aubier-Montaigne, 1974.- 154 p.
- MARCUSE (H.).- L'Homme unidimensionnel.- Paris : éd. de Minuit, 1970.- 281 p.
- MONOD (J.).- Le Hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne.- Paris : Seuil, 1970.- 244 p.
- POPPER (K.).- La Logique de la découverte scientifique.- Ed. anglaise, 1934 ; éd. française : Paris : Payot, 1972.- 480 p.
- ROQUEPLO (Ph.).- Le Partage du savoir.- Paris : Seuil, 1974.- 255 p.
- TEILHARD DE CHARDIN (P.).- Le Phénomène humain.- Paris : Seuil (Points), 1970.- 348 p.

# LE SAVANT ET LE MILITANT

## *Essai sur les relations entre les associations d'Éducation populaire et les sciences sociales 1945-1975*

*Jean-François Chosson*

« CES CHOSES-LÀ sont rudes. Il faut, pour les comprendre, avoir fait des études... » Victor Hugo, *Les Pauvres Gens*  
« Commençons par le commencement, c'est-à-dire par la fin... Un récit autobiographique n'est pas, ne peut pas être un récit linéaire, plus ou moins livré au hasard de la mémoire. Il s'agit toujours d'une reconstruction imaginaire à partir des problèmes rencontrés par l'auteur dans sa situation actuelle et en même temps une démarche stratégique pour transformer cette situation. »

Les conditions de production influencent l'ordre des mots et les mots sont des outils pour agir sur le monde.

Aussi, ce récit de vie sera, pour l'essentiel, le déroulement apparemment chronologique d'une histoire individuelle, mais celle-ci sera tou-

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990*

jours située dans l'aventure collective de l'association "Peuple et Culture" à laquelle j'ai participé, d'abord dans une région jusqu'en 1960, puis entre 1960 et 1975, au sein de l'équipe nationale. Actuellement Président de Peuple et Culture <sup>(1)</sup> et maître de conférences à l'Institut National de Promotion Supérieure Agricole, j'essaie, avec plus ou moins de bonheur, de rester fidèle à l'esprit, sinon à la lettre, de la ligne directrice qui a fait l'originalité de cette association : concilier, pour les progrès des méthodes de formation des adultes et de l'action culturelle, l'apport des mouvements d'éducation populaire - plus largement des mouvements sociaux - les recherches formalisées émanant des laboratoires et les créations esthétiques.

Cette dialectique créatrice est au coeur de la problématique de Peuple et Culture, comme de mes recherches personnelles. Depuis 1945, ce Mouvement, dont j'assume provisoirement l'héritage, a joué un rôle décisif par l'élaboration d'une méthodologie de formation, l'Entraînement Mental, et la diffusion des sciences sociales dans le secteur d'intervention des mouvements d'éducation populaire, notamment par le canal de son Président-Fondateur, Joffre Dumazedier, Professeur émérite à l'Université de Paris V et sociologue. Les Universités d'Été de Peuple et Culture ont été entre 1950 et 1965 des semaines exaltantes, un lieu de rencontres fraternelles et passionnées entre militants, chercheurs et créateurs. Traitant de thèmes souvent inédits tels "l'esthétique de la vie quotidienne" et "planification et éducation populaire" à partir de grands problèmes de la société française, par exemple "l'aménagement du territoire", les Universités d'Été n'ont jamais été placées sous l'emprise d'un maître à penser ou d'une suprême théorie, mais par-delà les bruits et les fureurs de l'Histoire, elles ont constitué un lieu-dit où chacun construit son savoir en fonction d'un projet collectif intensément vécu : le combat obstiné contre les inégalités culturelles. Combat toujours recommencé où se côtoyaient ceux qui croyaient au ciel et ceux qui croyaient à la grande lueur venue de l'Est, les héritiers de Spartacus libérant la parole des déshérités et ceux de Condorcet répandant les lumières de la Raison. Apprendre avec passion... mais aussi avec plaisir. Les travaux en groupes restreints alternant avec des forums où aucun problème n'était tabou mais où chacun se devait d'élaborer une pensée suffisamment fermée pour que le dialogue soit fécond. Mais aussi plaisir des créations plastiques et musicales, des activités de pleine nature... et des séquences gastronomiques spontanées. Comme aurait dit Antonin Artaud, au cours de ces rencontres "le besoin de culture était une force identique à celle de la faim..."

Tel sera le thème directeur de cette note. Par-delà l'itinéraire personnel d'un acteur, ces universités d'été -et Peuple et Culture- ont-elles été la simple quête éperdue de la ferveur communiale des grands recommencements dans une association volontaire, ou bien la construction patiente et obstinée d'un modèle porteur d'avenir par l'élaboration d'un savoir résultant de la tension, de la contradiction permanente entre la recherche formalisée, la création esthétique et les mouvements sociaux. Tentons d'analyser à partir de quelques dates-clés, qui, à l'imitation des romans de Balzac, permettront de baliser un destin individuel au sein d'une épopée collective :

- 1940-1942 Uriage ou la rencontre inaugurale
- 1945-1960 Les sciences sociales au service du militant culturel
- 1960-1965 Les sciences sociales comme outils de gestion du changement culturel
- 1965-1975 Les sciences sociales comme instruments pour dévoiler les rapports de domination et le retour de l'acteur.

## Uriage ou la rencontre fondatrice : savants-militants

Agé de douze ans en 1940 et élève, puis apprenti au Centre professionnel Michelin durant la guerre, je n'ai évidemment point participé à l'école d'Uriage, mais cette épopée a revêtu une telle importance symbolique à Peuple et Culture qu'il m'apparaît important de donner succinctement mon interprétation de ce morceau d'Histoire à l'heure où les polémiques font rage. "La trace d'un rêve est aussi importante que celle d'un pas...". Cette rencontre fondatrice savants-militants et technocrates a constitué à la fois un sur-moi particulièrement prégnant, un référentiel d'action collective donnant un sens aux actions concrètes, un réseau de relations parmi les modernisateurs et les créateurs, et peu à peu, en ce qui me concerné, une vision du monde, au sens hégélien, se substituant peu à peu à la vulgate marxiste dont j'étais imprégné. Mais si je n'ai point participé à cette abbaye de Thélème de l'éducation populaire, les références des pères fondateurs de Peuple et Culture trouvaient en moi des résonances fortes. Les roses rouges du Front Populaire, le départ des volontaires pour l'Espagne, la guerre et le déferlement des blindés allemands, la farouche résistance de la cité ouvrière où j'habitais et les lendemains tourmentés de la libération ont été vécus au premier degré

dans une famille très engagée où les événements étaient intensément commentés par mon père, militant syndicaliste et politique, représentant typique de cette élite ouvrière issue de l'artisanat coutelier de la région de Thiers, héritier de la tradition jaurésienne d'un socialisme ouvert et convivial.

Donc, si Uriage m'était conté... ou plus exactement, comment Uriage est devenu, entre 1950 et 1975, une idéologie, un ensemble de représentations et de valeurs qui ont peu à peu façonné un imaginaire et un comportement. Actuellement, la polémique fait rage entre historiens et acteurs. Le lecteur intéressé pourra toujours se reporter à l'abondante littérature. Limitons-nous à notre propos sans prétendre à l'objectivité totale. En 1940, la bataille de France est perdue. Les Allemands se préparent à envahir l'Angleterre, l'URSS étant toujours l'alliée des nazis, et les USA toujours dans l'expectative. Les modernisateurs s'accordent sur un constat très fondamental : la France a perdu la guerre parce qu'elle était restée un pays agricole et artisanal. Elle a été littéralement submergée par une nation qui a su se doter d'une industrie puissante et compétitive au service d'une idéologie délétère. Mais à partir de cette analyse initiale, les options stratégiques des modernisateurs vont diverger. Les uns, dirigés par Bichelonne et le clan dit des "jeunes cyclistes", considèrent qu'il convient de construire une France forte, dotée d'une industrie puissante, grâce à une planification à long terme conduite par l'État, dans le cadre de l'Europe nazie. Appuyés par l'amiral Darlan, les "jeunes cyclistes" s'opposent violemment aux corporatistes. Pour les autres, il faut utiliser les institutions mises en place par Vichy pour encadrer et former de nouvelles élites capables d'insuffler un sang neuf à ces institutions. L'École des Cadres d'Uriage est fondée dans cette perspective. Pour son responsable, le capitaine Dunoyer de Segonzac, "il est nécessaire que le pays se reprenne avant de reprendre la lutte". Parmi les promoteurs, se trouvent des personnalités, telles Beuve-Méry, chargé du secteur international, le sociologue Chombart de Lauwe et des philosophes profondément opposés au parlementarisme décadent de la III<sup>ème</sup> République et au totalitarisme marxiste. Mounier participe aux journées d'études doctrinales, Lacroix traite de Proudhon et de la participation décentralisée. Le bureau d'études pédagogiques est confié à Joffre Dumazedier, jeune enseignant, fils d'une brodeuse, veuve de guerre. Avant 1939, il a été influencé par le courant libertaire des Auberges de jeunesse. Partie prenante du combat des universités populaires, il en a apprécié les vertus et les limites, notamment la difficile rencontre entre enseignants et militants. Au plan universitaire, il a préparé un diplôme d'études

supérieures de linguistique avec Vendryès (1937-1938) sur les difficultés de compréhension des idées abstraites et la nécessité de recourir aux images concrètes en s'appuyant sur l'oeuvre d'Anatole France. A Uriage, il entreprend l'étude systématique des processus d'apprentissage intellectuel des adultes avec le soutien d'un jeune charpentier autodidacte, Bénigno Cacérés. A partir de 1941, l'Ecole d'Uriage recevra les promotions de futurs hauts-fonctionnaires de l'Etat Français.

Afin de rester dans l'axe de notre propos, nous nous contenterons de trois constats caractérisant cette période et en démontrant, semble-t-il, le mode inaugural :

- Pour la première fois, se trouvent réunis institutionnellement les philosophes de la troisième voie, issus du groupe Esprit, (les disciples d'Emmanuel Mounier et du personalisme chrétien), les modernisateurs influencés par les thèses planistes de Henri De Man revues et corrigées par les polytechniciens d'X Crise, et les proudhoniens, des militants des mouvements d'éducation populaire marqués "à gauche" mais désireux d'une action culturelle autonome vis-à-vis des partis et des syndicats. Schématiquement, il est possible d'affirmer que les modernisateurs ont trouvé leur base sociale et, inversement, les militants d'éducation populaire trouvent un débouché institutionnel qui ne doit rien à la politique politicienne.

- Uriage met à l'honneur les méthodes qui feront le succès du Plan. Ascétisme, rigueur, compétence sont les devises des dirigeants. Le sport et les exercices physiques sont pratiqués par tous et très régulièrement. Le sentiment dominant d'avoir été menés à la catastrophe par des politiciens médiocres et des administrateurs sclérosés conduit à promouvoir la formation de cadres sélectionnés sur leurs seuls mérites et leur capacité à travailler en équipe au service de la collectivité. Les méthodes du Plan sont expérimentées : travail en groupe, cercles d'études, apprentissage de la négociation... assortis de réflexions éthiques sur l'action publique en direction du développement économique. Les idées de Keynes commencent à percer sur le rôle de l'Etat-entrepreneur.

- Mais, autre idée-clé : le développement économique de la France ne peut être le seul fait d'une poignée de techniciens, fussent-ils compétents. Or, il est impossible de s'appuyer sur les partis qui, durant vingt ans, se sont entêtés à entrer dans l'avenir à reculons et ont l'oeil obstinément fixé sur les échéances électorales. Par ailleurs, les syndicats, fort légitimement, ne peuvent que défendre les intérêts de leurs mandants. De fait, les associations d'éducation populaire constitueront l'intermédiaire privilégié

gié. Axées sur l'action culturelle, échappant aux inéluctables échéances électorales, elles pourront contribuer à forger ces nouvelles élites, issues du peuple et, en même temps, elles populariseront les objectifs à long terme d'un plan de développement élaboré en concertation avec les forces sociales. A Uriage, le bureau d'études pédagogiques expérimente les méthodes d'éducation par lesquelles "la raison deviendra populaire". Avec le sociologue Chombart de Lauwe, les méthodes d'enquête sociale sont perfectionnées. Avec Cacérès, le "Voir-Juger-Agir" de la Jeunesse Ouvrière Chrétienne devient l'Entraînement Mental.

Ainsi, s'est créée, au fil des mois, une nouvelle chevalerie disposant d'une arme privilégiée pour partir à la conquête des masses populaires : la connaissance rationnelle, des faits sociaux au service de l'action. Postulat : l'éducation populaire n'a pas pour seul objectif de permettre l'accession aux connaissances formalisées, mais elle doit surtout contribuer à l'acquisition de structures de réflexion et de méthodes d'analyse du réel".

L'Entraînement Mental mérite un sort particulier. Dumazedier et Cacérès ont analysé l'échec des universités populaires. Pour eux, si les ouvriers abandonnent les cours d'adultes, c'est parce qu'ils ne retrouvent point leurs préoccupations dans les conférences proposées. En étant optimistes, ces cours formaient des "célibataires de la culture", faux savants qui ne faisaient aucun lien entre leurs préoccupations et l'action au service de la classe ouvrière. "Partie de la vie, la culture doit retourner à la vie". L'acquisition systématique de structures de réflexion sera réalisée par un entraînement bâti selon la progression de la pédagogie sportive.

Dans l'atmosphère franciscaine d'Uriage, les exercices sportifs et les travaux intellectuels se succèdent. Les idées de Valéry sur l'acquisition de réflexes mentaux "qui font mieux que l'esprit le travail de l'esprit", sont mises en valeur. Mais peut-être faut-il aller chercher plus loin et plus haut. L'entraînement aux opérations mentales s'inscrit en droite ligne de la Logique de Port-Royal, le célèbre traité grâce auquel les pères Arnaud et Nicole initiaient les jeunes aristocrates à la rhétorique formelle. Faut-il voir là l'influence des philosophes Jean Lacroix et Lallement ? Désormais, les modèles de formation qui ont contribué à générer les philosophes des Lumières pourront aider à promouvoir des responsables d'éducation populaire qui sauront analyser et agir en se libérant des préjugés, des stéréotypes, des routines, pour participer aux mutations fondamentales de la société française lorsque sonnera l'heure de la Libération.

## 1945-1960 ou les sciences sociales au service du militant culturel

L'immédiat après-guerre est marqué par un événement très fondamental : la France accepte d'entrer dans l'ère industrielle. Alors que le devant de la scène politique est marqué par la forte présence du Général de Gaulle à la présidence du gouvernement provisoire, la cohabitation pas toujours sereine des trois partis issus de la Résistance, et la difficile mise en place des institutions de la IV<sup>ème</sup> République, il se produit entre 1945 et 1947 une subtile mutation dans les allées discrètes du pouvoir : le clan des "modernisateurs" essaime dans les centres de décision les plus fondamentaux. Tout d'abord, Paul Delouvrier et Georges Paris travaillent avec Mendès-France dans l'éphémère Ministère de l'Economie Nationale destiné à avoir autorité sur l'ensemble de l'économie ; puis, à partir de 1947, ils rejoignent Georges Monnet et Dumont au Commissariat au Plan. Bloch-Lainé prend la direction du Trésor, Pierre Massé celle d'EDF-GDF, Louis Armand la SNCF, Lefauchaux les usines Renault. Il est important pour notre propos de marquer l'importance décisive de l'équipe du Commissariat au Plan et, plus largement, des modernisateurs pour la mise en place d'une politique économique concertée, sous l'autorité de l'Etat. La récente intronisation des cendres de Jean Monnet au Panthéon (1988) a été l'occasion du rappel du rôle historique joué par celui qui fut, entre 1942 et 1945, le principal artisan de l'industrie de guerre des USA. Monnet réunit une équipe légère et les objectifs pluriannuels définis par le Plan sont acceptés par le Conseil des Ministres du 3 janvier 1946. La voie est libre pour l'esprit d'Uriage.

A la même époque, Peuple et Culture, depuis Grenoble, lance son manifeste. "Partie de la vie, la culture doit retourner à la vie". Pour Dumazedier et Cacérés auxquels s'est joint un philosophe, Paul Lengrand, la laïcité n'est pas réductible à un dogme, c'est une attitude d'esprit faite à la fois d'ouverture et d'attachement à des valeurs fondamentales qui doivent imprégner tous les secteurs de la Nation : l'école, bien sûr, mais aussi l'armée, l'entreprise, la presse... par la promotion de nouvelles élites issues du peuple. Il est aisé de retrouver dans le manifeste de Peuple et Culture les thèmes du programme de la Résistance, inspirés par les catholiques de la revue *Esprit* ayant retenu les leçons du socialisme humaniste de De Man et de la présence des chrétiens dans le Siècle de Maritain. Ces associations adhèrent, ou vont adhérer à la Ligue de l'Enseignement, à la fois parce que leurs dirigeants se réclament de l'hu-

manisme laïc et aussi parce qu'ils sont bien décidés à renouveler l'état d'esprit de la "vieille maison"; cette volonté s'affirme, à partir de 1947, par l'arrivée de Joseph Rovin, ancien déporté et jeune journaliste, appartenant à la famille des chrétiens du groupe "Esprit" qui amorcent les voies d'un renouvellement prodigieux. Le souvenir des aumôniers encadrant les balillas fascistes de Mussolini, des prêtres bénissant les fusils des soldats maures de Franco, l'attitude ambiguë du Pape vis-à-vis du fascisme hitlérien ont conduit des militants catholiques à accepter l'idée de laïcité comme une valeur positive. En 1945, le père Declercq lance les "équipes enseignantes" qui affirment nettement leur volonté de militer pour un enseignement ouvert à tous, en respectant une nécessaire distinction entre l'engagement temporel et la sphère philosophique. Paul Vignaux, enseignant public, crée la tendance "Reconstruction" au sein de la CFTC et entreprend la longue marche qui conduira à la déconsecration de la centrale qui se réclame de la chrétienté. Des prêtres-ouvriers adhèrent à la CGT et, sur le plan local, en sont souvent les dirigeants influents. Poussé par cette base offensive, le MRP a accepté la référence à la laïcité dans la Constitution. Désormais, pour l'équipe dirigeante de Peuple et Culture, l'action culturelle s'enracine dans les pratiques sociales, où plus exactement, dans une "critique de la vie quotidienne", titre de l'ouvrage d'Henri Lefebvre (1946) mettant en cause la politique culturelle du parti communiste orientée vers les valeurs consacrées. Lefebvre veut promouvoir une analyse de la "modernité", de la production accumulée entraînant une rupture radicale avec les problèmes quotidiens rencontrés par l'individu. Par ce décalage entre l'homme et ses produits, l'aliénation atteint un sommet. Lefebvre sera le seul philosophe marxiste reçu à la fois dans les milieux dirigeants de l'Action catholique et dans les mouvements d'éducation populaire non communistes. Son influence sera considérable à Peuple et Culture et dans les mouvements d'action catholique notamment la Jeunesse Agricole Chrétienne. Contrairement au dogme stalinien, ce n'est pas seulement en libérant les hommes des servitudes économiques que l'on assurera leur émancipation. Contrairement à la philosophie libérale, ce n'est pas seulement en accroissant les biens matériels que l'on garantira l'épanouissement du plus grand nombre. C'est en permettant à chacun de disposer d'armes intellectuelles qui soient des outils pour assumer son destin. Au sein du Bureau national de Peuple et Culture, Ginette Cacérés représente cette tendance et par-delà les aléas du stalinisme, restera fidèle à l'équipe initiale. En ces années d'après-guerre, où toute la nation chante l'hymne à la productivité, les responsables de Peuple et Culture

mettent l'accent sur une pédagogie originale, l'entraînement à la maîtrise des opérations intellectuelles dans les situations de la vie quotidienne. La trilogie "Faits-Idees-Actes" est en concordance avec le "VOIR-JUGER-AGIR" de la JAC. Certes, les marxistes et les membres du P.C. sont très présents à Peuple et Culture, mais à côté d'eux les militants chrétiens n'hésitent pas à dénoncer les insuffisances du marxisme face aux problèmes fondamentaux de la vie privée. Analyser la vie dans toute sa complexité, pour déterminer un art de vivre, "un humanisme de combat", écrit Paul Lengrand. L'éducation populaire doit contribuer à former des citoyens conscients, mais aussi les aider à affronter les angoisses fondamentales de la destinée humaine.

Ma première rencontre avec Peuple et Culture s'effectue par la canal de la revue "DOC" (1947) où je découvre avec passion une autre façon d'aborder la culture. Alors militant des auberges de jeunesse, je suis chargé d'organiser les veillées culturelles à l'intention d'un public particulièrement hétérogène, traversé par les grands débats idéologiques de l'époque mais fraternellement réuni par des retours périodiques à la Nature-Mère et aux grands rythmes cosmogoniques, les "anarchistes tendres" dit Jean Giono. Notamment le n° 9 (1947) de DOC constituera, pour moi, une référence doctrinale très forte sur les méthodes et contenus de l'éducation populaire. Ce document fait le point sur les méthodes à utiliser pour l'éducation populaire. L'éditorial recommande, bien entendu, les techniques d'enquête, mais à condition que le militant procède avec une "sympathie agissante". Fait à souligner : la pratique de la pluridisciplinarité. L'approche ethnologique est développée par Marcel Maget, chef du laboratoire d'ethnographie française. "N'est-il pas souhaitable que les groupes, au lieu de céder aux aspirations incendiaires d'un narcissisme collectif, prennent une conscience plus exacte de leurs qualités et missions véritables ?". Albert Soboul développe le plan d'étude d'une communauté ruralité. Il insiste sur le fait que les limites ne sont pas nécessairement celles des circonscriptions administratives. L'enquêteur ne doit pas s'arrêter aux apparences, mais aller jusqu'aux explications en multipliant les liaisons entre les facteurs physiques, économiques et humains. "A ce travail qui, bien souvent, prendra la forme d'un jeu, le jeune enquêteur aiguisera son esprit, fortifiera ses dons". G.H. Rivière, fondateur du Musée des Arts et Traditions Populaires, propose une monographie d'enquête sur l'habitat.

Mais c'est surtout l'utilisation de l'Entraînement Mental associant dans le même mouvement l'analyse de la société et les théories organisa-

trices permettant de dégager des principes d'action qui retiennent mon attention. Marcel Vigny, inspecteur de l'éducation populaire, donne des exemples de l'utilisation de la méthode auprès des jeunes ruraux et des formations expérimentales entreprises par Peuple et Culture à la Bourse du Travail de Grenoble. Depuis 1946, la méthode d'Entraînement Mental est expérimentée pour la formation des cadres syndicaux à la Bourse du Travail de Grenoble, puis, lorsque Peuple et Culture s'installe à Paris, en 1948, elle devient la méthode de base du Mouvement. Le manifeste de Peuple et Culture 1945 définit l'axe de réflexion des premiers animateurs. "Ce n'est ni la lecture du journal, ni la fréquentation du cinéma qui peuvent donner à l'esprit du travailleur la musculature mentale nécessaire pour parcourir et explorer les régions de la connaissance qui lui sont jusqu'ici restées inconnues. Sans faire renaître la rhétorique ou la scholastique, sans rabâcher la traditionnelle classe de français, il nous faut mettre à l'épreuve un véritable entraînement mental, approprié à l'esprit du travailleur". L'inventeur de la méthode, Joffre Dumazedier, fait expressément référence aux pédagogues modernes, mais surtout à Valéry et Alain. Ces deux auteurs proposent d'appliquer au domaine de l'esprit les principes élémentaires de l'éducation physique. Surtout, Dumazedier répond à la question essentielle : "Culture désintéressée ou culture pratique ?" "Question désuète", répond-il ! "La culture doit partir de la vie pour retourner à la vie. Aussi les aspects pratiques, scientifiques, philosophiques, littéraires, artistiques de la vie doivent apparaître tour à tour comme autant de fenêtres qui s'ouvrent sur une culture militante tendue vers une transformation du monde". La première formalisation de l'Entraînement Mental parue en 1946, s'inscrit dans cette perspective. Il s'agit d'une série d'exercices, centrés sur les problèmes rencontrés par les militants syndicaux et leur permettant d'acquérir les mécanismes de la description, de la définition, de l'organisation de l'action. J'en prends connaissance, en 1948, à l'occasion d'une session nationale des Auberges de la Jeunesse et j'essaie, avec plus ou moins de bonheur, d'utiliser cette méthode pour la conduite de cercles d'études.

En 1952, à l'issue d'un cheminement professionnel cahotique au cours duquel, par hasard, je passe le baccalauréat, je réussis au premier concours organisé par le Ministère de la Justice pour recruter des éducateurs de l'Éducation Surveillée. Au cours des six mois de stage au Centre d'Études et de Formation de l'Éducation Surveillée de Vauclésson, je rencontre Dumazedier et Cacérés qui apportaient leur contribution à cette nouvelle conquête de l'Ouest. J'assimile de manière plus systéma-

tique. les méthodes d'enquête, les clubs de lecture... et l'Entraînement Mental, mais surtout les fondements idéologiques de Peuple et Culture, notamment l'autonomie résolument affirmée du mouvement culturel par rapport à l'action politique et syndicale. En 1953 je suis convoqué à la rencontre de Phalempin, organisée sur le thème "Télévision et éducation populaire" au cours de laquelle Roger Louis et Etienne Lalou, producteurs d'émissions, Cassirer de l'Unesco et l'équipe de Peuple et Culture effectuent une réflexion collective sur la pédagogie des premiers télé-clubs. En 1954, c'est la rencontre de Wegismont (Belgique) où les sociologues apparaissent à qualité... Entre 1953 et 1960, au Centre d'Observation de Lyon, j'utilise les clubs de lecture, l'Entraînement Mental et les techniques de découverte du milieu auprès des publics de jeunes. Les résultats d'enquête sont publiés par la revue "Rééducation" et le bulletin de la Ligue de l'Enseignement.

A partir de 1955, au cours des Universités d'Été, les discussions mettent en évidence l'utilisation de plus en plus systématique des sciences sociales par les militants. Dumazedier interroge : "Quelle est la grande question qui domine les sciences sociales ?" Réponse : c'est l'étude des rapports entre une situation sociale (structures - organisation - relations) et une situation culturelle (valeurs - représentations et attitudes de la population). "Ainsi les sciences sociales cherchent à étudier les déséquilibres entre les exigences culturelles d'une société en voie d'industrialisation et de normalisation et la culture vécue par les groupes, classes et société globale". Sous l'influence de "Peuple et Culture" les grandes fédérations entreprennent une série d'enquêtes :

- La Ligue de l'Enseignement réalise une importante étude nationale par questionnaire individuel visant à dégager "les conditions, les occasions et moyens actuels de l'éducation permanente", en même temps qu'à titre expérimental, elle accomplit une recherche qualitative dans une commune de la Dordogne.

- La Fédération des Maisons de Jeunes et de la Culture choisit un département témoin, la Marne, pour y faire "une étude au niveau des besoins culturels, par rapport aux besoins de l'évolution industrielle".

- L'équipe rurale de Peuple et Culture, animée par Roger Eymard et Bossoutrot, analyse les niveaux de vie en milieu rural et publie des documents. Cette action s'inscrit dans l'air du temps : la Jeunesse Agricole Chrétienne aidée par les dominicains d'Economie et Humanisme lance une vaste recherche sur les conditions de vie des jeunes ruraux. Pour être reconnue officiellement, chaque section de la JAC doit effectuer

une enquête sur son village. L'idée commence à germer à Peuple et Culture. "Ces enquêtes gagneraient à être soutenues par des spécialistes des sciences sociales", et l'idée sous-jacente est la préparation d'un institut de recherches permanentes sur les conditions et les processus du développement optimum de la culture populaire, disposant d'un réseau de 200 à 300 enquêteurs spécialisés". La division du travail est en route !

## 1958-1968 ou les sciences sociales comme outil de gestion du changement social

En 1960, je suis muté à Paris pour assurer à Vaucresson l'enseignement des techniques et méthodes de l'éducation populaire tout en assumant les fonctions de chef de service au Centre d'Observation de Paris. Le Bureau national de Peuple et Culture m'ouvre ses portes à une époque décisive pour les mouvements d'éducation populaire. A l'heure où les événements d'Algérie tiennent le devant de la scène, les discrets modernisateurs de la haute administration sont directement représentés dans le premier gouvernement Debré par huit ministres "techniciens" qui s'ajoutent aux dix-sept parlementaires. Ce gouvernement arrivé au pouvoir dans des conditions confuses entreprend une politique hardie de promotion sociale par le vote de la loi Debré (1970), une action de grande ampleur dans le domaine de la culture "creuset identitaire de la Nation" et "dialogue sacré avec le créateur" selon le verbe lyrique d'André Malraux, une programmation systématique d'équipements socio-éducatifs sous la houlette de Maurice Herzog qui, par ailleurs, renoue institutionnellement le dialogue avec les associations en donnant un souffle nouveau au Haut Comité à la Jeunesse et à l'Education Populaire. Au Ministère de la Justice, Michelet, aidé par Rovan, entreprend la rénovation du système pénitentiaire. Pris à contre-pied, pour la plupart ancrés à gauche, les dirigeants des mouvements d'éducation populaire alternent entre les philippiques passionnées contre les condotières de l'Algérie Française et la "participation" mystique gaullienne d'un peuple réconcilié avec une Nation lancée à bride abattue sur la voie du progrès.

Désormais, le changement s'avère radical. Les sciences sociales ne se limitent plus à être des instruments ou des techniques, mais elles tendent à prendre une place déterminante dans la formation des responsables des mouvements d'éducation populaire et, ainsi, à se substituer à la

formation proprement idéologique. Trois ordres de raisons apparaissent majeurs pour caractériser cette évolution :

Tout d'abord, des raisons d'ordre général. Le modèle nord-américain de la direction participative par les objectifs tend à s'imposer dans les sociétés lancées sur la voie de l'expansion, aussi bien dans les structures compétitives que dans les services de l'Etat. Il s'agit de programmer le développement en s'appuyant sur les données économiques, mais également de favoriser la participation par une approche plus objective des besoins sociaux ou culturels, puis d'impliquer les publics concernés par les techniques de psychologie sociale, notamment la dynamique de groupe.

Cette valorisation de la sociologie et de la psychologie sociale au service du développement est accentuée par le fait qu'elles sont reconnues comme disciplines universitaires, à partir de 1964.

Même si leur statut demeure inférieur aux disciplines plus anciennes comme l'histoire ou la psychologie, elles n'en deviennent pas moins des connaissances reconnues par des diplômés et habilitées à déterminer un champ scientifique destiné à conquérir de nouveaux territoires de la connaissance. De plus en plus, les décideurs demandent aux sociologues de les aider à déterminer les politiques sociales qui doivent accompagner le développement économique.

En France, dans les secteurs publics et privés, nous assistons à la renaissance de la mystique du Plan. Le quatrième Plan (1962 - 1965) marque l'événement de la politique gaullienne de l'"ardente obligation", sous l'impulsion de Pierre Massé qui souhaite "tracer les routes géographiques du futur" en fonction d'une "vision moins partielle de l'homme" qu'un économisme à courte vue.

L'accent sera mis sur les équipements sociaux et culturels pour accompagner la politique économique dans la grande bataille du Marché Commun. Les fonctionnaires du Plan s'adressent aux sociologues pour leur demander de les informer sur les besoins des différentes catégories sociales. Des organismes d'études para-étatiques sont créés pour promouvoir une coordination de recherches en sciences sociales, susceptibles d'éclairer les "décideurs" du Plan et des grandes administrations. La sociologie tend à devenir la science de synthèse unifiant l'apport des anthropologues, des psychologues et même des économistes accusés de vision réductrice. Par ailleurs, à tous les échelons, la discussion en groupe est valorisée. Le véritable "manager" n'est plus celui qui décide souverainement et effectue la répartition du travail en fonction de catégories

hiérarchisées, mais celui qui sait utiliser, l'énergie des groupes au service d'objectifs négociés. La dynamique de groupe devient le point de passage obligé de la formation des "leaders", voire de tout acteur du secteur public ou privé désireux de déceler et maîtriser les processus affectifs qui favorisent ou inhibent la marche d'un groupe vers un consensus pour des décisions ajustées. Partie des laboratoires américains, la pédagogie des groupes restreints introduit les expériences communielles sur fond de narcissisme abstrait.

Au sein de la commission culturelle, l'on assiste à une renaissance de l'esprit et des méthodes d'Uriage. En effet, comme à Uriage, se produit une rencontre entre trois catégories de personnes :

- Une tendance que l'on peut qualifier de "technocratique" ou de moderniste, dans la mesure où elle réunit des hauts fonctionnaires ou des techniciens du privé désireux de renouveler la vie démocratique en diminuant les prérogatives du Parlement, en donnant priorité aux instances réunissant les acteurs économiques et sociaux, tels le Conseil Economique, le Plan ou les comités d'expansion.

- Une deuxième tendance regroupe les personnalistes chrétiens qui n'avaient jamais accepté le parlementarisme médiocre des III<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> Républiques, notamment l'enlisement dans le débat politique basé sur la prédominance de l'appareil des partis. Entre 1940 et 1942, ils avaient espéré participer à la formation de nouvelles élites recrutées sur des qualités de rigueur morale alliée à la compétence technique. Puis, sous la IV<sup>e</sup> République, ils s'étaient éloignés de la politique active pour militer dans les mouvements d'éducation populaire. L'itinéraire de Jacques Delors est significatif. Militant du syndicat CFTC des employés de banque, il appartient à la tendance "Reconstruction" pour la déconfessionnalisation, puis il opte pour l'association "Vie nouvelle" où il fait connaître les méthodes de la planification démocratique. Il est le principal responsable de la politique de développement culturel du IV<sup>e</sup> Plan.

- Enfin, une troisième catégorie regroupait les "populistes", syndicalistes et dirigeants d'éducation populaire estimant qu'une authentique rénovation des élites ne peut se produire qu'à partir d'une assise sociologique la plus large possible, en faisant place notamment à ceux qui avaient su allier la réflexion, l'expérience du secteur productif et l'action militante. Pour l'essentiel, ce sont la "deuxième gauche", pour le moment sans débouché politique, et Dumazedier, appuyé sur la mouvance de "Peuple et Culture" qui représentent cette tendance. Entre 1960 et 1968 les travaux du Plan constitueront l'axe de réflexion des Universités d'été et

des journées de formation des responsables de Peuple et Culture à la préparation desquelles je suis, bien entendu, associé.

Dans le secteur de l'éducation populaire, la mise en place du Fonds pour la Jeunesse et l'Education Populaire (FONJEP, 1964) pour la rémunération des personnels permet une politique systématique de recrutement et de formation des permanents. Au sein des associations se produit une véritable mutation culturelle : dans les années 60, l'influence des sciences sociales devient déterminante et se substitue peu à peu à toute réflexion philosophique. Les idéologues sont fustigés et accusés d'entrer dans l'avenir à reculons. Désormais, l'animateur, grâce à la sociologie, analysera les véritables besoins sociaux et pourra évaluer sereinement les résultats indépendamment de tout jugement de valeur. Par ailleurs, la notion de "non-directivité" s'impose : celui qui prétend animer un groupe doit limiter son rôle à élucider les obstacles affectifs ou rationnels, s'efforcer d'adopter une attitude compréhensive en facilitant les échanges, maintenir une atmosphère permissive excluant tout jugement de valeur. Peut-être a-t-on assisté, au cours de cette période, à une homogénéisation des différentes familles idéologiques soucieuses de ne point trop paraître attardées sur le plan de la modernisation, point de passage obligé pour participer à une société qui "ignore les grandes illusions comme les grands désespoirs (R. Aron). Autrement dit, grâce aux sciences sociales, le responsable de mouvement d'éducation populaire, devenu un professionnel de l'animation socioculturelle, peut proposer des issues positives grâce à la maîtrise des processus historiques. La notion de développement culturel s'impose : par la sociologie et la psychologie sociale, l'animateur possédera les clefs d'un changement social désormais maîtrisé, sur le modèle des sciences économiques, devenues sciences de la prévision. Le Colloque de Bourges sur le développement culturel (1964), organisé conjointement par le Ministère de la Culture, l'Association pour l'Expansion de la Recherche Scientifique et Peuple et Culture, marque l'apogée de cette politique.

Ainsi, entre 1958 et 1968, la planification devient un terrain alternatif pour la "nouvelle gauche" et pour les responsables des mouvements d'éducation populaire, notamment Peuple et Culture, qui retrouve le lobby d'Uriage, non plus dans les allées du pouvoir, mais au cœur de la politique modernisatrice. Une idéologie commune se dessine entre les technocrates modernistes de l'appareil d'Etat et les modernes militants des associations volontaires. La croyance dans les vertus illimitées des sciences sociales se répand à la mesure de la volonté de puissance des

nouveaux conseillers du Prince, c'est-à-dire les sociologues et les psychosociologues. Militants modernistes et "politiques-techniciens" ont un point commun : l'éducation populaire n'a que faire des contenus, des savoirs. Tout est dans la relation, l'acceptation inconditionnelle de l'autre, l'assomption des groupes par la disparition des dirigeants messianiques. Par définition, la non-directivité doit être imposée à tous. Toute idéologie est manipulatrice, portée par des individus retors dont la volonté charismatique se pare des oripeaux de la démocratie. Les sciences sociales sont neutres, portées par des animateurs empathiques, au service de la communauté. La commission "Réflexions pour 1985" recommande le recrutement de 50 000 animateurs dans les 20 années à venir.

Certes, le débat a été fort vif à l'intérieur même des associations. Il se polarise notamment autour de la création du Fonds pour la Jeunesse et l'Education Populaire (FONJEP) créé en 1964. Contradiction de l'Histoire ! Le parti dominant n'avait dans sa mouvance ni mouvement de jeunes, ni association d'éducation populaire pour assurer un relais auprès de l'opinion publique. De bon coeur, souvent à contre-coeur, il fallait bien accepter ceux qui existaient. D'autre part, les dirigeants des associations pouvaient-ils limiter leur stratégie à celle des partis de gauche entre un P.C. n'ayant jamais fait le pas de la déstalinisation, une SFIO associant une idéologie de musée et un pragmatisme sordide, un PSU livré aux conflits internes dès la fin de la guerre d'Algérie contre laquelle il avait courageusement combattu ? En fait, le Groupe d'Etudes et de Rencontres des Organismes de Jeunesse et d'Education Populaire (GEROJEP), fondé aux lendemains de mai 1958 pour s'opposer aux tentatives supposées des putschistes, n'hésite guère. Présidé par Pierre Mauroy en 1965, ses membres prennent part avec intérêt à des débats dont ils découvrent l'ampleur et la fécondité. La participation aux commissions du Plan donne le sentiment de découvrir un nouveau monde d'où serait bannie la peur ancestrale de la misère, du chômage, de l'ignorance... un monde où le seul problème serait celui de la culture, l'affrontement avec les angoisses fondamentales, "le sexe, le sang et la mort..." nous dit André Malraux, grâce auquel le lyrisme se confond avec le pouvoir. Foin de la politique politicienne rangée aux magasins des accessoires d'un théâtre d'ombres. Les vrais penseurs de l'avenir sont Fourastié, Massé, Aron, de Jouvenel... Ils nous ouvrent les voies de demain, porteuses des nouvelles prophéties culturelles de la civilisation, des loisirs dont les animateurs socioculturels seront les agents efficaces, conciliant les vertus patientes de la structuration des groupes sans âme et le bonheur climatisé émanant des méthodes non-directives.

Le lecteur patient aura sans doute compris, à la lecture des pages précédentes, que le récit ne cèle point son caractère subjectif. Emanant d'un acteur impliqué, reflétant hésitations, contradictions et exaltations passionnées, il ne prétend point à une quelconque distance vis-à-vis de l'objet, mais vise à proposer les éléments d'un débat au cours duquel la vérité -si elle existe- émanera d'une pluralité de regards.

En 1960, j'anime une session Entraînement Mental à l'Université d'été de Peuple et Culture et je voisine avec un stage "Sciences sociales appliquées à l'éducation", animé par Joffre Dumazedier et Marie-Françoise Lenfant, chargée de recherche au CNRS. Les sociologues sont majoritaires parmi les participants, et la méthodologie utilisée est celle de l'Entraînement Mental, autrement dit : "mieux connaître le public pour mieux agir". D'emblée, la convergence est affirmée entre sociologues et chercheurs :

- Les sociologues veulent émerger d'une conception positiviste de la sociologie considérant les faits sociaux comme des choses, pour effectuer une recherche sur les actes sociaux, l'étude des tendances et attitudes novatrices plus que des comportements moyens.

- Les éducateurs, de leur côté, souhaitent développer une action plus coordonnée, planifier en prévoyant l'avenir, contrôler les résultats. Cette double évolution conduit à mieux définir les tâches de l'éducateur et du sociologue, afin de déterminer deux fonctions qui, désormais, doivent être disjointes.

- Il s'agit de faire de l'éducateur un allié du sociologue. Il déterminera des hypothèses de description et d'explication du milieu réel, des objectifs d'action et des dispositifs d'expérimentation.

- Le sociologue sera un observateur de l'action par une meilleure connaissance des publics, des processus, des résultats.

Une nouvelle étape est franchie en 1961 avec la parution de la brochure *Planification et éducation populaire*. Après un rappel des principaux déséquilibres culturels de la société française et des nouveaux partenaires, en particulier les entreprises, les auteurs insistent sur la nécessité de planifier l'éducation populaire en fonction du développement économique. Pour cela, il convient de :

- Rechercher une meilleure coordination entre les actions et les télécommunications.

- Etablir des rapports nouveaux entre :
    - 1. le secteur commercial et le secteur non-commercial;
    - 2. l'Etat et les associations;
    - 3. les institutions de recherche, l'Etat et les associations.
- Il sera donc nécessaire de :

- Déterminer un plan de développement de l'expansion des activités socio-culturelles qui devra être reconnu comme aussi important que le plan économique;

- Créer une instance de coordination auprès du Haut-Comité et du Commissariat au Plan.

- Fonder un institut de recherche et une école normale supérieure de l'éducation populaire.

La distinction est clairement établie entre le sociologue, chargé de conduire un travail scientifique, tenu d'observer une méthode rigoureuse, et l'éducateur qui utilise les données pour faire progresser le statut de l'éducation populaire. Mais, idée novatrice et significative, une place est faite pour une troisième catégorie, dite celle du "poète", qui se fie à son intuition et n'éprouve pas le besoin d'utiliser les sciences sociales.

Cette nouvelle apparition du sociologue dans le champ de l'action éducative reçoit son application dans deux créations privilégiées :

Tout d'abord, le Bureau d'Application des Sciences Sociales et d'Éducation Populaire pour l'Industrie (BASSEPI). Des participants aux universités d'été, notamment Vattier, Moussay, Raimond, mettent l'accent sur l'évolution du secteur industriel vers une fonction "formation" de plus en plus structurée. Dès 1962, neuf ans avant la loi de 1971, Peuple et Culture jette aussi des liens fonctionnels entre l'entreprise et l'éducation populaire. Par ailleurs, à Peuple et Culture, la commission "Habitat" milite pour un syndicalisme de participation dans les villes nouvelles, afin que les habitants puissent directement influencer l'organisation de leur cadre de vie.

Personnellement, j'apporte ma pierre à l'édifice fonctionnaliste en participant à la rédaction d'un ouvrage collectif sur "la formation de l'éducateur" (1964) et en rédigeant deux brochures sur "l'attitude non-directive et l'animation des groupes d'adultes" et "la collaboration de l'animateur et du sociologue dans une perspective de changement social" par-delà les inévitables articles sur l'Entraînement Mental. Comme beaucoup de militants d'éducation populaire, mon imaginaire social était dominé par le caractère homogène et stable d'une expansion écono-

mique illimitée et la croyance dans les vertus non moins illimitées des sciences humaines pour remplacer le gouvernement des hommes par la gestion du changement social. La rationalité planificatrice se voulait ignorante des mythes qui font l'histoire, du social traversé par le symbolique, des passions alliées à l'imaginaire qui forcent le destin. La fonctionnalité animatrice remplaçait l'utopie militante. Deux textes montrent le chemin parcouru. En 1947, dans la revue *Peuple et Culture*, Dumazedier signait un article intitulé "Le Militant d'éducation populaire", où l'on peut lire notamment : "Il ne s'agit pas de faire descendre on ne sait quelle haute science sur le front des ouvriers ou des paysans, mais bien plutôt de faire s'épanouir la vie de l'homme en une vraie culture... Vain et néfaste ce mouvement de "l'éducateur qui va au peuple": il faut vivre avec eux, aller sur le stade avec le footballeur, partager la randonnée du jeune employé des Auberges, s'associer aux paysans dans les travaux des champs... Rester peuple dans notre vie pour l'être dans notre culture..." En 1962, l'auteur traite de la maîtrise de l'avenir par le moyen d'un développement culturel planifié. "Au XXe siècle, l'utopie est scientifique ou elle n'est pas. Prévision et planification sont peut-être les premiers traits de cette nouvelle utopie, de cette utopie concrète. Il faut mener de pair recherche et expansion".

La distance établie est fondamentale, entre la parole partagée et la parole scientifique. Pour combien de temps ?

## **1968-1975 ou les sciences sociales comme instruments pour dévoiler les rapports de domination et le retour de l'acteur**

Les événements de Mai 1968 allaient brutalement remettre en cause l'armature conceptuelle forgée dans les années 60. Alors que les équipements culturels, conformément au Plan, quadrillent le pays en fonction de normes dûment quantifiées, alors que les écoles d'animateurs commencent à sortir des contingents de professionnels, que la loi congés-cadres jeunesse favorise la formation de bénévoles, l'on assiste, à l'issue des journées de Mai 1968, au retour en force des sciences sociales critiques et des idéologies qui remettent en cause les schémas fonctionnalistes des années 60. Ce sont d'abord les fidèles d'Althusser qui sonnent la charge au nom de la lutte contre l'appareil idéologique d'Etat. A leur suite, l'école sociologique de Bourdieu dévoile les mécanismes d'une

inexorable "reproduction" ou les privilèges des "héritiers". Foucault dénonce l'éminente perversité de tous les pouvoirs et, par la méthode généalogique, les conditions de production des discours dominants. Sartre radicalise ses positions en invitant à la découverte des vertus morales de la révolution culturelle chinoise. Désormais, la sociologie dominante s'attache à dévoiler les mécanismes subtils par lesquels la classe bourgeoise transmet ses normes, ses valeurs, ses modèles. La politique de développement culturel harmonisée est dénoncée comme une pratique réformiste. Par ailleurs, la dynamique de groupe, chaleureuse et empathique, laisse place aux affrontements et aux déchirements provoqués par les "institutionnalistes", fidèles de Lapassade, désireux de dénoncer les manipulations et les répressions masquées par des conflits provocateurs. D'autre part, le discours idéologique revient en force, sous la forme des constellations gauchistes qui remettent en cause les bureaucraties héritières du centralisme de la révolution d'Octobre. Les enfants de Mao entreprennent des actions spectaculaires en direction des catégories les plus défavorisées : O.S., immigrés, habitants des bidonvilles. Les nouveaux mouvements sociaux - féministes, minorités sexuelles, régionalistes, écologistes développent leur action en dehors des schémas consacrés, avec l'appui des sociologues des mouvements sociaux, plateforme intellectuelle où militants et chercheurs tentent de déterminer les luttes qui se révélèrent fondamentales pour l'émancipation des masses populaires.

Le discours de la sociologie subit une double fracture :

- d'une part, il se fragmente en fonction des idéologies sous-jacentes ;
- et, d'autre part, le découpage de la sociologie s'accroît en fonction des nécessités de la recherche tendant à isoler un "objet" dûment caractérisé, mais également en fonction des territoires des maîtres à penser. Après le découpage dans l'espace (sociologie urbaine - rurale), dans le temps (travail - loisir - éducation), des découpages verticaux apparaissent (organisation - mobilité sociale). La sociologie offre un miroir brisé aux interrogations des militants sur l'évolution sociale. Période d'intense désarroi pour les responsables du secteur associatif. Au cours des années 60, le discours idéologique avait perdu de sa force au point de ne devenir qu'une référence lointaine et contradictoire. Il avait été partiellement remplacé par la notion consensuelle d'animation socio-culturelle, basée sur une politique d'équipements normalisés, animés par du personnel permanent. Le discours de la sociologie fonctionnaliste et de la dynamique de groupe "rose" est brutalement remplacé par un discours critique

accompagnant les stratégies spontanéistes des mouvements sociaux. A peine frais émoulus de leurs écoles, les néoanimateurs se trouvent sommés de choisir entre la politique réformiste de leurs aînés n'osant plus faire référence à des idéologies en voie de reconversion, et les nouveaux modèles d'action basés sur l'improvisation créatrice, assortie du vocabulaire des sciences sociales critiques.

Il est permis de se demander si ce n'est pas au cours de cette période que les grandes associations de jeunesse et d'éducation populaire ont vécu leur traversée du désert idéologique, source de repliement, d'absence de visée stratégique, et dont elles commencent à émerger à l'heure actuelle. La génération des années 45-50, socialisée par le travail, formée par l'action et dans l'action à partir d'idéologies fortes, s'est trouvée aux prises avec une nouvelle génération, socialisée par l'école, ayant rencontré sur sa route des théories vidées de leurs références idéologiques, puis placés brutalement sous l'emprise des idéologies millénaristes ou radicales des nouveaux mouvements sociaux. Certes, à terme, les mouvements féministes, régionalistes, écologistes ont durablement fécondé (positivement...) les institutions et les lois mais, dans un premier temps, ils ont mis à mal les références des Anciens sans proposer de modèles d'action stratégiques aux Modernes. Certaines grandes associations ont failli être rayées de la carte, par la fuite en avant ; d'autres se sont crispées sur une idéologie de musée, d'autres encore ont vu apparaître une nouvelle génération de responsables sans mémoire collective où puiser des forces. A tel point que la "crise" du mouvement associatif devenait un lieu commun. Certes, le mois de Mai 68'a considérablement enrichi le débat mais il le rend encore plus confus par l'irruption d'un pôle que, faute de mieux, nous nommerons "lyrico-spontanéiste" et qui s'est organisé autour de trois thèmes dominants :

- L'animateur doit créer pour le peuple, avec le peuple, lui faire découvrir sa spontanéité créatrice par des provocations qui démasqueront les rapports de pouvoir, les censures, les interdits... Il faut susciter des créations collectives qui s'affirment dans des formes éphémères et, par-delà, irrécupérables par des institutions, des musées, des théâtres.

- Deuxième axe : priorité à la parole conquise sur la parole donnée. Il n'existe pas des individus qui "savent" et d'autres qui "ne savent pas". Chacun possède un capital d'expériences et de savoirs accumulés, et il n'y a pas de hiérarchie à instituer dans la communication pour la transmission des connaissances. Seul l'échange égalitaire permet de connaître, au sens étymologique : "naître avec". Le forum a été la forme privilégiée de

cette prise de parole communautaire, de ce combat contre l'ordre culturel établi.

- Troisième thème : la fête, la fête dionysiaque, sensuelle et lyrique contre la raison appollinienne, contre la société industrielle dominatrice du Tiers-Monde. La fête, c'est la libération du "corps-pour-jouir" aux dépens du "corps-instrument de travail". Les slogans couvrent les murs, depuis le banal "Jouis !..." jusqu'à l'évocation d'un monde nouveau qui surgira des communautés fraternelles : "Sous les pavés, il y a la plage..." Inutile de faire appel aux acteurs expérimentés : leur parole est influencée, pour ne pas dire colonisée, par les normes culturelles issues de la classe dominante. Tel une éponge, l'animateur ne peut que subir les déterminismes... et, bien évidemment, l'Entraînement Mental est rangé aux accessoires des objets devenus désuets.

Les grandes associations d'éducation populaire voient leurs modalités d'action brutalement remises en cause par l'apparition de groupes spontanés utilisant volontiers la provocation, ne disposant évidemment pas de permanents, ni d'appareils, et agissant en fonction de leur seul potentiel militant. Ces groupes sont porteurs des nouvelles valeurs individuelles apparues durant les nuits de Mai et qui, jusqu'ici, n'avaient guère été prises en compte par la classe politique. Les féministes du MLF envahissent le Palais de Justice pour réclamer le droit à l'avortement ; les écologistes montent à l'assaut des centrales nucléaires ; les minorités sexuelles, raciales, religieuses, manifestent leur droit à la différence par des actions ouvrant des horizons nouveaux à l'imaginaire collectif. Les affiches de Mai et les écrits iconoclastes de Hara-Kiri ou de Charlie-Hebdo séduisent jeunes lycéens et apprentis. "L'establishment" de l'éducation populaire, poussé par sa base, est, bien entendu, tenté de s'engager dans cette voie, mais est-il possible d'envahir le Palais de Justice, de faire cause commune avec les "écologes", lorsque l'association dispose de postes FONJEP, de subventions, voire d'une école d'animateurs, sous les auspices d'un Secrétaire d'Etat de la Jeunesse qui en découd allègrement avec les Maisons des Jeunes et, visiblement, n'a nulle envie de contribuer à enrichir l'imaginaire collectif et d'un Ministre de la Culture tentant de résister vaillamment à la clameur vengeresse des "biens-pensants" ?...

Le développement culturel à base de planification concertée, enfant des fils d'Emmanuel Mounier et des marxistes repentis, est mort quelque part entre la Bastille et le Quartier Latin, dans l'indifférence générale. La controverse idéologique reprend toute sa force, trouvant une vigueur renouvelée dans l'analyse des événements de Mai 68. Aucune Eglise n'est

épargnée par une vague contestataire remettant en cause les dogmes et les structures. Les thèses maoïstes, trotskistes, anarchistes s'affrontent, s'excluent, se déchirent, mais manifestent une vibrante unanimité pour vilipender l'attitude réformiste des partis de gauche. La politique de cogestion est dénoncée par les néo-animateurs. Les anciens du Plan avec Jacques Delors amorcent une mutation intellectuelle les conduisant deux ou trois ans plus tard jusqu'aux charmes discrets de la Nouvelle Société; puis aux destins nationaux et planétaires. Les syndicats saisissent l'opportunité des Nuits de Grenelle pour faire accepter l'accord de 1970, puis la loi de 1971 sur la formation professionnelle, dans le cadre de l'éducation permanente. En revanche, ils ne se sentent point concernés par le violent conflit entre le pouvoir et la fédération des Maisons des Jeunes. Les "suprêmes théories" de l'animation socio-culturelle s'effondrent dans le bouillonnement de forums quelquefois imaginatifs. Le sociologue "conseiller du Prince" disparaît sous les philippiques des sociologues critiques, désormais omniprésents et omnipotents. Le sociologue post-68 a pour mission de dénoncer, dénoncer encore, dénoncer toujours les rapports de domination, les discours mystificateurs, les illusions d'une action culturelle ou socio-culturelle reproduisant inéluctablement les inégalités fondamentales.

Il n'est pas facile, en cette période tourmentée de remise en question, d'établir une classification des principales tendances en fonction de notre thème directeur, à savoir les relations entre les mouvements d'éducation populaire et les sciences sociales par le canal d'un acteur. Trois courants principaux peuvent être repérés.

- Tout d'abord, la tendance fonctionnaliste du développement culturel dans le cadre de la planification est toujours prégnante. Le Ve Plan s'étend de 1966 à 1970, le VIe de 1970 à 1974. En ce qui concerne les réalisations, le IVe Plan avait atteint ses objectifs car il coïncidait avec l'exécution de la loi-programme dite d'équipement sportif et socio-éducatif. Cette loi obligeait le Ministre des Finances à prendre en charge les dépenses inscrites dans le texte voté par le Parlement. Mais, d'ores et déjà, les équipements prévus par le Ministère des Affaires Culturelles, notamment les Maisons de la Culture, n'ont pas été totalement réalisés. Au cours du Ve Plan, les retards sont encore plus importants. Par ailleurs, à la suite des événements de Mai, des administrations changent de doctrine. Au Ministère de la Jeunesse et des Sports, les Maisons des Jeunes et de la Culture avaient été particulièrement favorisées en disposant d'une subvention de 600 millions d'anciens francs sur trois milliards.

La direction des M.J.C. est maintenant accusée d'être politisée, et le nouveau ministre, Missoffe, lance une vaste consultation des jeunes sous forme d'un Livre Blanc destiné à recueillir leurs principales revendications, avec l'aide d'une société d'organisation. Malgré ses aléas, la réflexion sur le développement culturel a toujours ses partisans à Peuple et Culture, et, passé le Ve Plan, l'étude du VIe est amorcée. Son principal théoricien demeure Joffre Dumazedier. Certes, il reconnaît que les travaux de prévision n'ont pas tenu suffisamment compte du caractère conflictuel de la société post-industrielle, mais il fustige ceux qui mettent en doute la nécessité de la prévision et, par-delà, l'utilité de la sociologie comme science décisionnelle. En premier lieu, les événements de 1968 n'ont eu, dit-il, que peu d'incidence sur "la civilisation des loisirs" qui continue à prospérer dans les faits et dans les esprits. D'autre part, la nécessité de prévoir demeure inéluctable, car les événements politiques, dit-il encore, n'ont que très peu d'influence sur les politiques d'aménagement et d'équipement. Les sciences sociales peuvent contribuer à réduire les incertitudes dans l'utilisation d'équipements qui, à la fois, doivent être plus ouverts sur l'école et l'université, et plus adaptés aux publics en situation de marginalité sociale. Par ailleurs, il est important de détecter les grandes tendances qui conditionnent les contenus culturels dans les domaines de la création culturelle et des télécommunications. La sociologie doit permettre de répondre à des questions-clés : quelle est la meilleure affectation du temps libre ? Quels publics sont prioritaires ? Quels types de congés ? Cette conception est soutenue par la majorité qui a repris en mains les rênes de Peuple et Culture, à la suite de la crise de 1967, annonciatrice des bouleversements de Mai, l'année suivante. Sur le plan politique, cette option se traduit par la revendication d'un Conseil National du Développement Culturel, disposant d'un centre de recherche susceptible d'apporter un appui scientifique aux décisions.

- Mais la commission "Sciences sociales" de Peuple et Culture est en proie à des contradictions internes qui s'affirmeront fortement au cours de l'université d'été de Grenoble, en juillet 1968, puis se formaliseront en suivant essentiellement la pensée de Louis Althusser et sa critique de "l'appareil idéologique d'Etat". Pour Althusser, l'appareil d'Etat se divise en deux corps principaux :

- . l'un, répressif : armée - police - justice ;
- . l'autre, idéologique : école - culture - information - religion.

Ces appareils ont pour fonction de produire "l'idéologie du consentement" qui conduit les individus à s'insérer dans la place qui leur est assignée dans les rapports de production, accomplissant les tâches et les

rôles ainsi attribués, assurant chaque jour la reproduction des rapports de production. L'influence d'Althusser est déterminante, et bientôt les sociologues, s'intitulant eux-mêmes "sociologues critiques", n'en finiront pas de dévoiler les rapports de domination au sein de l'Etat, des institutions culturelles, et même des associations. Situation d'autant plus difficile à assumer pour Peuple et Culture que, dans la période précédente, ses dirigeants avaient été très présents dans les centres de décision pour mettre en place les organismes de cogestion au nom de la participation gaullienne. Assez curieusement, les sociologues critiques n'ont pas produit d'écrits majeurs. L'essentiel de leur pensée a été résumé par un critique d'art venu aux sciences sociales par des voies détournées ; il produisit un petit ouvrage en forme de pamphlet qui aura une grande influence dans les milieux de l'animation. Action culturelle : intégration ou subversion ? questionne Gaudibert. Après une analyse fort documentée des principaux philosophes contestataires avant la lettre, et une description détaillée des politiques culturelles des partis de gauche, Gaudibert conclut (ou plutôt ne conclut pas) à l'aide de citations de Maïakovski et Mao Tsé Toung. Faut-il y voir une absence de perspective, ou bien une perplexité à tracer les voies révolutionnaires du quotidien ?

- Troisième tendance : à partir des années 70, c'est le retour de l'acteur dans le champ de la connaissance. Les anthropologues valorisent la notion de pensée sociale faite à la fois de valeurs, de pratiques, de théories implicites, la part "idéelle du réel". Les sociologues réhabilitent l'histoire de vie et l'expérience humaine porteuse de régularités sociologiques. Les psychologues réhabilitent la "pensée naturelle" liée à l'action. C'est le renouveau de l'éducation populaire : l'action est génératrice de connaissances spécifiques qu'il convient de formaliser et de valoriser.

Au cours de cette époque passablement tourmentée au cours de laquelle beaucoup d'institutions ont sombré, j'ai partagé mon temps entre l'association Peuple et Culture en proie aux étranges fruits issus des fleurs de Mai décrits ci-dessus et le Ministère de l'Agriculture où je suis détaché depuis 1966 au sein de l'équipe du Groupe de Recherche pour l'Éducation et la Promotion (GREP), puis de l'Institut National de Promotion Supérieure Agricole (INPSA) pour assurer la mise en place d'une politique d'animation rurale et de formation professionnelle des agriculteurs. Professionnellement, j'enseigne à l'INPSA, institution contestée dès sa naissance par les partisans de l'ordre moral ; et je travaille au Ministère où je suis associé très directement à l'élaboration des politiques publiques. Autrement dit, entre la contestation et l'établissement... Position qui aurait pu avoir des inconvénients, mais qui m'a permis, placé au

coeur de la dialectique sociale; de bénéficier de l'appui discret, mais combien efficace, du réseau de l'éducation populaire, quelquefois des anciens d'Uriage, qui avaient essaimé dans les centres de décision de l'Etat et des organisations sociales. N'ayant pas été habité par la "grande peur" des nuits de Mai, ils ont su, opportunément, assumer les initiatives porteuses de nouveaux modèles d'actions. Des personnes, ne défrayant pas la chronique, mais que dans d'autres temps on eût appelé des chevaliers ou des connétables, ont été capables d'intégrer les éclairs de Mai 1968 en fonction des valeurs inaliénables de la tradition. L'histoire, un jour, méritera d'être contée... 7

Sur le plan intellectuel, outre des articles, dans *Education Permanente*, les *Cahiers de l'Animation*, *Connexions*, et des communications internationales qui me permettent de participer aux débats d'idées particulièrement tumultueux en ces années charnières, je consacre l'essentiel de mes énergies intellectuelles à la rédaction de *L'Entraînement Mental* qui paraîtra en 1975 et sera huit fois réédité. Comme Michelet dans sa préface à *l'Histoire de France*, je peux dire immodestement "Mon livre m'a créé. C'est moi qui fut son oeuvre. Ce fils a fait son père. S'il est sorti de moi, de mon orage (trouble encore) de jeunesse, il m'a rendu bien plus encore en force et en lumière"...

*L'Entraînement Mental* est issu d'une longue réflexion conduisant à la recherche d'une identité intellectuelle. Un cheminement autodidactique possède d'indiscutables avantages : les connaissances sont intégrées à un univers riche d'expériences auxquelles elles ajoutent des références et, par-delà, leur confèrent une solidité intrinsèque. Lorsque, pour la première fois, en 1946, au cours d'une randonnée, j'ai entendu un étudiant nous parler du mythe de la caverne, j'ai eu comme un éblouissement qui m'a conduit à dévorer les oeuvres philosophiques de Platon et à y puiser les références inaliénables du Banquet et de la République. Mais, par ailleurs, la route d'un relatif autodidacte est cahotante, dévoratrice d'elle-même, faite d'enthousiasme et d'opportunités laissant des vides béants. En 1970, j'ai commencé à rédiger *L'Entraînement Mental* pour des raisons d'opportunité. La non-directivité n'avait plus les alentours rassurants de Rogers, mais laissait place à des apprentis-sorciers, destructeurs des institutions les plus fragiles, notamment les associations et les instituts de travailleurs sociaux. Il fallait élaborer une doctrine pour concilier l'apport du groupe et l'acquisition de cadres intellectuels généraux sans lesquels l'expérience dégénère en routine, les idéologies en stéréotypes, les opinions en préjugés. Il m'est alors apparu nécessaire de formaliser vingt-cinq années de travaux, d'écrits, d'analyses de pratiques effectués

par les militants dans le cadre de Peuple et Culture. Il s'agissait de l'une des voies possibles pour éviter que le secteur de l'éducation populaire et son enfant institutionnalisé, l'animation socio-culturelle, ne s'effondrent, tel le héros de Ionesco, dans le néant des mots face aux chaises vides. Entreprise difficile, dont je ne soupçonnais pas la difficulté au départ et qui m'a conduit à la confrontation solitaire avec des oeuvres fortes. En particulier, Lefebvre, Gramsci, Bachelard, Sartre, m'ont puissamment aidé à percevoir la dialectique, non pas comme un procédé mécanique de pensée, mais comme une catégorie mentale susceptible de revêtir des acceptions différentes en fonction du cadre philosophique de référence. En écrivant *L'Entraînement Mental*, j'ai mieux perçu les limites de la rationalité issue des sciences humaines qui, jusqu'ici, m'avaient outrageusement fasciné et dans lesquelles je cherchais vainement une inspiration directrice. L'ouvrage n'a apparemment pas cette ambition. Il a simplement pour objectif avoué d'initier à des procédés de pensée, exactement comme le compagnon initie l'apprenti à des "tours de main" professionnels. Mais il n'est pas d'ouvrage sur les procédés de la pensée sans réflexion sur les mystères de celle-ci. Et, au détour des pages, une secrète espérance est d'avoir conduit le lecteur à effectuer lui-même sa propre synthèse aux confins des méthodes d'action, des sciences humaines et de la philosophie...

1975... A toutes les étapes les pages se tournent. Peu à peu le lobby d'Uriage quitte les allées du pouvoir. L'arrivée du président Giscard d'Estaing sonne définitivement le glas d'une politique culturelle orientée et soutenue par l'Etat. Mais le vote de la loi de 1971 a permis la création d'un réseau d'institutions de formation d'adultes dont la responsabilité est le plus souvent assumée par les militants des associations d'éducation populaire. L'équipe fondatrice de Peuple et Culture laisse place à une nouvelle direction qui donne avec vigueur le primat aux régions et au réalisme gestionnaire. De mon côté, je me consacre exclusivement à l'institutionnalisation de l'utopie, autrement dit à la mise en place des centres publics de formation professionnelle et de promotion agricole. En même temps, au fil des études et recherches conduites par le département Education Permanente de l'INPSA, je prépare une thèse d'Etat. Sera-t-il possible, fidèle en cela à la thématique des universités d'été de "Peuple et Culture" de concilier l'apport de la recherche émanant de la communauté scientifique, le savoir issu des pratiques sociales et laisser une libre expression aux couches obscures du psychisme où naissent les sentiments et les émotions pour rendre compte des situations difficilement analysables par les méthodes des sciences sociales. Après tout, dès

le XIIe siècle, Abélard avait construit une nouvelle théorie de la connaissance, hors des cénacles consacrés et de l'espace culturel de son temps, quelque part sur les rives de l'Arduzon, dans un campus insolite fait de huttes et de roseaux... Mais comme dit le conteur, ceci est une autre histoire !...

**Jean-François Chosson**

*Maître de Conférence*

*Président de Peuple et Culture*

*Avril 1990*

### Notes

(1) Depuis l'Assemblée Générale des 16 et 17 décembre 1989

### Bibliographie

- AMIOT (M.).- *Contre l'Etat, les sociologues*.- Paris : Editions EHSS, 1986.
- CACERES (B.).- *Histoire de l'Education Populaire*.- Paris : Ed. du Seuil, 1964.
- CHOSSON (J.F.).- *L'Entraînement Mental*.- Paris : Ed. du Seuil, 1975. (première édition)  
*L'institutionnalisation de l'utopie, (1965-1985), Thèse d'Etat - Université de Toulouse le Mirail, 1987.*
- COLLECTIF.- *Le développement des sciences sociales en France*.- Paris : Ed. du CNRS, 1983.
- COLLECTIF.- *Historiens et sociologues aujourd'hui*.- Paris : Ed. du CNRS, 1983.
- DUMAZEDIER (J.).- *Vers une civilisation du Loisir ?*.- Paris : Ed. du Seuil, 1965.
- DUMAZEDIER (J.).- *Loisir et culture*.- Paris : Ed. du Seuil, 1966;  
*ESPRIT, Les militants d'origine chrétienne, n° spécial, Avril-Mai 1977.*  
*L'idéologie française, n° spécial, Mai 1981.*
- GAUDIBERT (P.).- *Action culturelle - Intégration et/ou subversion*.- Paris : Casterman, 1972 et 1977.
- GAUDIBERT (P.).- *Du culturel au sacré*.- Paris : Casterman, 1981.
- GILBERT (C.), SAEZ (G.).- *L'Etat sans qualité*.- Paris : P.U.F., 1982.
- POUJOL (G.).- *Profession : animateur*.- Editions Privat, Coll. Pratiques sociales, 1989.
- ROVAN (J.).- *Une idée neuve, la démocratie*.- Paris : Ed. du Seuil, 1961.
- TERROT (N.).- *Histoire de l'Education des Adultes en France*.- Paris : Ed. Edilig, 1983.

# À LA RECHERCHE D'UN "SCHOLÊ" POST-MODERNE OU LA DYNAMIQUE DU RAPPORT LOISIR- ÉDUCATION

*Roger Sue*

**U**n itinéraire de recherche est toujours un exercice difficile. Nombreux sont les niveaux d'analyse possibles depuis l'histoire de vie, celle des rencontres déterminantes, des lieux institutionnels traversés, jusqu'à l'histoire des idées elle-même, pour (re)tracer un tel itinéraire.

On peut opter pour tel ou tel niveau et le plus souvent en faire un doux mélange ; mais une histoire n'a d'intérêt que si l'on sait l'objet auquel elle se réfère. Pour un chercheur encore jeune, l'enjeu, me semble-t-il, est d'abord de faire connaître et de faire valoir les idées qu'il juge importantes et plus modestement de tenter d'élaborer un "point de vue". Autrement dit, la connaissance des idées me paraît devoir l'emporter, dans un premier temps, sur leur genèse, sur leur histoire et a fortiori sur l'histoire de cette histoire. Tel est du moins mon parti pris, même s'il paraît finalement bien académique au regard d'un exercice qui ne prétend pas l'être.

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990*

Avant d'entrer dans l'explicitation, nécessairement succincte, de mes travaux de recherche, je voudrais faire deux observations, l'une sur l'objectif idéal d'une telle recherche, l'autre sur une certaine conception de l'approche sociologique.

La première observation peut éclairer le titre de cet itinéraire qui est en même temps, vu d'aujourd'hui, le véritable fil conducteur de mes recherches : A la recherche d'un "Scholé" post-moderne. Objectif inaccessible bien sûr, mythe fondateur plutôt qui multiplie ses figures au fil des enquêtes, mais dont l'unité profonde agit comme un "donneur de sens" et comme trait d'union indispensable entre le passé et les entreprises nouvelles. Ce mythe plonge ses racines dans la Grèce ancienne, il s'articule autour de la notion du scholé d'où dérive le mot école (school, schule, skole). Mais restitué dans son contexte original, le mot scholé a bien d'autres sens. Il signifie tout d'abord l'état de liberté, l'oisiveté comme manifestation de cette liberté mais aussi et surtout l'éducation à la fois comme condition et possibilité de cette liberté, comme but ultime et comme sens à cette liberté ; car cette liberté est en même temps un état (civil) et un processus d'acquisition jamais achevée par la permanente éducation de soi-même (1). Cet état "en acte" (Aristote) de Scholé qui associe indissolublement loisir et éducation, l'un étant nécessairement la condition de l'autre, *qualifie* le citoyen grec.

Par opposition, le non-citoyen est réduit à l'état de servitude, il est soumis au travail, à la sphère domestique\* et privée, c'est-à-dire littéralement privé de loisir et donc d'éducation, il est dit "a-scholé". On retrouve, avec certains déplacements, une conception voisine chez les latins dans la notion d'"otium" (oisiveté et culture) et dans son privatif le "negotium", celui qui est astreint à (se) "marchander" pour vivre.

Quel rapport entre cette conception du loisir-éducation chez les Antiques et l'émergence d'une société post-moderne ?

Une partie de mes travaux a été consacrée à montrer que la rupture progressive avec la modernité pouvait s'analyser dans le changement de mode de production de la société par elle-même (2), changement illustré symboliquement par l'inversion entre le travail et le temps libre devenu trop dominant (3). Cette révolution silencieuse du temps libre (4) encore largement ignorée en raison de l'idéologie hyperdominante du travail, vestige d'un monde qui n'est déjà plus, transforme les pratiques éduca-

\* [Domestique: "de la maison", se traduit en grec par Oikos qui donnera le mot économie ; l'activité économique est une activité domestique.]

tives, introduit de nouveaux champs de reconnaissance du culturel et de l'éducatif, interroge les différents systèmes éducatifs sur leurs valeurs et sur leurs finalités. Ce "retour" d'une relation privilégiée entre loisir et éducation donne tout son sens à la recherche d'un scholè post-moderne qui, à la différence de l'Antiquité concerne tout un chacun.

Cette première observation sur le cadre général de la recherche introduit une deuxième observation de nature plus méthodologique. Il m'a toujours semblé que, plus que tout autre objet, la réflexion sur l'éducation nécessitait un rapport constant avec une théorie sociologique consciente d'elle-même, adaptée à l'évolution de la dynamique sociale, capable de rendre compte de ses changements profonds (5). Et que cette réflexion n'avait jamais été aussi féconde que lorsque cet objet privilégié qu'est l'éducation, pouvait illustrer de manière exemplaire la réflexion sociologique générale et contribuer à un modèle de compréhension le plus heuristique possible. Tel a été le cas des théories positivistes puis des théories de la reproduction (6), tel est le sens par exemple de certaines recherches entreprises par le courant ethnométhodologique. Mais, pour l'heure, la tendance dominante consiste plutôt à valoriser le (socio)graphe en "oubliant" parfois qu'il doit être éclairé par le (socio)logue. Il faut dire que la crise actuelle des principaux paradigmes sociologiques - que, pour ma part, j'interprète principalement comme une déconstruction du paradigme fondateur qu'a été le positivisme produit par la civilisation du travail (industriel) - s'y prête à merveille. Face à cette crise, on peut adopter une démarche inductive en espérant que... l'accumulation des "graphes" produira du sens et de nouvelles formes sociales (formisme (8)), avec cependant le danger de rester prisonnier de conceptions latentes qui ne génèrent plus que de l'information marginale ; ou choisir une voie plutôt "hypothético-déductive", chère à G. Bachelard, avec tous les risques que cela comporte également. Je me suis plutôt engagé dans la seconde voie en estimant que l'étude du loisir, du temps libre puis des temps sociaux dans leurs rapports avec les pratiques éducatives, était susceptible de fournir une clé de compréhension majeure du changement sociétal et, pourquoi pas, de la mutation de paradigme.

Ces deux observations sur le "fil conducteur" et sur le sens d'une recherche qui sont un peu comme une grille de lecture, me permettent d'aborder plus librement les principaux travaux qui s'y rapportent. Par souci de clarté, j'aborderai successivement l'approche sociologique fondamentale et l'interaction avec les phénomènes éducatifs, bien que, on l'aura compris, il y ait eu simultanéité de fait dans la recherche.

# 1. - De la sociologie du loisir à la sociologie du temps libre et des temps sociaux.

## \* *Le loisir comme objet*

J'évoquais à l'instant une approche sociologique fondamentale et nous voilà face à la sociologie du loisir qui n'a guère la réputation d'être un genre majeur dans le champ sociologique. Ce paradoxe apparent résume toute une partie de mon itinéraire ; celui du passage progressif de l'étude d'un objet (le loisir) dans ses pratiques, dans son temps spécifique, dans ses formes éducatives, dans ses valeurs, voire dans son ethos (ex : "fun morality" (9)), à la construction d'un modèle d'interprétation sociologique capable, me semble-t-il, de rendre compte, partiellement tout au moins, de la mutation des structures sociales, c'est-à-dire de toute autre chose que de lui-même. Ce qui signifie, pour reprendre la terminologie de M. MAUSS (10), la transformation d'un phénomène usuel en "phénomène social total", non plus objet d'une théorie quelconque, mais producteur de théorie lui-même.

Après une thèse d'Etat sur la question de la démocratisation des pratiques culturelles, j'ai centré mes recherches sur le loisir proprement dit dans l'équipe CNRS "sociologie du loisir et des modèles culturels" fondée et animée par J. DUMAZEDIER. Analyse des pratiques de loisir à travers les enquêtes "budgets-temps" notamment, analyse de leur dynamique productrice, analyse de leurs rapports avec les valeurs émergentes, analyse fonctionnaliste également, et particulièrement de leur fonction éducative, tels ont été quelques-uns des thèmes étudiés, jalonnés par une série de publications (11). Rétrospectivement, il me semble que toutes ces études poursuivaient un objectif commun : démontrer que le loisir, et non plus la simple étude des loisirs, possédait une certaine unité conceptuelle et une valeur heuristique telles, qu'il ne pouvait plus être pensé comme simple produit de la civilisation du travail et particulièrement de la société industrielle, mais qu'il était également producteur de comportements et de valeurs nouvelles dont l'impact grandissait dans l'explication sociale avec la réduction du temps de travail et la croissance corrélative du temps libéré.

Cette approche interactionniste de la relation travail-loisir, loin d'être encore admise de manière générale, est à la base de l'épistémologie de ce champ sociologique, car elle a permis de rompre avec les théories déterministes et unilatérales du travail et de ses effets statutaires, et de dépasser les fameuses théories de la "compensation" (G.FRIEDMANN (12)).

Dans cette entreprise collective, certains aspects de ma contribution me paraissent aujourd'hui avoir particulièrement pesé sur l'orientation de mon itinéraire. Le premier aspect concerne la dimension économique du loisir. Dimension fréquemment oubliée au nom d'un idéal d'activité libre, personnelle et désintéressée, tournée vers l'éducation de soi-même. Mais réduire le loisir à sa propre consommation, objet de toutes les manipulations (13), uniquement destiné à alimenter la dynamique du système productif, était un point de vue tout aussi partial. La place manque ici pour expliciter les distinctions qu'il faut opérer entre *consommation*, *consommation productive*, *consommation productrice*, *production de sa propre consommation* ; c'est par rapport à ces notions que j'ai étudié la dimension autoproductrice du loisir qui, dans la plupart des cas, s'accompagne d'une véritable autoformation (14) non exclusive d'hétéroformation, rejoignant en cela les travaux de G. PINEAU sur la "production de sa propre vie" (15). Il n'empêche que cette question, que l'on peut traduire sous une autre forme par : "Loisir : libération ou aliénation ?", demeure centrale et recouvre, pour une part, la distinction entre production et consommation au sein du temps de loisir. Cette question est aussi fondamentale pour la sociologie de l'éducation à un double niveau. Interrogation sur le mode de production de l'éducation et sur sa maîtrise, aujourd'hui où l'on parle d'"industries culturelles", de "marché éducatif" et pour très bientôt d'"industries éducatives". Interrogation aussi sur le rôle de l'éducation pour permettre au consommateur d'être de plus en plus producteur de sa propre consommation ou, si l'on préfère, d'être de plus en plus actif/acteur de ses propres loisirs.

Un deuxième aspect, assez déterminant de cet itinéraire, a trait à la relativisation du pouvoir explicatif des principales catégories utilisées dans l'analyse sociale. Par définition, et par leurs origines, ces catégories sont issues de la société industrielle, ou tout au moins d'une société régie par la valeur travail en tant que valeur structurante dont dépend l'essentiel du système de valeurs. C'est le cas typique de la catégorie socio-professionnelle (CSP) que l'on identifie trop souvent à une logique objective des classes sociales sans toujours se référer ou questionner la théorie qui l'a construite. Dans l'hypothèse d'une réduction croissante de la prééminence de la valeur travail et de ses effets globalement structurants, il est alors logique de questionner le pouvoir explicatif des catégories qui en dépendent et qui le traduisent, surtout lorsqu'il s'agit d'observer des pratiques de loisir ou des activités éducatives non instituées ou informelles. A partir de cette hypothèse qui servira d'axe majeur à des travaux entrepris ultérieurement, on peut comprendre le sens des obser-

vations tirées d'analyses d'enquêtes nationales ou locales que je résume ici, par nécessité, de manière très synthétique :

- La mesure des écarts sociaux (quel que soit le critère de référence) ne doit pas occulter le développement *général* de l'ensemble des pratiques de loisir et notamment des pratiques culturelles et/ou éducatives avec l'extension du temps libéré (INSEE (16)). Les derniers travaux de C. BAUDELOT et R. ESTABLET, dans le champ de l'éducation formelle, illustrent parfaitement cette question (17).

- Cette même mesure des écarts sociaux ne doit pas non plus faire oublier que les écarts constatés à l'intérieur d'une même classe sociale sont le plus souvent bien supérieurs aux écarts existants entre classes sociales différentes, et qu'il est intéressant également d'en connaître les raisons.

- La multiplication de résultats dits "a-typiques" (cas de la pratique d'un instrument de musique par exemple) interroge de plus en plus souvent la pertinence des catégories d'analyse retenues, alors même qu'elles sont en situation hyper-favorable pour fonctionner puisque, dans la quasi-totalité des cas (méthode des quotas), elles servent, par construction, de variables d'échantillonnage.

- Dans les cas (fréquents) où les catégories sociales considérées ont bien une pertinence relative, cela n'interdit pas de s'interroger sur des critères dont la valeur peut être supérieure, ce qui suppose un passage de catégories simples à des typologies plus complexes. D'une manière générale, la situation de "déstructuration sociale", que j'interprète à partir de mon hypothèse centrale, suppose une attitude plus "constructiviste" que "structuraliste", c'est-à-dire pour reprendre les termes de P. BOURDIEU (18) "la (re)construction (à chaque fois) de l'espace social d'une pratique". Mais, à la différence de certains courants actionnalistes aujourd'hui très en vogue, je ne crois pas à la "fin des grands déterminants sociaux". D'une part, les déterminants classiques conservent un poids important pour comprendre nombre de clivages sociaux, même si leur pertinence diminue tout comme les situations auxquelles ils peuvent valablement s'appliquer. D'autre part, à la "déstructuration", passage d'un mode de production à un autre ou de la modernité à la post-modernité pour reprendre le titre de cet article-itinéraire, succède une "restructuration" à laquelle le concept de loisir, de par sa position de plus en plus centrale dans le mode de vie, peut fournir bien des clés.

• Le troisième aspect, lié à ce qui vient d'être dit et qui conserve aujourd'hui toute son actualité, porte sur la montée de la notion d'acteur, ce que

d'autres ont appelé son "retour" (19). Bien des analyses sociologiques d'aujourd'hui utilisent abondamment cette notion, mais bien peu indiquent les conditions socio-historiques de son "apparition", comme s'il s'agissait de la simple résultante de nouvelles approches théoriques... Ce défaut d'analyse initiale entraîne des confusions entre l'acteur social, la personne, le sujet ou l'individu. Confusions qui provoquent trop souvent la substitution d'un psychologisme naïf à l'explication de type sociologique. C'est pourquoi mes travaux ont cherché à montrer que deux facteurs essentiels pouvaient contribuer à rendre compte de cette "autonomisation" relative de l'acteur : la libération du temps de travail d'une part, l'élévation globale du niveau culturel moyen d'autre part, deux facteurs liés l'un à l'autre.

En effet, comment concevoir la notion d'acteur, si ce n'est dans un sens très générique qui n'est précisément pas son sens moderne, lorsque l'individu est entièrement soumis à l'emprise d'un travail répétitif, sans week-ends, sans congés, sans retraite et dont la seule "liberté" est la reproduction de sa force de travail comme l'écrivait MARX, situation qui date d'à peine plus d'un siècle. C'est la libération progressive du travail, en allégeant la contrainte institutionnelle la plus forte, qui a permis des investissements plus liés à la personne dans le temps familial, dans les loisirs, dans la production personnelle, lesquels, en favorisant des processus d'autodétermination, ont donné une certaine consistance à la notion d'acteur (qui agit sur sa propre vie).

Cette libération s'est accompagnée de la multiplication d'expériences dans le quotidien renforçant la *formation* de l'identité, et par l'extension très rapide de nouveaux modes de diffusion culturelle, l'élévation du niveau moyen d'information et du niveau culturel général. C'est donc également la formation, formelle et informelle, qui a *formé* l'acteur.

Partant de cette libération, il peut être tentant de développer une problématique de l'autonomie du sujet ; à l'inverse, j'ai tenté d'exposer que d'un déterminisme assez simple par le travail, on passait à de nouvelles déterminations beaucoup plus complexes à saisir, dont les multiples interactions sont précisément constitutives de la notion d'acteur.

### \* *Le temps libre comme concept*

Un itinéraire suppose une périodisation, celle-ci suggère des étapes bien distinctes, même si cela est pour partie artificiel et relève plutôt de la rationalisation a posteriori. Dans cette "reconstitution", l'étape sui-

vante peut être symbolisée par le glissement progressif de la notion de loisir à celle du temps libre. Glissement sémantique en apparence peu signifiant, tant les deux termes continuent à être utilisés l'un pour l'autre ; aujourd'hui, je suis convaincu qu'il s'agissait aussi d'un glissement conceptuel et d'un déplacement dans ce champ sociologique sur lequel il faut s'expliquer.

Pour le dire vite, le loisir a toujours été victime de son pluriel, de plus en plus enfermé dans des questions de nomenclatures, de classification que n'épuisait aucune taxinomie dont précisément il cherchait à échapper. Ou, conformément au sens commun, on réduisait le loisir à quelques activités symboliques secondaires réputées futiles (loisir résiduel), ou, compte tenu de la croissance objective du temps libre justement, on procédait à des amalgames d'activités et de pratiques dont la notion de loisir pouvait difficilement rendre compte (les activités familiales ou l'autoformation par exemple). De plus, comme l'avait très bien formulé J. DUMAZEDIER, "le loisir n'est pas le contraire du travail, il le suppose" (20), conception qui interdisait de penser le loisir comme élément principal du basculement du mode de production de la société par elle-même (21). Produit de la société industrielle mais non producteur d'une société nouvelle. Enfin, pour diverses raisons, il me semblait que la question du temps qui s'ouvrira ultérieurement vers des recherches sur la sociologie des temps sociaux, était un élément clé pour comprendre et analyser ce basculement.

C'est en partant de ces hypothèses que j'ai tenté de donner un sens (dans les deux sens du mot) à l'expression "société du temps libre" (22), cela dans un contexte très défavorable puisque la crise économique focalisait plus que jamais l'attention sur le seul travail. Mais cette crise n'était-elle pas justement un indice de la crise du travail lui-même, et de l'inaptitude (ou du refus) des différents pouvoirs à percevoir l'émergence d'un nouveau mode de production de la société, dans lequel le travail (au sens marchand) n'avait plus objectivement le rôle dominant. Je passe sur l'analyse critique des mutations du travail et sur l'irrésistible développement du chômage technologique pour ne retenir que le versant "constructif" de ces recherches, à savoir l'élaboration des critères de reconnaissance du nouveau mode de production de la société par elle-même, en train de se constituer. La notion de "mode de production de la société par elle-même" est empruntée à la sociologie de l'action d' A. TOURAINE (23) ; outre sa critique d'un sens prédéterminé de l'Histoire (au nom de l'historicité), cette notion rappelle, comme l'avait déjà montré MARX, que les sociétés se dotent d'instruments de mesure de leur pro-

duction (la PNB pour nos sociétés) qui évaluent plus ou moins bien la réalité de cette production (en fonction des représentations dominantes), mais qui, en tout état de cause; ne mesurent qu'une part de la production globale de cette société. Le problème (la crise) intervient quand ce qu'elle ne mesure pas devient plus important que ce qu'elle mesure. Mais si tel est le cas, encore faut-il démontrer, c'est-à-dire mesurer d'une manière ou d'une autre, ce qu'elle ne mesure pas, et attester ainsi qu'il y a bien un déplacement du mode de production de la société. C'est pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à cette question que j'ai utilisé une série de critères énumérés ici de manière très synthétique, dépouillés de leur appareillage statistique. En les regroupant, on peut distinguer des critères de type quantitatif et des critères plus qualitatifs :

- Dans l'ordre *quantitatif*, le premier critère incontestable concerne la réduction continue du temps de travail et donc la croissance corrélative du temps libéré. La dernière enquête "budget-temps" de l'INSEE 1986 en donne une mesure impressionnante, le temps de travail rapporté à la population âgée de plus de quinze ans représente 2 h 31 mn par jour. Cette réduction s'est opérée sous de multiples formes dont on n'a pas toujours conscience : allongement de la scolarité, avancement de l'âge de la retraite, prolongation du temps de vacances, réduction de l'horaire hebdomadaire de travail, travail à temps partiel imposé ou désiré, chômage réel ou déguisé, déplacement du travail productif vers d'autres secteurs d'activité, la formation tout particulièrement, etc... Bref, le temps de travail "normal" pour un individu qui n'aurait jamais connu le chômage ou l'inactivité représente aujourd'hui autour de 15 % de son temps de vie, donnant plus que raison à H. MARCUSE lorsque celui-ci pronostiquait une "inversion des temps sociaux" dès 1955 (24).

Ce critère n'apparaît pas directement lié au déplacement du mode de production, mais il en est la condition de possibilité et commande l'évolution des autres critères. En effet, lorsque le temps libéré devenu temps dominant acquiert une telle place, il n'est plus assimilable ni à une simple reproduction de la force de travail, ni à un simple temps de consommation régulé par le système productif. Il devient temps producteur au plein sens, c'est-à-dire producteur de biens et de services, de socialité, de valeurs, d'éducation, en un mot de plus en plus producteur de la société à l'intérieur d'un temps dominant qui devient progressivement temps *structurant*.

Le deuxième critère s'est donc efforcé de "mesurer" quantitativement ce que pouvait représenter la production matérielle durant le temps libéré, sur la base de quelques études nécessairement parcellaires et

approximatives réalisées par des chercheurs de l'INSEE (25). Le résultat offrait une surprise de taille : en regroupant économie domestique, autoproduction individuelle et collective et les données sur le travail noir, on aboutissait à une masse monétaire dépassant de 10 à 15 % le PNB officiel. Autrement dit, du point de vue même de ses propres instruments, la réalité de la production économique stricto sensu se situait plus dans le temps libéré du travail que dans le travail formel lui-même.

Dans l'ordre qualitatif, l'établissement de critères et surtout leur mesure peuvent être plus discutables. Par l'évolution dont ils témoignent, deux critères me semblent particulièrement significatifs. Le premier porte sur la hiérarchisation des valeurs jugées fondamentales par l'opinion. Toutes les enquêtes portant sur ce sujet au cours de la dernière décennie, montrent clairement que les valeurs relevant de la sphère privée l'emportent très largement : la famille est toujours en tête avec un indice moyen de 80 % suivie généralement par des valeurs portant sur la réalisation de soi. Le travail n'occupe jamais les premières places si ce n'est pour une petite minorité. A l'évidence, la production de ce que l'on pourrait appeler la valeur des valeurs est de plus en plus enracinée dans le temps libéré par le travail.

Le deuxième critère porte sur les facteurs de la productivité dont dérive directement la croissance de la production. Là encore, on trouve un consensus de la part des économistes pour estimer que l'élévation du niveau de formation constitue le premier facteur de productivité de ces dernières années. Même les chefs d'entreprise, selon une très récente enquête, placent aujourd'hui ce facteur avant l'investissement en capital et avant l'innovation dans l'organisation interne du procès de production. L'élévation du niveau de formation (sanctionné par un diplôme) ne peut à lui seul expliquer une telle évolution, c'est l'ensemble des pratiques formatives de plus en plus présentes dans le temps libéré auquel il faut se référer. En tout état de cause, formelle ou non, la formation est un facteur qui reste encore très largement extérieur à l'entreprise et qui devient pourtant de plus en plus essentiel dans la production au sens strict de l'économie, tout comme au sens extensif de production de la société. Comment ne pas considérer qu'il y a, là aussi, un indice fort du déplacement du mode de production si un individu passe presque autant de temps à se former qu'à travailler, et si une part croissante de cette formation a trait aux pratiques du temps libéré ?

• Bien entendu la recherche, dont j'ai rapporté ici quelques éléments directs, ne concluait pas à l'inéluctabilité de la "société du temps libre":

Il était même plus pertinent de penser que selon la logique libérale, ou pour la simple survie du système actuel de production de la société, on chercherait plutôt à élargir le marché à l'ensemble des pratiques éducatives et du temps libre pour créer de nouveaux emplois et de nouveaux produits (26). Mais une autre logique de production de la société fondée sur le temps libéré était possible, nécessitant une véritable alternative politique qu'il n'est pas possible ici d'évoquer.

### *\* Les temps sociaux comme théorie*

Dans cette première partie d'itinéraire qui va de l'analyse d'un objet à la constitution d'une approche sociologique singulière, j'en arrive à l'étape actuelle, marquée par un nouvel élargissement de la problématique, que l'on peut ici également symboliser par le passage ou plutôt l'extension de la notion de temps libre à celle de "temps sociaux". Il s'agit d'une recherche en cours qui n'entre donc pas dans le cadre d'un "itinéraire". Toutefois, comme son incidence est très forte sur l'approche des phénomènes éducatifs, il est bon d'en indiquer les objectifs.

A défaut d'une prospective nécessairement aléatoire sur une "société du temps libre", j'ai orienté mon travail avec un double souci d'approfondissement théorique et de mise en perspective historique. Si le temps libre succédait au temps de travail comme temps dominant, on pouvait également remarquer que la domination par le travail comme mode de production majeur de la société ne représentait qu'un moment particulier à l'échelle de l'Histoire. Temps de travail qui avait lui-même succédé au temps religieux, temps dominant du Moyen-Age ; J. LE GOFF (27) avait remarquablement démontré comment s'était opéré ce basculement d'une société dominée par le temps religieux à une société dominée par le temps marchand, instaurant un nouvel ordre social et économique, c'est-à-dire un nouveau mode de production de la société qui allait enfanter la modernité. Mais il s'agissait moins de "faire" de l'Histoire que de la lire en sociologue. C'est pourquoi cette mise en perspective s'accompagne d'une consolidation théorique.

L'approche relative aux temps sociaux avait tout d'abord été évoquée, plus que traitée, par l'école Française de sociologie, c'est-à-dire par E. DURKHEIM lui-même mais plus spécifiquement par M. HALBWACHS et H. HUBERT ; elle avait été reprise de manière assez impressionniste par G. GURVITCH puis avait été relativement délaissée. La renaissance actuelle provient pour partie de la sociologie du temps libre mais aussi

de l'influence canadienne qui y voit une nouvelle manière d'aborder la sociologie de l'éducation et de la culture. Pour donner une idée actualisée de cette approche par les temps sociaux, je citerai quelques-unes des hypothèses qui m'apparaissent fondamentales :

- La représentation que se font les sociétés du système temporel et de sa division en différents temps sociaux est une constituante majeure de leur identité ; elle offre donc une "grille de lecture" privilégiée, comme en témoignent de très nombreuses études ethnographiques qui l'ont très fréquemment utilisée sans toutefois la théoriser.

- Les temps sociaux ont pour fonction de subsumer et de désigner une réalité par définition multiforme par des activités symboliques qui reflètent le système de valeurs d'une société. C'est pourquoi l'on parle de "structure symbolique des temps sociaux" (H. HUBERT).

- Les différents temps sociaux s'articulent autour d'un temps dominant, temps pivot, temps structurant qui précisément structure les autres temps qui en dépendent ; ce temps définit le mode de production majeur de la société et peut s'analyser à partir d'un certain nombre de critères dont j'ai donné ici quelques exemples à propos du temps libre.

- Un changement fondamental de la structure des temps sociaux correspond à un changement de temps dominant. Ce changement est en général progressif et peut être considéré comme accompli lorsque tous les critères définissant un temps dominant sont remplis. Ce changement entraîne une mutation *sociétale*, c'est-à-dire du mode de production global de la société par elle-même.

Cette approche sociologique apparaît ainsi particulièrement adaptée aux périodes de "grands" changements comme en témoigne par exemple la montée en puissance du temps libre et du temps de l'éducation. "Les temps changent" dit-on communément, et on ne croit pas si bien dire, l'étude des temps sociaux donne simplement à cette formule un fondement théorique qui en permet l'analyse objective.

## 2. - Sociologie des temps sociaux et sociologie de l'éducation : interactions et identifications

Il est évident qu'une telle approche théorique de la sociologie, sous-tend une conception particulière de l'éducation, que j'ai tenté d'explicitier tout au long de mes recherches. Pour les résumer brièvement, les consé-

quences de cette approche peuvent être étudiées du point de vue théorique, du point de vue de la problématique générale, du point de vue du champ d'observation des pratiques éducatives, du point de vue de l'organisation structurelle.

### *\* Approche théorique*

Au plan théorique, le déplacement du mode de production correspondant à une modification de la répartition des temps sociaux, concerne également la production de l'éducation. S'il est vrai que le temps institutionnalisé de l'éducation (allongement de la scolarité, formation permanente) qui progresse au point de concurrencer le temps de travail lui-même est un fait majeur du point de vue de l'évolution des temps sociaux, il est non moins vrai que l'on ne saurait limiter cette production à la seule réalité institutionnelle et formelle. D'ailleurs la sociologie de l'éducation n'y a jamais prétendu ; aux meilleurs temps des théories de la reproduction, les formes institutionnalisées de l'éducation, à commencer par l'école, ont été considérées comme des catalyseurs, révélateurs mais aussi multiplicateurs d'inégalités dans l'éducation produites ailleurs. Reproduction est toujours à prendre dans le double sens de la reproduction des "héritiers" mais aussi de la reproduction d'inégalités produites ailleurs. C'est bien cet "ailleurs" qu'il me semble prioritaire de prendre en compte, d'autant qu'il ne cesse de progresser pour les adultes comme pour les jeunes qui sont comme chacun sait de gros consommateurs de temps libre et de loisirs (28). Mais pour autant j'ai toujours cherché à éviter que cet "ailleurs" du temps libéré ne soit confondu avec la "pédagogie de l'environnement" (A. TOUGH) ou ce que d'autres ont appelé l'"éco-formation" (G. PINEAU). Si ces notions nous sont indispensables pour nous rappeler que l'on ne saurait réduire le phénomène éducatif à ses pratiques identifiables, le risque évident est alors de glisser vers le "tout-éducatif", dans une définition purement anthropologique de l'éducation. Mais entre le réductionnisme institutionnel et la généralisation anthropologique, il y a la place pour identifier des pratiques éducatives à partir de critères comme celui d'objectifs précis poursuivis, celui d'action systématique et méthodique, celui de programme, celui de périodicité, celui d'évaluation. Autant dire que le travail d'identification des pratiques éducatives du temps libéré à partir de ces critères, comme la mesure de leurs effets structurants dans l'ensemble du processus éducatif, reste encore très largement à faire... Ce qui reste à découvrir est toujours plus important que ce qui a été découvert ; c'est pourquoi

j'estime aujourd'hui que le travail de mise à jour de pratiques éducatives ignorées est aussi important que l'étude des pratiques clairement identifiées, moment privilégié où l'éducation sort de l'informel sans être encore formalisée. Ceci me paraît être un des objectifs majeurs pour un sociologue de l'éducation, aujourd'hui plus qu'hier, alors que l'on continue, dans toutes les enquêtes que nous utilisons, à mesurer le "niveau d'éducation" à partir du seul critère du "dernier établissement scolaire fréquenté" (sic).

### \* *Approche problématique*

. Au plan de la problématique générale, la révolution des temps sociaux, au-delà de la reconnaissance des nouvelles pratiques éducatives et de leur gestion, pose plus fondamentalement la question des finalités éducatives souvent occultée ou réduite aujourd'hui au nom de la seule adaptation au marché de l'emploi. Une société où le temps libéré est déjà très largement dominant et le sera demain plus encore, pose justement le problème de la maîtrise et de l'utilisation de ce temps.

On retrouve ici les distinctions que j'ai faites précédemment au sujet de la consommation. Une consommation productrice dans le cadre d'une autoproduction, dont j'ai essayé de montrer qu'elle était une source majeure d'autoformation, est loin d'être un phénomène général. Alors que les possibilités théoriques d'intervention sur la production du quotidien se développent (utilisation des micro-technologies par exemple), la complexité de ce quotidien croît également en maintenant et accentuant dans certains cas les inégalités, entraînant aussi des processus de marginalisation comme en témoigne la désespérante stagnation de l'illettrisme en France. La formation au quotidien et par le quotidien est un aspect oublié de l'éducation, alors que l'urgence s'en fait d'autant plus sentir avec l'extension du temps libéré comme le remarquait déjà J. FOURASTIE (29). J'ai évoqué en ce sens la notion de "qualification sociale" par homologie avec la qualification professionnelle ; il est évident qu'on ne saurait concevoir l'une sans l'autre. Il y a un risque non négligeable qu'une société plus axée sur le temps libéré ne soit autant, si ce n'est plus, inégalitaire qu'une société du travail, tant les ressources culturelles à mobiliser, ne serait-ce que pour l'auto-organisation de son temps, prendront de l'importance.

Dans cet esprit, je n'ai cessé de combattre la réduction de la notion d'éducation des adultes, et a fortiori celle d'éducation permanente, à sa seule dimension de qualification professionnelle. Grave déviation dans

la conception de ses initiateurs (Condorcet) mais aussi du dispositif législatif qui l'a instituée (loi Debré, loi Delors)). Cette critique ne se conçoit pas seulement au nom de la logique d'évolution des temps sociaux, au nom de la "qualification sociale" ou même au nom de la formation du citoyen, mais aussi dans l'intérêt d'une formation professionnelle bien comprise dont l'éducation générale constitue nécessairement un *préalable*. L'orientation prédominante des actions de formation professionnelle en direction de publics déjà qualifiés, tout comme les nombreux échecs de ces actions auprès de publics peu ou pas qualifiés, s'expliquent pour une grande partie par le faible niveau de culture générale et par les difficultés d'insertion sociale qui rendent très hypothétiques le succès de ces actions. Chacun sait que ce sont les publics qui ont le plus besoin de formation qui en bénéficient le moins par défaut de savoirs fondamentaux. Il faut revenir à la définition primitive de l'éducation permanente qui fait du quotidien un objet potentiel de culture et qui permet d'engendrer un savoir cumulatif, objectif inaccessible à la seule formation professionnelle.

Cette tendance à la professionnalisation de l'ensemble des processus éducatifs n'épargne pas les jeunes en âge scolaire et risque d'infiltrer de plus en plus les programmes scolaires. L'éducation initiale ne préparera-t-elle qu'aux 15 % du temps de vie que représente aujourd'hui le travail professionnel et probablement moins lorsque les jeunes d'aujourd'hui seront devenus adultes ? A partir de cette question générique, il est facile de montrer que la plupart des pratiques culturelles aujourd'hui ne concerne que de très faibles minorités quel que soit le niveau d'instruction atteint, mettant en relief ce que J. DUMAZEDIER a nommé le "double échec scolaire" (30). Pour tenter d'y remédier, j'ai poursuivi deux pistes de recherche qui me semblent aujourd'hui très insuffisamment développées. Tout d'abord la nécessité, dès le plus jeune âge, d'apprendre à prévoir et à gérer son propre temps, sorte de pédagogie par le temps, méthode privilégiée vers l'auto-organisation et l'autoformation. En résonance avec des travaux auxquels j'ai contribué (31), des recherches fructueuses accompagnées d'expérimentations sont menées par l'INRP (32) en vue d'assouplir et de rendre plus mobile le temps scolaire. La deuxième piste de recherche concerne l'étude du temps extra-scolaire que j'ai défini comme temps *intermédiaire* : entre le temps scolaire lui-même et le temps libéré des jeunes. Les premières analyses démontrent que ce temps établit un point de rencontre qui est non seulement utile en soi, mais qui enrichit le contenu de la scolarité tout comme les activités du temps libéré. D'un côté, la scolarité s'ouvre à des expérimentations

semi-libres ou optionnelles qui peuvent faire l'objet de validation, de l'autre côté, les libres activités gardent la trace d'initiations qui permettent d'en tirer un meilleur profit et qui favorisent des processus spontanés d'autoformation. Il s'agit là, d'un temps privilégié pour un libre apprentissage de pratiques culturelles volontaires au sens large, dont le bénéfice rétroagit sur la scolarité et contribue à la préparation à la vie d'adulte. Trait d'union indispensable entre l'école elle-même et ce que l'on a pu appeler l'"école parallèle" (33).

### \* *Approche empirique*

. Au plan du champ d'observation des pratiques éducatives, c'est, jusqu'à présent, surtout le public adulte que j'ai choisi d'étudier. Il s'agit d'analyses secondaires à partir des enquêtes périodiques "budgets-temps" menées par l'INSEE (1976-1986). De cet indicateur général, fondamental pour mesurer l'évolution des différents temps sociaux et des grands "blocs" d'activités qui leur correspondent, j'ai privilégié l'étude des pratiques culturelles et, dans ces pratiques, celles qui donnaient lieu à des actions de formation (hétéro et autoformation) émanant principalement du milieu associatif. Ce champ recouvre ce que l'on appelle encore parfois l'éducation populaire, mais la place manque ici pour en décrire les principales évolutions et pour expliquer pourquoi je lui préfère aujourd'hui la notion d'éducation des adultes. Partant de l'étude de ces données nationales, j'ai poursuivi avec l'équipe CNRS "Temps sociaux et modèles culturels" l'enquête diachronique menée sur la ville d'Annecy depuis 1956 (34). Terrain privilégié dans tous les sens du mot, outil de référence par l'ampleur des enquêtes comme par l'importance de la période ainsi couverte. Quelques conclusions tirées de la deuxième enquête (1986) m'apparaissent, particulièrement, significatives :

- Une nette intensification de la dynamique culturelle dans tous les groupes sociaux (avec certains effets de rattrapage dans les groupes défavorisés); remettant en cause les distinctions traditionnelles par genre de culture et singulièrement celle de "culture populaire", au profit d'une culture plus extensive en passe de devenir populaire précisément.

- Un élément majeur d'explication d'une telle dynamique, outre la mise en place d'un cercle vertueux offre-demande exceptionnel dans cette ville, est dû à l'apparition d'un *doublé mouvement culturel*. D'un côté une élévation générale du niveau culturel moyen permettant un meilleur accès quantitatif et qualitatif aux pratiques culturelles traditionnelles,

notamment par une meilleure intégration du modèle pédagogique (34) ; et de l'autre côté, cette plus grande capacité culturelle permettant de "culturaliser" des pratiques considérées comme des genres mineurs voire non-culturels. Autrement dit, l'acteur devient de plus en plus à même de définir par lui-même ce qu'est le champ culturel et de le constituer en pratiques de formation.

- Une plus grande professionnalisation des animateurs culturels parce qu'ils sont issus de cursus plus élaborés et plus longs de formation qui leur permettent en retour de dispenser des formations de qualité.

- Une grande application à promouvoir une synergie culturelle entre la culture "domestique" et individuelle avec des pratiques publiques et collectives. L'utilisation de la télévision comme support pour développer des pratiques culturelles vivantes et actives est particulièrement remarquable.

- Une tendance à l'hétérogénéité croissante des structures associatives qui dissimule de plus en plus mal l'apparente unité de statut de la loi de 1901 et dont les principaux archétypes sont : la grande association de type service public, l'association "quasi-entreprise" fonctionnant selon les règles du marché ou presque, l'association traditionnelle souvent liée à une fédération dont les ressources s'amenuisent, et enfin l'association "de fait" refusant toute forme d'institutionnalisation mais dont le fonctionnement "en réseau" est en pleine expansion.

### \* *Approche structurelle*

Je terminerai (provisoirement) cet itinéraire en évoquant la *question des organisations d'éducation d'adultes*. Mon travail de recherche s'est abondamment nourri du compagnonnage régulier avec les principales organisations associatives. Elles ont été longtemps le fer de lance du développement culturel et de l'éducation des adultes au sens large. Face à la pénurie de moyens, beaucoup ont eu tendance à se reconvertir vers la formation professionnelle; délaissant parfois leur mission initiale et leurs objectifs fondateurs, de plus en plus gagnés par le mouvement général de marchandisation de la culture et de ses produits. Il ne faudrait pas oublier que ce marché a pu se constituer grâce à l'action novatrice et désintéressée de ces associations qui, par leur action éducative notamment ont permis une certaine socialisation des besoins culturels. Elles ont plus que jamais besoin d'être aidées pour être des acteurs du développement d'un nouveau projet de société, fondé sur le nouveau mode de production de

la société dont j'ai tenté de dégager quelques lignes directrices. Sans aucun support politique aujourd'hui, elles sont les seules à pouvoir donner une consistance au projet de "scholé" dans une société post-moderne. Si riches de la tradition française d'éducation populaire, il serait regrettable qu'elles soient dépassées par les organisations d'autres pays européens qui ont su jouer la carte de l'unité fédératrice, pour défendre une libre éducation des adultes refusant l'inféodation à la culture marchande. Tel est le cas de la Deutscher Volkshochschul-Verband, de la Dansk Folkeoplysnings Samråd ou encore de la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos ; la France ne saurait être absente d'une telle confrontation européenne qui, pour une fois, ne parle pas seulement de libre échange économique.

*Roger Sue*

*Maître de Conférences à l'UFR de Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris-V,  
chercheur associé au CNRS/IRESCO*

### Notes bibliographiques

- (1) VERNANT (J.P.):- "Mythe et pensée chez les Grecs" (I et II).- Paris : Maspero, 1971.
- (2) FOUCAULT (M.):- "Histoire de la sexualité, le souci de soi" (tome 3).- Paris : Gallimard, 1984.
- (3) TOURAINE (A.):- "Production de la société".- Paris : Seuil, 1973.
- (4) MARCUSE (H.):- "Eros et Civilisation".- Paris : éd. de Minuit, 1963.
- (5) DUMAZEDIER (J.):- "Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988".- Paris : librairie des Méridiens, 1988.
- (6) DURKHEIM (E.):- "Éducation et sociologie".- Paris : Presses Universitaires de France, 1985.
- (7) BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.):- "La Reproduction".- Paris : éd. de Minuit, 1970.
- (8) COULON (A.):- "Ethnométhodologie et éducation".- *Revue Française de Pédagogie* n° 82, mars 1988.
- (9) SIMMEL (G.):- "Sociologie et épistémologie".- Paris : Presses Universitaires de France, 1981.
- (10) WOLFENSTEIN (M.):- "The emergence of fun morality" in "Mass leisure".- New York : The Free Press, 1958.
- (11) MAUSS (M.):- "Théorie sociologique".- Paris : Presses Universitaires de France, 1975.

- (11) DUMAZEDIER (J.).- "Sociologie empirique de loisir".- Paris : Seuil, 1974.  
 . SAMUEL (N.), ROMER (M.).- "Le Temps libre, un temps social".- Paris : librairie des Méridiens, 1984.  
 . SUE (R.).- "Le Loisir".- Paris : Presses Universitaires de France, 1980.
- (12) FRIEDMANN (G.).- "Où va le travail humain ?".- Paris : Gallimard, 1953.
- (13) BAUDRILLARD (J.).- "Le Système des objets".- Paris : Gallimard, 1986.
- (14) SUE (R.).- "De l'autoproduction à l'autoformation" in *Education Permanente*, n° 78-79, février 1985.
- (15) PINEAU (G.).- "Produire sa vie : autoformation et autobiographie".- Paris : Edilig, 1983.
- (16) INSEE.- "L'Emploi du temps des Français".- coll. Premiers Résultats, 1986.
- (17) BAUDELOT (C.), ESTABLET (R.).- "Le Niveau monte".- Paris : Seuil, 1988.
- (18) BOURDIEU (P.).- "Choses dites".- Paris : éd. de Minuit, 1987.
- (19) TOURAINE (A.).- "Le Retour de l'acteur".- Paris : Fayard, 1984.
- (20) DUMAZEDIER (J.).- op. cité
- (21) TOURAINE (A.).- op. cité
- (22) SUE (R.).- "Vers une société du temps libre".- Paris : Presses Universitaires de France, 1982.
- (23) TOURAINE (A.).- "Sociologie de l'action".- Paris : Seuil, 1965.
- (24) MARCUSE (H.).- op. cité
- (25) CHADEAU (A.), FOUQUET (A.).- "Peut-on mesurer le travail domestique ?"  
 .- Economie et Statistiques, septembre 1981
- (26) SUE (R.).- "Vivre en l'an 2000".- Paris : Albin Michel, 1985.
- (27) LE GOFF (J.).- "Temps de l'Eglise et temps du marchand".- Annales, mai-juin 1960.
- (28) INSEE.- "Les Pratiques de loisir".- enquête 1987-1988, Insee, 1989.
- (29) FOURASTIE (J.).- "Des loisirs pour quoi faire ?".- Paris : Casterman, 1972.
- (30) DUMAZEDIER (J.).- "Un échec scolaire caché". Les pratiques culturelles du temps libre de la majorité des anciens élèves du système éducatif - *Revue Française de Pédagogie* n° 77, Décembre 1986.
- (31) ECHANGE ET PROJETS.- "La Révolution du temps choisi".- Paris : Albin Michel, 1980.
- (32) CORIDIAN (C.), HASSENFORDER (J.), LESELBAUM (N.).- "Les Rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir".- Paris : INRP, coll. Rapports de recherche, n° 6, 1984.  
 . HUSTI (A.).- "L'Organisation du temps scolaire".- Paris : INRP, 1981. Voir également "Temps mobile".- INRP, 1985.
- (33) PORCHER (L.).- "L'Ecole parallèle".- Paris : éd. Larousse, 1974.

- (34) DUMAZEDIER (J.)- "Société éducative et pouvoir culturel".- Paris : Seuil, 1976.
- SUE (R.)- "Quand la culture devient populaire" (Annecy 1956, 1976, 1986). CNRS/IRESO, 1987.
- (35) BEILLEROT (J.)- "La Société pédagogique".- Paris : Presses Universitaires de France, 1982.

# SE FORMER AU MÉTIER D'ENSEIGNANT ? RECONSTITUTION D'UN ITINÉRAIRE

*Odile Veslin*



CHEMINS de Praticiens» : l'idée m'a séduite, et d'abord par les mots qui me l'ont fait connaître.

"Praticien", c'est presque un statut ; avec lui, on cesse d'être englué dans un faire aveugle dont le sens aurait été pensé ailleurs ; le praticien, peut-être par la simple grâce du suffixe qui le fait rimer avec "théoricien", reçoit comme une dignité ; le terme l'incite à la prise de conscience, à la réflexion, à la distance (imaginons qu'on l'ait nommé "pratiquant" : il était voué à appliquer, dévotement ! ...)

Son écueil, c'est le risque de prétention : que, hissé sur ses cothurnes tout neufs, il n'aille singer le langage et les ambitions des prestigieux théoriciens. Aussi me rassure la modestie que je prête à ces "chemins" : sentiers, traces, et non voie royale ; suite de hasards, d'occasions, de rencontres, beaucoup plus que poursuite d'une trajectoire bien définie ; pistes aux empreintes mêlées, avec leurs bifurcations, leurs virages, leurs culs-de-sac et leurs haltes dont on ne sait si elles seront étapes ou ornières...

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990*

## 1. - Avant le déluge

Où commencer ? Je crains de remonter au déluge, mais s'il s'agit de retracer l'évolution de ma pratique enseignante au cours des dernières années, en relation avec tel ou tel savoir, je la comprends mieux quand je la réfère à des situations bien antérieures. Les mêmes savoirs, sans les expériences qui leur créent des conditions d'accueil, ne prennent pas le même sens : décrire un chemin dont ils constituent les étapes principales, c'est donc évoquer aussi les lacunes ou les difficultés qui ont permis de les reconnaître comme fournissant des éléments de réponse.

1.1 Jeune enseignante, dans les années 60, j'ai pris brutalement conscience du fait que je n'avais jamais appris à enseigner. J'avais pourtant, en principe, suivi "la bonne voie", puisque j'avais acquis le bagage de connaissances que sanctionnait l'agrégation de lettres classiques. Détail significatif : notre épreuve ne comportait même pas, comme c'était le cas dans d'autres disciplines, l'adaptation de notre "leçon" à un niveau d'élèves précis ... Soyons exacts : j'avais eu droit, quelques mois avant le concours, à un rapide stage dans un lycée, pendant lequel j'avais pu observer une enseignante chevronnée et assurer moi-même quelques cours ; en guise de formation professionnelle, c'était peu. Quoi d'étonnant si, dans l'angoisse de la première rentrée qui suivit, la seule planche de salut me parut être l'imitation de mes professeurs d'autrefois ?

Il y avait aussi les revues pédagogiques et leurs expériences décrites sous des couleurs tellement séduisantes ("et maintenant, la classe affamée me redemande..."), quitte à ce que la reproduction que j'en tentais obtint rarement les mêmes effets. Je cherchais des modèles, au sens de conduites à imiter. Je ne savais pas que ce dont j'avais besoin, c'était ... de modèles, au sens de constructions qui m'aideraient à penser, dans l'école, l'acte d'enseigner et celui d'apprendre, pour élaborer à partir d'eux des conduites qui me conviendraient.

1.2 Dans ces années-là, j'ai tout de même été aidée par le travail de l'équipe "Enseignement 70" : j'ai lu leur revue, j'ai suivi certains de leurs stages. J'y trouvais des idées d'innovations, des descriptions de séances, dans un climat qui me semblait moderne, ouvert. Je ne saurais dire sur quelles références s'appuyait ce travail ; ce n'était pas ma préoccupation. Commencer à apprendre à enseigner, ce fut alors pour moi rencontrer, par la lecture ou directement, d'autres enseignants qui "essayaient des

choses" ; ce fut en essayer moi-même et apprécier si "ça marchait" par la réaction de la classe et ce qui s'ensuivait pour moi de satisfaction ou de mécontentement. Cela n'allait pas au-delà.

## 2. - Climat, courants, mouvances

2.1 Mes premières "découvertes" se situent à la fin des années soixante et dans les premières années soixante-dix, mêlées au bouillonnement qui précéda et suivit mai 68. Peu de lectures systématiques, plutôt des discussions, des échanges nourris d'idées exposées par d'autres, de références hâtivement données, d'extraits cités, parcourus, rapportés... Faire la part du bain idéologique et de ce qui mériterait le nom de "savoir" ne serait pas facile. Mais si l'on entend par "savoir", ce qui vous permet de prendre des distances, de situer votre expérience dans quelque chose de plus général, c'en était tout de même un.

Je découvrais, avec Bourdieu et Passeron, l'échec scolaire et ses déterminants socio-économiques, l'école avec ses filières ségrégatives comme lieu de reproduction des inégalités. En dehors d'un effet non négligeable de déculpabilisation personnelle (l'enseignant, en tant qu'individu, n'était donc pas responsable de tout ce qui fonctionnait mal !), ces recherches m'ont persuadée qu'il n'y avait pas de "capacités" innées dont on était pourvu ou démuné, que l'école se contentait souvent de reconnaître des compétences construites ailleurs on ne savait comment, et que, dans ce contexte, une prétendue égalité de traitement entre les individus avait bien des chances d'entériner l'injustice. Parmi les convictions qui peuvent sous-tendre la pratique pédagogique, celle-ci est restée bien ancrée en moi.

2.2 Un autre champ que j'ai rencontré à ce moment-là est celui de la psycho-sociologie, à travers les formations que proposait l'IFEPP (Institut de Formation en Psycho-Pédagogie Familiale et Sociale) ; grâce à des accords passés avec l'Education Nationale, celles-ci étaient accessibles aux enseignants, qui y côtoyaient d'autres travailleurs sociaux. On faisait de la dynamique de groupe dans les stages de base, puis des formations plus spécialisées (conduite de réunions, pédagogie...), et l'on pouvait poursuivre, comme je l'ai fait, dans des "Ecoles de Formation de Formateurs". Sauf dans ces dernières, la formation n'était pas théorique, mais consistait en analyse, en verbalisation, à partir de situations vécues en groupe. A nouveau, si j'essaie de cerner ce qui dans ma pratique enseignante peut

venir de là, je parlerai de prise de distance et de compréhension globale : je découvrais qu'une classe avec un enseignant, c'était aussi un groupe, qui fonctionnait selon des lois qu'on avait intérêt à connaître, si on ne voulait pas seulement les subir. Quant à la pédagogie, c'était un cas particulier de la relation à l'autre : reconnaître la personne qui est en face, être capable de l'écouter, avoir conscience de ce que l'on ressent à son égard, je continue à trouver ces compétences utiles à un enseignant, même s'il n'est pas question qu'elles lui suffisent. S'il fallait évoquer une lecture en relation avec ce terrain, ce serait celle de Carl Rogers.

Il y en eut d'autres, plus ou moins directement inspirées des courants précédents, que je citerai en désordre et dans l'amalgame, comme je les ai faites : *Les enfants de Summerhill* de Neill, *La Pédagogie institutionnelle* de Lobrot, *Une société sans école* d'Illich. J'étais impressionnée par l'aspect définitif, sans concessions, d'ouvrages de ce genre, mais toute une part de moi résistait : je sentais là-dedans quelque chose comme de l'utopie totalitaire ; ou peut-être simplement ne voyais-je pas du tout comment j'aurais pu "faire comme cela" tout en restant moi-même. Sans doute aussi les grandes bannières du moment, comme la non-directivité, ont-elles pâti de la manière excessive dont les brandissaient leurs néophytes - qui étaient souvent des enseignants particulièrement mal à l'aise dans l'école. N'importe, tout cela faisait partie de notre bain culturel. Si cela ne m'aidait pas beaucoup à décider au jour le jour que faire, du moins cela servit-il à suggérer des pistes, à légitimer, surtout, des interrogations.

### 3. - A l'épreuve du réel

Et ce fut, à partir de 1972, l'expérience du collège expérimental de la Villeneuve à Grenoble (où j'enseigne encore aujourd'hui à mi-temps). J'y ai beaucoup appris : à travailler avec d'autres enseignants dans la durée, à participer à la gestion d'un établissement, donc à le connaître autrement que de ma classe et par là à me représenter de façon plus réaliste, je crois, le fonctionnement du système éducatif.

En ce qui touche de plus près ma pratique enseignante, cette expérience a été importante d'abord comme occasion de rencontrer des types d'élèves auxquels ma formation initiale ne me destinait pas à l'évidence ("types III" en 1972, SES quelques années plus tard). J'ai pu confronter, parfois un peu douloureusement, les idéologies précédentes à la réalité d'un collège des années 1970-80 dans un quartier à forte population immigrée.

Facile de tonner contre les filières, mais beaucoup moins d'avoir affaire dans ma classe à des élèves de tous niveaux parmi lesquels certains m'apparaissaient si éloignés de toutes mes références que je ne savais comment les atteindre.

J'ai appris que le pire ennemi de l'expression n'était pas, comme je l'avais cru, l'autoritarisme, mais l'absence d'outils. Sans ces outils culturels et notamment linguistiques, ladite "expression" restait dramatiquement pauvre, et presque d'autant plus, qu'elle était moins contrainte.

J'ai appris aussi que, s'il n'était pas vain d'améliorer la relation à l'école et peut-être à la société en pratiquant une politique non ségrégative, on n'en résolvait pas pour autant les problèmes des plus défavorisés, que la proximité d'autres enfants enrichissait sans doute, mais sans suffire à les faire progresser.

En somme, et pour dire les choses brutalement, il fallait tout de même que j'essaie d'apprendre à devenir un professeur de Français !

J'ai trouvé dans notre expérience beaucoup de vie, de générosité, un vrai bouillonnement d'innovations, mais, à mon goût, trop de spontanéisme, d'anti-intellectualisme, peu d'appuis théoriques, de vraies hypothèses de travail. Peut-être, si ce n'est pas trop reconstruire les choses, ai-je pris dans ce que je perçois là comme des lacunes le besoin de faire autre chose que grapiller à droite et à gauche des idées séduisantes, m'appuyer sur des savoirs un peu plus solides pour choisir une stratégie en sachant un peu ce que j'en attendais.

Bien entendu, c'est seulement maintenant que je formule les choses ainsi, au risque de présenter un cheminement assez confus comme une trajectoire bien logique. Mais enfin, pourquoi écrivait-on, si cela ne produisait pas un peu plus de sens qu'il n'y en avait avant qu'on n'écrive ?

## 4. - Prises, points d'appui

4.1 L'équipe de Sciences du collège, à laquelle j'étais liée par mon mari qui en faisait partie, entretenait des relations avec l'INRP dans le cadre d'un travail de recherche. Ce qui m'a le plus frappée dans les échos qui m'en parvenaient, c'est l'idée des "représentations" existant chez l'apprenant à propos de tout ce qu'on lui enseigne : appuis ou obstacles, elles étaient là et, si l'on faisait l'impasse sur leur présence, elles résistaient sereinement, en profondeur, à un savoir étranger qui ne "prenait" pas sur elles, ou qui les enrobait d'un vernis vite effacé. J'ai accueilli cette idée

parce qu'elle rendait compte d'une partie de mon expérience : remarques d'élèves qui, autrement, paraissaient aberrantes, persistance têtue des mêmes erreurs ; de plus, le repérage de ces représentations, la recherche de moyens de les mettre en échec si on les juge non satisfaisantes, sont une piste de réflexion passionnante pour un enseignant de collège, qui risquerait de périr d'ennui s'il ne s'occupait que de transmettre des contenus. Il y aurait à faire, à moins qu'elles n'existent déjà, des recherches sur les représentations des élèves (et de leurs parents) en ce qui concerne la langue, l'orthographe, la grammaire, la poésie, l'écrivain...

L'équipe de Sciences a aussi travaillé sur la formulation d'objectifs et apporté, à ceux de ses collègues qui en voulaient bien, des rudiments de formation sur ce point. J'ai surtout vu dans ce travail un moyen de clarifier pour moi et avec d'autres ce que je mettais dans mon enseignement. J'avais aussi l'espoir de retombées intéressantes du côté des élèves, mais, une fois établies plus ou moins bien ces listes d'objectifs, je n'ai pas su les utiliser en classe, et ma pratique en est restée inchangée. J'en ai éprouvé quelque mauvaise conscience, dont je suis sortie plus tard quand j'ai retrouvé l'évaluation par une autre entrée qui me convenait mieux.

J'en viens à des points d'appui plus importants pour moi. Il s'agit de savoirs de deux sortes : les uns appartenant à la didactique du Français, les autres non disciplinaires au sens habituel du mot, mais tout aussi spécifiques, relevant de l'évaluation.

4.2 En ce qui concerne ma discipline, des perspectives intéressantes m'ont été ouvertes, vers 1977, par le travail de Mme Oriol-Boyer, enseignante à l'Université III de Grenoble, elle-même élève de Jean Ricardou. Ce travail comportait une théorisation et une mise en oeuvre qui m'ont paru convaincantes et utiles. L'aspect théorique, résumé grossièrement, consiste à opposer à la conception idéaliste courante du texte vu comme "expression" d'un auteur et "représentation" d'une réalité extérieure, une autre conception où le texte est considéré comme production spécifique résultant de la transformation d'un matériau verbal à partir de règles à la fois idéelles et matérielles ; améliorer un texte devient possible, non pas en fonction de valeurs esthétiques indéfinissables, mais, en s'appuyant sur des critères d'ordre textuel objectivement repérables. Cette théorie était complétée par une expérimentation en atelier.

Sans parler de l'impulsion très forte que cette méthode a donnée à mon activité d'écriture personnelle, j'y ai trouvé des applications précises dans l'enseignement du Français : liaison entre lecture et écriture, expli-

cation de texte devenue fonctionnelle, possibilité de mieux outiller mes élèves en matière d'écriture poétique ou d'écriture de fiction et, plus largement, d'agir sur leur rapport à l'acte d'écrire. Même si je pense maintenant que bien des problèmes de l'enseignement du Français ne relèvent pas de cette approche, j'ai trouvé tonique de constater que, précisément dans les domaines abandonnés traditionnellement à la seule inspiration, "écrire, cela s'apprend".

4.3 Enfin, la rencontre déterminante pour moi dans les années qui viennent de s'écouler a été celle de l'évaluation dite "formatrice", avec le travail de Mme G. Nunziati et des enseignants et chercheurs d'Aix-Marseille. Mon premier contact avec eux date de 1984 : ce fut la lecture (dans la revue "Collège" publiée par la MAFPEN d'Aix-Marseille) d'un dossier sur l'évaluation formative, suivie d'un stage animé dans notre collège par Mme Nunziati, puis de plusieurs Universités d'Été à Marseille. D'autres que moi, dans le cadre même de cette rubrique, ont évoqué la même influence. De plus, un récent dossier paru dans les Cahiers Pédagogiques (Janvier 1990) peut permettre à qui le souhaiterait de s'en faire une idée d'ensemble. Je ne l'exposerai donc pas pour elle-même, me contentant de dire en quoi elle m'a paru répondre à mes besoins. Et je parlerai davantage au présent, car je suis toujours, à l'heure actuelle, dans l'expérimentation et l'appropriation de cette démarche.

D'abord, au sortir des années 70 où j'avais trop "mariné" dans la constatacion désolée des causes de l'échec scolaire, j'ai aimé entendre J. Jacques Bonniol affirmer que "les déterminants de l'échec sont sans nul doute socio-économiques, mais les conditions de la réussite relèvent du pédagogique et de l'organisationnel". Peut-être, à force de nous lamenter (nous = les enseignants) sur ce à quoi nous ne pouvions rien faire, étions-nous en train de négliger ce que nous pouvions faire, voire ce que nous étions les seuls à pouvoir faire. Quel élan, quel souffle d'air...

De plus, j'étais restée jusque là dans la représentation peu motivante que l'évaluation était un arrêt, un temps mort du processus éducatif, sur fond de "il faut bien" - quand encore on ne la rendait pas responsable de tous les maux : évaluation-sanction, barrière, couperet. Mais une évaluation dynamique régulant le processus, fournissant à l'élève autant qu'au maître des repères pour faire, une évaluation- boussole, carte, levier, c'était autre chose !

Alors que les expériences les plus séduisantes me paraissent souvent dérisoirement ponctuelles, je trouve dans cette démarche une manière de

restructurer complètement l'action pédagogique, sans exclure aucune activité particulière, mais en situant celle-ci plus nettement par rapport aux objectifs poursuivis et en analysant plus clairement ses composantes :

J'apprécie la référence explicite à des supports théoriques : recherches des psychologues soviétiques étudiant l'action, et notamment celle d'apprendre ; modèle constructiviste du fonctionnement cognitif ; études sur le rôle joué par l'analyse des procédures de la tâche dans la résolution de problème, la mobilisation des processus mentaux. Et justement parce qu'il y a modèles théoriques, aucune stratégie n'est imposée ni interdite en soi : tout ce que je peux inventer sera "bon" si cela permet à l'élève de mieux se représenter ce que j'attends de lui, d'anticiper et de planifier davantage, de repérer ses réussites, de rectifier ses erreurs, d'auto-réguler son apprentissage.

A l'opposé de ma première entrée dans l'évaluation par les objectifs, qui induisait un découpage infini en éléments de plus en plus petits où le sens me semblait se perdre, une démarche ascendante partant de l'analyse des tâches effectivement proposées aux élèves me convient, personnellement, beaucoup mieux - un peu comme j'ai appris à réussir tel plat puis tel autre sans avoir d'abord acquis les grands principes de l'art culinaire ! (J'ai pu, en tant que formatrice, observer qu'il en allait de même pour beaucoup de collègues, littéraires en particulier). Cela paraît aussi plus accessible aux élèves, plus capable d'agir vite sur leur motivation et leurs représentations : les élèves se sentent peu concernés par les objectifs ; mais ils voient immédiatement l'intérêt de connaître les critères qui leur permettront de réussir les tâches ; du même coup, les apports magistraux sur les contenus qui manquent ; les entraînements mis en place pour maîtriser telle procédure, prennent le sens d'outils au service de cette même réussite. Ce n'est pas seulement pour l'enseignant que l'enseignement gagne en cohérence, mais pour ceux qui apprennent.

**4.4** Une analyse précise des tâches scolaires renvoie nécessairement à la didactique de la discipline. Quelles opérations d'analyse et de synthèse comporte telle tâche ? Qu'est-ce au juste que raconter, décrire, argumenter ? La réflexion sur les différents types de textes menée par l'équipe de la revue *Pratiques* m'est fort utile pour ce genre de questions - même si j'ai un peu de difficulté à utiliser des savoirs quand ils ne me parviennent que par l'écrit, sans médiation orale et relationnelle.

D'autre part, décrire comme Zola n'est pas décrire comme Ponge ; élaborer un récit à partir du schéma narratif quinaire ou en explorant le

signifiant et le signifié de certains mots, ce n'est pas la même chose : les critères de réussite de la description ou du récit terminés, les procédures mises en oeuvre dans leur réalisation, ne seront pas les mêmes dans les deux cas ; le commentaire composé ne sera pas le même selon le modèle que j'utiliserai pour analyser le texte. Actuellement, je deviens sensible à cette notion de modèle à laquelle je n'avais pas été formée jusque là : modèle qui met en ordre, construit, donne prise sur les choses et qui aussi, puisqu'il sait n'être qu'un modèle possible, introduit une distance, une relativité, au lieu des représentations spontanées confondues avec le réel. Mais je me sens insuffisamment équipée en modèles, sur certains aspects même de ce que je suis censée enseigner.

## 5. - Enseignante et formatrice

Le dernier bout de chemin que je puisse identifier, c'est celui que je parcours depuis 3 ou 4 ans, après être devenue formatrice à mi-temps dans le groupe Evaluation à la MAFPEN de Grenoble (tandis que je continue à enseigner à mi-temps en collège). Cette autre pratique n'est pas sans influence sur la première : on ne sait bien que ce que l'on enseigne, dit-on ; proposer des formations à l'évaluation formatrice, cela m'amène à verbaliser les choses pour d'autres, donc à les penser davantage pour moi. Cela me pousse aussi à consolider, notamment par la lecture, mes connaissances théoriques, à systématiser davantage cet aller-retour entre théorie et pratique qui est essentiel, mais qu'un enseignant ordinaire, chargé de x classes et ne recevant aucune reconnaissance particulière pour ce genre d'investissement, a bien du mal à assurer.

Sans doute, en contre-partie, suis-je moins libre de musarder, de rebrousser chemin, ou d'aller à droite et à gauche : un peu de jeu dramatique par ci, d'audiovisuel par là, une pincée d'expression libre, un zeste de débat, je ne peux plus voir ainsi le travail d'un enseignant de Français. Suis-je en train d'amorcer ... la dernière ligne droite ? Et sinon, d'où viendra le prochain détour ?

S'il fallait conclure, ce serait par une interrogation concernant la formation des enseignants : sans doute est-il naturel qu'une vie professionnelle, comme une vie tout court, comporte des manques, des hasards, des rencontres, un aspect de "cuisine" ou de "bricolage" artisanal ; vouloir rationaliser complètement la formation des enseignants serait sans doute

illusoire et peut-être dangereux. Cependant, je ne trouve pas très normal d'avoir rencontré de façon purement aléatoire les quelques savoirs qui m'ont rendue un peu plus capable d'exercer mon métier. Et tous ceux qui m'auraient été utiles et que je n'ai pas rencontrés ? Et tous les enseignants qui ont été placés dans des situations moins favorables et n'en ont pas trouvé d'équivalents ? ... L'Institution, il me semble, devrait se soucier davantage de faire de nous de véritables professionnels : prévoir de nous donner, dès notre formation initiale, les savoirs fondamentaux sur l'apprentissage, l'évaluation, les concepts essentiels de nos disciplines (plutôt qu'une masse de connaissances ponctuelles)... Mais les savoirs évoluent, et se diffusent lentement ; comment une Institution aussi lourde que la nôtre pourrait-elle les assimiler assez vite ?

A l'image de l'enseignant errant muni d'un maigre viatique et d'un bâton de pèlerin, qui se fraye un passage dans le labyrinthe des recettes et des conseils, lorgne les chemins de traverse, demande à des gourous sa route, avant de finir en routine, on aimerait superposer celle d'un artisan éclairé, d'un praticien-chercheur, inventeur de ses stratégies, théoricien de son expérience ... Quelles formations initiale et continue, quels modes d'évaluation, quelle reconnaissance sociale, quelle parole des décideurs, favoriseraient ce nouveau modèle ?

*Odile Veslin*

*Professeur de lettres, formatrice à la MAFPEN de Grenoble*

### Bibliographie

- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.).- *Les Héritiers, les étudiants et la culture.*- Paris : éd. de Minuit, 1964.
- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.).- *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.*- Paris : éd. de Minuit, 1970.
- ILLICH (I.).- *Une Société sans école.*- Paris : éd. Seuil, 1971.
- LOBROT (M.).- *La Pédagogie institutionnelle.*- Paris : éd. Gauthier-Villars, 1966.
- NEILL (A.).- *Libres enfants de Summerhill.*- Paris : éd. Maspéro, 1970.
- NUNZIATI.- "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice" in *Cahiers Pédagogiques*, n° 280, janvier 1990.
- ORIOL-BOYER (Cl.).- "Ateliers d'écriture dans la formation des maîtres" in *Pratiques*, n° 26, mars 1980.  
Revue *Pratiques*, notamment les numéros : 48 ("Les écrits non fictionnels"), 49 ("Les activités rédactionnelles"), 56 ("Les types de textes"), 62 ("Classer les textes").
- RICARDOU (J.).- "Ecrire en classe" in *Pratiques*, n° 20, juin 1978.
- ROGERS (C.R.).- *Le Développement de la personne.*- Paris : Dunod, 1967.

# ARTICULER PRATIQUE, RECHERCHE ET FORMATION

Michel Tozzi

## 1. - La phase du pédagauchisme

**M**ichel Tozzi, professeur de Philosophie à la Cité Technique de Narbonne, 45 ans. Ma première rentrée fut celle de 1967-1968, comme maître auxiliaire. Mon problème : comment tenir pendant neuf mois, huit heures par semaine, dans une T.A. ? Qu'allais-je pouvoir DIRE ? La synthèse de trois manuels me fournissait, semaine après semaine, la planche de salut pour mon cours magistral.

Les barricades de 68 allaient balayer cette situation frontale. J'entrais, dans les années 70, dans ma phase de pédagauchisme freudo-marxiste, l'*Ecole Capitaliste en France* de Baudelot et Establet dans une poche, le *Journal d'un Educasteur* de J. Celma dans l'autre. Avec en tête le maître-camarade de *Libres enfants de Summerhill* de Neill.

Je mêlais de front, non sans contradiction, non-directivité autogestionnaire et conscientisation révolutionnaire. Il s'agissait, avec table ronde, débats et cours facultatifs, d'armer les élèves, de *Déscolariser l'école* (Illich) et subvertir le système. La classe, lieu de vie pour le bonheur des élèves,

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en éducation*, n° 20, 1990

leur dessillerait idéologiquement les yeux, le bac leur serait donné de surcroît s'ils développaient leur esprit critique.

Ma première rencontre d'été avec le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique, en 1971 : "Y a-t-il un fondement idéologique à notre pratique pédagogique ?", avec R. Lourau et V. Ambite, fut décisive. Je ne devais plus quitter ce mouvement pédagogique, dont j'ai été longtemps consommateur de base des idées et pratiques. Il me donnera la formation continue qui n'existait pas à l'époque à l'Éducation Nationale.

## 2. - Le détour par la formation d'adultes

De 1976 à 1983, déchargé à temps plein, membre du bureau national du SGEN et du Conseil National de la CFDT, je travaille à l'articulation dynamique du syndicalisme et de la pratique du métier, et prends conscience des exigences des travailleurs-usagers vis-à-vis de l'école.

Responsable du suivi de la formation syndicale et de la formation permanente, je suis amené, par l'animation de multiples sessions, à m'appuyer sur les attentes des formés, négocier les contenus avec des adultes, construire mes apports à partir de leurs expériences professionnelles ou militantes, réutiliser le tableau noir jadis abandonné avec la chaire, découvrir les possibles retombées de la formation continue sur la formation initiale.

## 3. - Innovation pédagogique et formation des maîtres

En 1983, je reprends contact avec l'école, la jeunesse et la philosophie, et m'investis à fond dans l'innovation, peut-être pour surmonter l'appréhension du "retour à la base". Équipe interdisciplinaire en T B, contrat collectif avec la classe et individuel avec chaque élève, prise de responsabilité au Conseil d'Administration du CRAP et dans l'organisation de ses rencontres et universités d'été.

La conséquence logique en est l'animation d'un de ses réseaux régionaux, déchargé partiellement par la MAFPEN de Montpellier pour des stages sur le travail en équipe, la pédagogie différenciée et l'aide au travail personnel.

Cette formation est particulièrement formatrice, par la préparation collective des modules, leur co-animation, le contact avec les préoccupa-

tions des collègues, l'élaboration de projets sur le terrain, une meilleure connaissance des résistances au changement et points d'appui, l'approche de la spécificité de chaque établissement, la mesure de l'effet-formation lorsqu'on revient après l'intersession "pour le second stage" etc... Le prolongement en est une mission d'aide à l'élaboration des plans de formation, assortie d'une formation personnelle à l'intervention-conseil.

#### 4. - Les cahiers pédagogiques

L'entrée en 1986 au Comité de rédaction des Cahiers Pédagogiques m'amène à réfléchir, à l'occasion de chaque débat d'orientation à propos d'un dossier, sur les problèmes abordés par les sciences de l'éducation, les problématiques transversales ou disciplinaires, les expériences en cours, les politiques ministérielles, à contacter des chercheurs et praticiens innovateurs, à écrire, donc formaliser, ma propre pratique.

De la tendance "psychanalyse et politique" des années 70, on est passé aux Cahiers dans les années 80, à la dominante "méthodologique" : l'école est un lieu d'apprentissage, l'enseignant le professionnel d'un métier soucieux d'efficacité pédagogique, qui a besoin d'une formation technique, mais sur fonds axiologique.

P. Meirieu en est alors le rédacteur en chef : rencontre décisive avec un homme compétent, dynamique, aux ouvrages roboratifs. Je me dis alors : pourquoi ne pas faire converger mes intérêts et mes acquis en formation d'adultes, formation des maîtres et pratique innovante sur le terrain, vers l'enrichissement de ma propre discipline, la philosophie ?

#### 5. - La recherche en didactique de la philosophie

Je prépare actuellement un Doctorat en Didactique de la Philosophie, domaine à peu près vierge en France, alors que d'autres disciplines sont plus avancées. Mon orientation : avec l'objectif de 80 % d'élèves au niveau Bac, nous passons peu à peu à un enseignement philosophique de masse dans le secondaire. Il faut relever ce défi, surtout dans le technique, si la France veut proposer un modèle réussi à une Europe de la Formation qui saurait accompagner épistémologiquement et éthiquement ses mutations scientifiques, techniques, économiques et culturelles.

C'est pédagogiquement possible, en s'appuyant dans l'enseignement philosophique sur quelques principes : approche mentaliste des objectifs-noyaux de la discipline ; repérage des objectifs-obstacles pour les élèves ; construction de situations-problèmes adaptées à la discipline et à ce nouveau public ; évaluation plus formative d'une matière enseignée une seule année, celle de l'examen du Bac ; différenciation pédagogique des méthodes selon les profils d'apprentissage et les différentes sections.

## Conclusion

Pratique, recherche, formation, je voudrais témoigner de l'articulation de ces trois pôles : Professeur de philosophie dans une TE, formateur MAFPEN au travail en équipe, formateur de professeurs de philosophie, chercheur en didactique de cette discipline, je vis le cheminement heuristique d'une expérimentation sur le terrain pilotée par des hypothèses de recherche, elles-mêmes fécondées par la pratique disciplinaire et interdisciplinaire d'un formateur intégré dans un mouvement pédagogique.

**Michel Tozzi**

*Professeur de Philosophie, Formateur MAFPEN*

## Quelques références qui comptent...

- MEIRIEU P.- Apprendre... oui mais comment ? - Paris : E.S.F., 1987.
- MEIRIEU P.- Enseigner, scénario pour un nouveau métier.- Paris : E.S.F., 1989.
- HAMELINED.- Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et continue.- Paris : E.S.F., 1979.
- ASTOLFI J.P., DÉVELAY M.- La Didactique des Sciences expérimentales.- Paris : PUF Que sais-je ? 1989.
- NUNZIATI G.- Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, in *Cahiers Pédagogiques* n° 280, Janv. 90, p. 48 à 64.
- PERETTI (A. de).- Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative.- Paris : INRP-CNDP, 1987 (Deux tomes).
- LEGRAND L.- La Différenciation pédagogique. Paris : CEMEA. Scarabée. 1986.
- LA GARANDERIE (A. de).- Les Profils pédagogiques.- Paris : Le Centurion, 1980.
- TROCME-FABRÉ H.- J'apprends donc je suis.- Paris : Editions d'organisation, 1987.

### Quelques travaux personnels

- 68-88 : De Dany à Tapie, in *Cahiers Pédagogiques*, n° 276, sept 1989, p. 45.
- Syndicalisme et nouveaux mouvements sociaux.- Paris : Editions Ouvrières, 1982.
- Vivre et apprendre sa langue.- Paris : Syros, 1984.
- Militer autrement.- Lyon : La Chronique Sociale. Bruxelles : Vie ouvrière, 1985.
- Cahiers Pédagogiques :
  - Ecole et entreprise, n° 250, janv. 1987.
  - Pédagogie par alternance, n° 260, janv. 1988.
  - Philosopher, n° 270, janv. 1989.
  - Pédagogie et syndicalisme, n° 284, avril 1990.
- DEA "Vers une didactique de la philosophie".- Lyon II, sept. 1989.

#### En cours :

- Doctorat sur la Didactique de la philosophie.
- Livre sur la Didactique de la philosophie. Collection "Ressources-Formation" du CNDP.

# L'ÉCRITURE

*Christine Barré-de Miniac*

**L'**écriture est un champ d'étude qui s'autonomise depuis peu.

En pédagogie, elle a longtemps été étudiée en articulation avec la lecture, comme un des volets de l'"écrit", généralement second par rapport à la lecture. L'influence prépondérante de la linguistique dans le domaine de la pédagogie du français dans les années 70 a joué de ce point de vue un rôle essentiel.

D'ailleurs, dans les travaux pédagogiques, le mot "écriture" apparaît rarement seul : "Production écrite" et "expression écrite" sont les expressions généralement utilisées pour parler des activités d'écriture en classe de français. En effet, c'est dans le cadre des recherches sur l'enseignement du français que se situent quasiment toutes les recherches pédagogiques sur l'enseignement de l'écriture.

Celle-ci est envisagée plus comme l'accès à la langue écrite que comme une pratique mettant certes en oeuvre un matériau linguistique, mais mobilisant et remplissant un certain nombre de fonctions psychologiques et sociales.

C'est ce point de vue global, multidimensionnel, de l'écriture qui a été adopté ici. Ce repère bibliographique tente avant tout de rendre compte des multiples directions de réflexion susceptibles de contribuer aux travaux sur l'écriture.

Cette option repose sur une conception, voire une définition de l'écriture, qu'il importe d'explicitier. Le terme "écriture" est en effet extrêmement polysémique tant dans la langue française que dans le discours scientifique.

- Il peut désigner des caractéristiques physiques et matérielles des traces proprement dites, c'est-à-dire la calligraphie. C'est le sens du mot

## **Repères bibliographiques**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990*

"écriture" dans des expressions comme "écriture droite/penchée, écriture lisible/illisible, écriture alphabétique/cunéiforme...".

- Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un scripteur particulier quand écriture est synonyme de style : "écriture recherchée".

- Il peut aussi désigner un phénomène social, caractéristique de certaines sociétés, et qui les distingue des sociétés dites "orales".

- Une quatrième distinction traverse les trois précédentes : l'écriture peut désigner aussi bien le processus en train de se faire que le produit fini.

Cette multiplicité d'emplois du mot "écriture" pose certes un problème à la communauté scientifique. S'agit-il d'objets distincts ou d'aspects distincts d'un même objet ? La résistance à atomiser le champ vient sans doute de la difficulté à identifier les différents aspects formels visés et à conceptualiser la notion d'écriture. Cette difficulté est peut-être due en partie à ce qu'une telle conceptualisation nécessiterait un dépassement minimum des clivages entre disciplines scientifiques et universitaires.

La définition qui a été retenue dans ce repère paraît opératoire pour regrouper des travaux susceptibles de contribuer à une réflexion large sur l'écriture en tant que pratique, individuelle et sociale. L'écriture a été entendue ici au sens où elle désigne un processus, c'est-à-dire l'écriture en train de se réaliser :

- par un sujet (aspects psychologiques au sens large : cognitifs, moteurs et affectifs)

- situé socialement (aspects historiques, anthropologiques et sociologiques)

- mobilisant sa langue (aspects linguistiques).

Ayant restreint le champ au processus (VS le produit fini) il était néanmoins fructueux de l'élargir à l'ensemble des activités d'écriture, sans se cantonner aux grands archétypes que sont l'écriture littéraire et scientifique, ni même à l'écriture en milieu scolaire. La compréhension de celle-ci n'a-t-elle pas tout à gagner d'un détour par des voies de réflexion pas toujours si éloignées de ses préoccupations qu'on pourrait le croire ?

Ce repère s'est aussi attaché à repérer un maximum de voies d'approche qui paraissent - intuitivement peut-être - pouvoir contribuer à une compréhension de ce processus d'écriture". Ces voies d'approches restent souvent disjointes, sans lien entre elles dans l'état actuel de la réflexion et de la recherche, mais elles sont à considérer comme constitu-

tives d'un objet "écriture" provisoirement et opératoirement défini ci-dessus.

*"Mon problème avec les classements, c'est qu'ils ne durent pas ; à peine ai-je fini de mettre de l'ordre que cet ordre est déjà caduc ... L'abondance des choses à ranger, la quasi-impossibilité de les distribuer, selon des critères vraiment satisfaisants font que je n'en viens jamais à bout, que je m'arrête à 'des rangements provisoires et flous...' ",* dit G. PEREC (*Penser/classer*, Paris, Hachette 1985 pp. 163-164). Réduire le flou en s'attachant surtout à situer le mode de participation des différents documents à la compréhension de l'écriture, tel est l'objet de ce repère.

Deux autres critères ont également été retenus pour le choix des textes :

- Il s'agit, sinon de recherches au sens strict, sinon de théories systématisées, du moins de travaux relatifs à des axes de réflexion émanant de la communauté scientifique au sens large et témoignant d'une distanciation théorique par rapport à la pratique.

- Les références ont été limitées à la dernière décennie, de manière plus stricte pour ce qui est des travaux en milieu scolaire, un peu moins en ce qui concerne les autres.

Autrement dit, ce repère se veut plutôt un instantané pris au grand angle, dans le but de suggérer des idées de recoupement entre des perspectives disjointes, qu'un balisage extensif d'un champ bien clair explorant un objet bien circonscrit.

Compte tenu de ces choix et de l'état de la recherche, les références bibliographiques retenues ont été articulées de la manière suivante :

1/ Les travaux pédagogiques, en ce qu'ils concernent l'individu écrivant en milieu scolaire.

2/ Les travaux historiques, anthropologiques et sociologiques, en ce qu'ils concernent le sujet historique et social.

3/ Les recherches psychologiques et linguistiques centrées sur l'individu, et portant sur les aspects cognitifs, psycholinguistiques, affectifs et moteurs de l'acte d'écriture.

4/ Enfin, quelques indications relatives à un domaine en plein essor depuis quelques années, quoique peu théorisé, avec le développement de cours, stages ou ateliers d'écriture, ouverts à des adultes.

## La Pédagogie

L'essentiel des recherches porte sur l'écriture dans le cadre de l'enseignement du français. Outre celles qui restent marquées par l'influence de la linguistique, les autres se rattachent pour l'essentiel au courant de la didactique de l'enseignement du français.

Les aspects psycho-sociologiques sont peu étudiés. Quand ils le sont, c'est au travers de recherches portant sur la norme (recherches sur le lycée professionnel par exemple), ou dans le cadre de travaux sociolinguistiques comparant des performances (plus que des actes) d'écriture d'enfants de groupes sociaux contrastés. La question des représentations de l'écriture commence également à être prise en compte.

Plusieurs entrées dans la littérature pédagogique sont proposées, par thèmes et par types d'ouvrages, de manière à permettre une utilisation souple de ce repère.

### *Les inventaires bibliographiques*

- GAGNE (G.), LAZURE (R.).- Deux décennies de recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle.- *Revue française de pédagogie*, n° 66, Jan.-Fév.-Mars 1984, 69-98.

Cette note de synthèse comporte un chapitre sur l'écriture, chapitre court car "l'écriture est un domaine relativement peu développé au plan de la recherche", précisent les auteurs, particulièrement en ce qui concerne l'observation de l'enfant pendant qu'il écrit et l'étude des contextes larges.

- CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE.- Ecrire à l'école et au collège. *Références documentaires*, 1988, n° 46.
- GAGNE (G.), SPRENGER-CHAROLLES (L.), LAZURE (R.), ROPE (F.).- Recherches en didactique et acquisition du Français langue maternelle (1970-1984). Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés. Tome : Répertoire bibliographique. De Boeck-Wesmael, 1989, disponible à l'INRP.

C'est dans les entrées intitulées "activité de production écrite" et "production écrite" que se trouvent les principales références de recherches didactiques sur l'acte d'écriture. Nous n'avons pas repris ici ces références, renvoyant le lecteur voulant approfondir la dimension didactique à cet inventaire (ainsi qu'à la banque de données Emile 3 en ce qui concerne les références postérieures à 1984).

Certaines références seront néanmoins reprises ci-dessous dans la mesure où elles s'intègrent aux autres entrées proposées dans ce repère bibliographique.

### *Numéros spéciaux de collections et revues pédagogiques*

Un balayage des numéros spéciaux, centrés sur l'écriture, des principales revues pédagogiques permet de se faire une idée de l'état de la recherche pédagogique sur ce sujet. Ont été retenus les numéros comportant des articles susceptibles d'éclairer la question du processus d'écriture.

#### *A l'I.N.R.P.*

##### ■ *Rencontres Pédagogiques :*

- Ecrire au tertiaire. Activités linguistiques et formation (A. LAZAR Ss la Dir., Département des enseignements Technologiques, 1986, n° 10).
- Problèmes d'écriture (Unité de Recherche Français du Département de didactique, 1988, n° 19).

##### ■ *Repères :*

- Des pratiques langagières aux savoirs. 1985, n° 70 (Chapitre intitulé : "Savoir produire des écrits").
- Communiquer et expliquer au collège. 1986, n° 69.
- Problèmes langagiers. 1986, n° 70 (Chapitre sur "L'enseignement de l'écriture").
- Des critères pour écrire. 1987, n° 73.
- Le discours explicatif, genre et texte. 1989, n° 77.
- Projets d'enseignement des écrits, de la langue. 1989, n° 78.

##### ■ *Collection "Rapports de Recherches" :*

- Quel français au lycée professionnel (A. LAZAR, Département des Etudes et Recherches sur les Enseignements Technologiques, 1986, n° 11).
- Production de sens : lire/écrire en classe de seconde (B. VECK, Département de didactique, 1988, n° 1).

■ **ASTER : Les élèves et l'écriture en sciences (Recherches en didactique des sciences expérimentales, 1988, n° 6).**

- Revue française de pédagogie : Apprendre à lire et à écrire : dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes, Numéro Spécial 1989. L'écriture est abordée à travers les articles de L. LURCAT ("Le graphisme et l'écriture chez l'enfant") et de M. FAYOL ("L'acquisition du récit : un bilan de recherche").

■ **Autres revues**

- *Pratiques* : La question de l'écriture et, précisément, de l'"écrivain", est extrêmement présente, avec des préoccupations diverses : récits d'expériences, enquêtes, analyses théoriques. Les analyses linguistiques et psycholinguistiques dominent très largement. Cependant quelques articles proposent des approches sociolinguistiques.
  - N° 26, Mars 1980 - Ecrits - Ecriture - Société - L'atelier.
  - N° 27, Juillet 1980 - L'écrivain aujourd'hui : images de l'écrivain dans les institutions. Ecrire de la fiction en classe.
  - N° 29, Mars 1981 - La composition française. Ecrire, décrire. Amélioration et correction des textes.
  - N° 34, Juin 1982 - Raconter et décrire.
  - N° 41, Mars 1984 - L'écriture théâtrale.
  - N° 42, Juin 1984 - L'écriture-imitation.
  - N° 48, Décembre 1985 - Les écrits non fictionnels.
  - N° 49, Mars 1986 - Les activités rédactionnelles.
  - N° 51, Septembre 1986 - Les textes explicatifs.
  - N° 55, Septembre 1987 - Les textes descriptifs.
  - N° 56, Décembre 1987 - Les types de textes.
  - N° 57, Mars 1988 - L'organisation des textes.
  - N° 58, Juin 1988 - Les genres du récit.
  - N° 59, Septembre 1988 - Les genres du récit.
  - N° 61, Mars 1989 - Ateliers d'écriture.
- *Le Français Aujourd'hui* :
  - n° 64, 1983 - "Nous écrivons, Vous écrivez..."
  - n° 65, 1984 - "... Ils (ou Elles) écrivent".
  - n° 69, 1985 - Travailler les textes
  - n° 79, 1987 - Classes de textes/Textes en classe
- *Voies-Livres* (Revue de l'Association Livre-Pensée, 13 Quai Jayr, 69009 LYON) :
  - L'enfant et la construction de la langue écrite.- BESSE (J.M.), Juillet 1988.
  - Ecrire : inscrire ou (se) produire ? FOUCAMBERT (J.), Mars 1989.

- Les savoirs préalables de l'enfant sur l'écrit. Une expérience d'enseignement-apprentissage. TEBEROSKY (A.), Mai 1989.
- *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 267, Octobre 1988 : Apprendre à écrire de la maternelle à la terminale.
- *Les Actes de Lecture*, n° 21, Mars, 1988 : Dossier "Lecture et Ecriture".
- *Collège*, (Bulletin de l'Académie d'Aix-Marseille), 1989, 23 : Ecriture(s).
- *Recherches*, (AFEF de Lille), 1989, 11 : Brouillons, ratures, réécritures.
- *Revue du centre de recherche en Education* (Université de Saint-Etienne) : l'écrit. Avril 1989, n° 1.
- *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, n° 202, Juillet 1988 : Pratiques de production de textes : créer un roman interactif dans des classes de l'enseignement professionnel.
- *Enjeux*, 1987, n° 11 : "Ecrire, disent-ils ..." IIIe Colloque de didactique du Français.

## Ouvrages

- BACH (P.).- L'écriture buissonnière.- Neuchâtel : Delachaux-Niestlé, 1987.
- BREYER (V.).- Lire et écrire au collège.- Lyon : Chronique sociale, 1989.
- CHARMEUX (E.).- L'écriture à l'école.- Paris : CEDIC, 1983.
- CHAUMIN (R.), LASSALAS (P.).- Ecrire. Le geste et le sens.- Paris : Nathan, 1981.
- CHISS (J.L.), LAURENT (J.P.), MEYER (J.C.), ROMIAN (H.), SCHNEUWLY (J.C.).- Apprendre/enseigner à produire des textes écrits.- Bruxelles : De Boeck; 1987.
- CLANCHE (P.).- L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre.- Paris : Le Centurion, 1988.
- DUCHESNE (A.), LECGUAY (T.).- Petite fabrique de littérature.- Paris : Magnard, 1984.
- DUCHESNE (A.), LECGUAY (T.).- Lettres en folie.- Paris : Magnard, 1988.
- DURO-COURDESSES (L.).- L'enfant producteur d'écrit.- CIS, Département "Ecole et Environnement", UER de Droit, Sciences Politiques et Sociales, Université de Paris-Nord, 1987.
- GOLDENSTEIN (J.P.).- Pour une lecture-écriture.- Bruxelles : De Boeck/Duculot, 1985.
- GROUPE FRANCAIS D'EDUCATION NOUVELLE.- Parler, écrire "pour de bon". Ss la dir. de AMBITE (C.), COSEM (M.), JOLIBERT (J.) et MERCUSOT (H.).- Paris : Casterman, 1979.
- HALTE (J.F.), PETITJEAN (A.).- Pour un nouvel enseignement du Français.- Bruxelles : De Boeck/Duculot, 1982.

La quatrième partie s'intitule "écritures" et comporte des articles de J. RICARDOU et de Cl. ORIOL-BOYER.

- JOLIBERT (J.) Coord. - Former des enfants producteurs de textes.- Paris : Hachette Ecoles, 1988.
- Mc NICOLL (L.), ROY (G.R.).- La pédagogie du brouillon.- Sherbrooke : CRP : Université de Sherbrooke, Faculté d'Education, 1987.
- MEYER (J.C.), PHELUT (J.L.).- Apprendre à écrire le Français au collège.- Lyon : Chronique sociale, 1985.
- PETITJEAN (A.).- Pratiques d'écriture.- Paris : CEDIC, 1982.
- PETITJEAN (A.).- De la lecture à l'écriture, la transformation de texte.- Paris : CEDIC, 1984.
- ROMIAN (H.) Ss la dir. - Lectures/écritures en section de grands-CP-CE1.- Paris : Nathan, 1985.
- SCHUBAUER-LEONI (M.).- Le contrat didactique dans l'élaboration d'écritures symboliques par des élèves de 8-9 ans.- Genève : Université de Genève, 1986.
- TOCHON (F.).- Didactique du Français : des objectifs au projet pédagogique.- Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, cahier n° 51. (Ce livre comporte un chapitre intitulé : "L'atelier d'écriture : du projet aux objectifs").
- YAGUELLO (M.).- Alice au pays du langage.- Paris : Seuil, 1981.

### *Travaux en langue anglaise*

Ils sont beaucoup moins marqués par la tradition linguistique et proposent souvent des analyses multi-dimensionnelles.

- CLARK (C.M.), FLORIO (S.).- Understanding writing instruction : issues of theory and method. In ROSENTHAL (P.), TAMOR (L.), WALMSLEY (S.A.) Eds. : Research on writing : principles and methods.- New-York : Longman, 1980.
- FLORIO-RUANE (S.).- What's so hard about writing ? The issues for teachers and students. The Elementary School Journal, september 1984, 1, 93-99.
- FLORIO (S.), CLARK (C.M.).- The function of writing in an elementary classroom. Research in the teaching of English, May 1982, 16 (2), 115-130.
- GORMAN (T.P.), PURVES (A.C.), DEGENHART (R.E.) Eds : The IEA study of written composition I : The International Writing Tasks and Scoring Scales. Oxford : Pergamon, 1988. (Notamment le chapitre intitulé : "The domain of school writing and development of the writing tasks" qui propose une analyse de la situation d'écriture en classe).
- GRAVES (D.H.).- Writing : Teachers and children at work.- Portsmouth : Heineman, 1983.

- HARRISON (B.T.).- Learning through writing. Stages of growth in English. Windsor NFER-Nelson, 1983.
- PERL (S.), WILSON (N.).- Through teacher's eyes.- Portsmouth : Heineman, 1986.
- PÉTROSKY (A.), BARTHOLOMAE (D.) Eds.- The teaching of writing. National Society for the study of Education, Eighty-fifth Yearbook, Part II.- Chicago : University of Chicago Press, 1986 (Une analyse de cet ouvrage est parue dans la revue "Teachers College Record", Winter 1987).

## *L'écriture et l'ordinateur*

Les études sur l'utilisation du traitement de texte conduisent à centrer l'observation sur le sujet en train d'écrire et renouvellent d'une certaine façon les recherches pédagogiques sur l'écriture. C'est pourquoi il a semblé intéressant de les regrouper.

- *Action poétique*. ALAMO : Écriture et informatique. 1984, n° 95.
- BISSONNETTE-PARE (M.), VIAU (G.), D'ANJOU (F.) et al.- La motivation à l'écriture : analyse comparative entre des situations d'écriture impliquant ou non l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte.- BIP BIP, 1987, n° 44, 34-38.
- CHAUVIN (J.), EIMERL (K.).- Le micro-ordinateur en classe maternelle : quels apprentissages ? - Paris : La Documentation Française, 1986.
- COHEN (R.) Ss la Dir.- Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur.- Paris : P.U.F., coll. "Pédagogie d'aujourd'hui", 1987.
- Colloque de Nanterre "Ordinateur et production de textes", 21 Novembre 1986, in : Revue LINX, Centre de recherches linguistiques de l'Université de Paris X Nanterre, 1987, 17.
- EIMERL (K.).- Quelques compétences acquises par l'enfant dans l'exploration de l'ordinateur. *Enfance*, 1985, n° 2-3, 165-182.
- HEBERT (M.M.).- Didactique de la pratique d'écriture au secondaire avec traitement de texte : vers une communication interactive. Thèse de Doctorat, Université Laval de Québec, Ss la Dir. de J.C. GAGNON, 1985.
- HOPPER (Ch.).- Traitement de texte : bilan et perspective.- *Liaisons*, 1986, vol. 10, n° 4, 48-52.
- LAFONTAINE (D.).- Lire et écrire avec l'ordinateur. Pour une utilisation intelligente de l'informatique à l'école. *Enjeux*, 1987, 12, 77-108.
- ROY (F.).- Projet "Traitement de texte et ordinateur".- BIP BIP, 1986, n° 41, 25-31.
- TESSIER (G.).- "La machine à écrire les contes" : analyse comparative d'une situation didactique d'écrit au Cours Moyen. *Les Sciences de l'Éducation*, 1987, n° 3, 71-89.

## L'histoire et l'anthropologie

Il s'agit de travaux qui interrogent l'écriture en tant qu'institution humaine, constitutive des sociétés humaines qui, lorsqu'elle intervient, provoque des changements qualitatifs des sociétés et activités humaines.

Lorsque les travaux portent sur des groupes particuliers (notamment en anthropologie et ethnologie) le questionnement reste le même. Les recherches portent sur des groupes topiques sur les questions de la valeur et le sens de l'écriture.

### *Ouvrages historiques généraux*

- FURET (F.), OZOUF (J.).- Lire et écrire. Tome 1 : L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry.- Paris : Ed. de Minuit, Coll. "Le sens commun", 1977.
- HAVELOCK (A.).- Aux origines de la civilisation écrite en Occident.- Paris : Maspéro, Coll. "PCM", 1981.
- JEAN (G.).- L'écriture mémoire des hommes.- Paris : Découverte Gallimard, 1988.
- MARTIN (H.J.).- Histoire et pouvoir de l'écrit.- Paris : Librairie académique Perrin, 1988.

### *Histoire et écriture dans l'enseignement français*

- ALBERTINI (P.).- L'enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600-1940. Paris : INRP, Coll. "Rapports de recherche", 1986, n° 5.
- CHERVEL (A.).- Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française.- *Enjeux*, 1987, n° 11, 29-39.
- GROJNOWSKI (D.).- Pouvoir de la rhétorique : théorie de l'écrit dans la tradition scolaire.- *Littérature*, 1985, n° 58, 107-124.

## *Anthropologie*

### *Ouvrages généraux*

- ABASTADO (Cl.).- Mythes et rituels de l'écriture.- Bruxelles : Complexe, 1979.
- CERTEAU (M. de).- L'économie scripturaire. In : L'invention du quotidien, Tome 1 : Arts de faire, chapitre X.- Paris : U.G.E., Coll. "10-18", 1980.
- *Ecritures, systèmes idéographiques et pratiques expressives.* Actes du colloque international de l'Université Paris VII.- Paris : Le Sycomore, 1982.

- GOODY (J.).- La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage.- Paris : Ed. de Minuit, Coll. "Le sens commun", 1979.
- HAGEGE (Cl.).- Ecriture et oralité. in : L'homme de parole. Contribution linguistique aux sciences de l'homme. Chapitre 4.- Paris : Fayard, 1985, Coll. "Le temps des sciences".
- HIGOUNET (Ch.).- L'écriture.- Paris : P.U.F., Coll. "Que sais-je ?", n° 653 (1re édition 1965), 6ème édition remise à jour 1982.
- LAFONT (R.) Ss la Dir.- Anthropologie de l'écriture.- Paris : Centre de Création industrielle et Centre Georges Pompidou, Coll. "Alors", 1984.
- SCHIEFFELIN (B.B.), GILMORE (P.) Eds.- The acquisition of literacy : ethnographic perspectives. Norwood (New Jersey) : Ablex, 1986, notamment le chapitre 5 : "I want to talk to you about writing : five-year-old children speak", Bonita Blazer.

### Numéros spéciaux et articles de revues

- "Corps écrit", Février 1982.
- *L'homme*, Revue française d'anthropologie, Juillet-Décembre 1989, 111-112.
- CHOTARD-LIORET (C.).- Correspondre en 1900. Le plus public des actes privés. *Revue de la société d'ethnologie française*, Tome XV, n° 1, Janvier-Mars 1985, 63-72.
- LEJEUNE (Ph.).- Bibliographie des études en langue française sur la littérature personnelle et les récits de vie. *Cahiers de sémiotique textuelle*, 1984, 3 ( I : 1982-83), 1986, 7 ( II : 1984-85) et 1988, 13 ( III : 1986-87).
- MARTEL (Ph.).- Poètes et paysans. Les écrivains paysans dans le Félibrige. *Ethnologie française*, 1988, 3, 233-243.
- THIESSE (A.M.).- Le mouvement littéraire régionaliste. *Ethnologie française*, 1988, 3, 220-232.

### Sur le thème : Ecriture et identité culturelle

- CARASSUS (E.).- Recherche et fuite de l'identité dans l'écriture. In : TAP (P.) Ss la Dir.. Identités collectives et changements sociaux. Production et affirmation de l'identité.- Toulouse : Privat, 1980.
- HAZAEK-MASSIEUX (M.C.).- L'écriture des créoles français : problèmes et perspectives dans les petites Antilles. Fifth Biennial Conference, Kingston, Jamaïque, 1984.
- KAYOULOU (P.).- Culture ancestrale et apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les Bakongo en République populaire du Congo. Mars 1987, Thèse de 3ème cycle, Université de Paris 10.
- PINTO (M.A.).- Ecrire en italien, écrire en dialecte : pratiques d'identité en situation de diglossie. In : "Identité, processus d'identification, nominations", *Enfance*, 1987, vol. 40, 1-2, 39-52.

### *Deux enquêtes de type ethnographique auprès d'intellectuels*

- RAMBURES (J.L. de).- Comment travaillent les écrivains ? - Paris : Flammarion, 1978.
- ROLLINS (A.).- Ils écrivent où, quand, comment ? Document Mazarine/ France Culture, 1986.

## **La sociologie et la psycho-sociologie**

L'écriture est envisagée comme une institution et une pratique sociales. Elle est étudiée en ce qu'elle est à la fois porteuse et révélatrice des forces et conflits sociaux.

### *Question du pouvoir que confère la "prise d'écriture"*

Sur cette question les travaux sociologiques fournissent principalement des pistes de réflexion et de travail.

- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.Cl.).- Homo academicus.- Paris : Ed. de Minuit, Coll. "Le sens commun", 1984 (notamment le chapitre 3 : "Espèces de capital et formes de pouvoir" et l'annexe 4 : "Le hit-parade des intellectuels français").
- BOURDIEU (P.).- Choses dites.- Paris : Ed. de Minuit, 1987. On trouvera dans ce livre un passage sur l'écriture du sociologue comme élément participant de la fonction sociale de celui-ci, et posant la question du pouvoir des mots (pp. 65-71).
- HAMON (Ph.).- Texte et idéologie.- Paris : P.U.F., Coll. "Ecriture", 1984.
- JACOBI (D.).- Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science.- *Langue française*, 1984, 64, 38-52.

### *Etude de la présence du social dans l'écriture*

Cette question a été au centre des travaux de sociologie de la littérature (travaux d'ESCARPIT dans les années 70). Plus récemment les travaux se sont déplacés de la question du statut social de la littérature vers celle du statut social de l'écrivain en tant que sujet de l'écriture.

- CALVINO (I.).- La machine littérature.- Paris : Seuil, 1984. (notamment les chapitres "Pour qui écrit-on" et "Des bons et des mauvais usages politiques de la littérature" pp. 69-84).
- DUCHET (Cl.) Ss la dir.- Sociocritique. Actes du Colloque organisé par l'Université Paris VIII et New York University. Paris : Nathan-Centre de Recherche de l'Université Paris VIII, 1979.

- MITTERAND (H.).- Le discours du roman.- Paris : P.U.F., Coll. "Écriture", 1980.  
La recherche commence à s'intéresser à d'autres écrits que les écrits littéraires :

- GUIBERT (R.).- Jeux énonciatifs-enjeux évaluatifs. Le rapport au texte d'étudiants-adultes préparant des diplômes de fin d'études. Thèse de Doctorat (nouveau régime), Paris, EHESS, 1989.
- *Informations sociales*, n° 7, 1987. Les écrits professionnels : (En quoi les écrits professionnels sont porteurs des relations entre travailleurs sociaux et usagers).

Sur ce thème on peut citer également des travaux sur l'enjeu social de l'écriture scientifique. Or l'usage de l'écriture pour la conquête du savoir devrait interroger les pédagogues, car n'est-ce pas un usage fréquent en classe ?

- GENTILHOMME (Y.).- Les faces cachées du discours scientifique. Réponse à J. PEYTARD. *Langue Française*, 1984, 64, 28-37.
- LATOUR (B.), FABRI (P.).- La rhétorique de la science. Pouvoir et devoir dans un article de science exacte. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1977, 13, 81-95.
- LATOUR (B.).- La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques.- Paris : La Découverte, Coll. "Sciences et société", 1988.
- MOIRAND (S.).- Les discours tenus dans la revue "*Le Français dans le monde*" 1961-1981. Thèse de doctorat d'Etat, 1987, Université de Franche-Comté.

La quatrième partie interroge la question des images des lecteurs et auteurs véhiculées par les variétés discursives étudiées dans cette thèse.

### *Aspects psycho-sociaux de l'écriture*

Les travaux sur cette question sont récents. Ils ont la particularité de s'occuper non seulement de l'écriture "académique" (littéraire et scientifique) mais aussi de l'écriture dite ordinaire.

- AUZIAS (M.), AJURIAGUERRA (J. de).- Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant. *Enfance*, 1986, 2-3, 145-167.
- BOURGAIN (D.).- Analyse des représentations de l'écriture en milieu professionnel. Thèse de doctorat d'Etat, Université de Franche-Comté, 1988.
- DABENE (M.).- Pratiques scripturales et interactions sociales. Recherches en didactique du Français. ELLUG, Université de Grenoble III, 1981.
- DABENE (M.).- L'adulte face à l'écrit. *Études de linguistique appliquée*, n° 59, Juillet-Septembre 1985.

- DABENE (M.).- L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles : De Boeck, 1987.  
Education Permanente : L'adulte et l'écriture, 1990.
- PRETEUR (Y.).- Pour un statut des apprenants, réflexions sur un exemple : les premières acquisitions de l'écriture chez les jeunes enfants. *Migrants-formation*, 1988, 117-128.
- SAYAD (A.).- Du message oral au message sur cassette, la communication avec l'absent. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1985, 59, 61-72.  
Analyse des "lettres de femmes" chez les immigrés.
- STUBBS (M.).- Language and literacy : The sociolinguistics of reading and writing. London : Routledge and Kegan Paul, 1980.

## La psychologie et la psycholinguistique

### *Aspects psycho-cognitifs et psycholinguistiques*

Ces deux aspects sont intimement liés dans les recherches récentes portant sur les processus d'écriture. De plus les ouvrages en langue anglaise sont le plus souvent des "readings" qui intègrent et articulent des travaux de ces disciplines proches.

### *Articles*

#### *Etudes de linguistique appliquée :*

- 1981, 42, "Enseignement du Français : la pédagogie de l'écrit", notamment les articles de :
  - \* ARRIVE (M.).- Ecrit/oral : discordance, autonomie, transpositions.
  - \* MEULENC (S.).- Grammaire et savoir écrire.
- 1985, 59, "Didactique du Français : théorie, pratiques, histoire.
- 1988, 71, "Production des textes écrits".

#### *Le Français Aujourd'hui :*

- 1986, 74, : "Le Français au carrefour des disciplines", notamment les articles de :
  - ASTOLFI (J.P.).- Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique.
  - DAVID (J.).- La production de textes avant 9 ans. Procédures didactiques et stratégies.

#### *Bulletin de psychologie :*

- 1985, n° 371, vol. 38, n° 12-17, "Psycholinguistique textuelle".

- DENHIÈRE (G.), PIOLAT (A.).- La production de textes : aspects cognitifs. In : Actes sémiotiques, Bulletin du Groupe de Recherches sémio-linguistiques EHESS-CNRS, Institut de la Langue Française, Intelligence artificielle, II : Approches cognitives du texte, IX, 40, déc, 1986, 24-46.
- MARCOIN (F.), LEGRAND (G.), DROUAR (J.P.).- Vouloir écrire. Les cahiers du CRELEF, 1981, 12, 17-35.
- ROVENTA-FRUMUSANI (D.).- La sémiotique de l'écriture. Revue Roumaine de Linguistique, 1985, XXX, 4, 361-367.

### *Ouvrages*

- ANIS (J.) et al. - L'écriture, théorie et descriptions. Bruxelles : Dè Boeck, 1988.
- BESSE (J.M.).- L'enfant et la construction de la langue écrite : une approche génétique. Voies Livres, Juillet 1988.
- DERFOUFI (M.).- Capacités linguistiques et compétence textuelle chez des élèves marocains du second cycle. Octobre 1987, Thèse de 3ème cycle, Université de Paris 5.
- FAYOL (M.).- Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé, 1985.
- FERREIRO (E.).- L'écriture avant la lettre. In : La production de notations chez le jeune enfant : Langage, nombre, rythmes et mélodies, ss la dir. de H. SINCLAIR, Paris : P.U.F., 1988.
- FERREIRO (E.), GOMEZ (M.), PALACIO et Coll.- Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Lyon, CRDP, 1988.
- LATENDRESSE (L.).- Vérification de l'actualisation de certains processus mentaux permettant la communication écrite chez des enfants de 3-4 et 5 ans. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres de Français, 1980.
- LURCAT (L.).- L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire. Paris : E.S.F., 1985.
- RIFFATERRE (M.).- La production de textes.- Paris : Seuil, Coll. "Poétique", 1979.
- UZE (M.).- Etude diachronique d'un apprentissage tardif de la lecture et de l'écriture chez des adolescents et adultes dits "handicapés mentaux" : essai d'analyse linguistique des énonciations orales et écrites d'un groupe d'apprenants. Thèse de doctorat nouveau régime, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III, 1986, 2 tomes. (Directeurs : L. Lentin et J. Perrot).

### *Travaux en langue anglaise*

- BEAUGRANDÉ (R. de).- Text production : Toward a science of composition. Norwood (New Jersey) : Ablex, 1982.

- BISSEX (G.L.).- A child learns to write and read. Harvard : University Press, 1980.

Ce livre est fondé sur une étude clinique et longitudinale d'un enfant, fournit donc des descriptions extrêmement précises et, comme l'indique le titre, avance l'hypothèse d'une priorité de l'écriture.

- BLACK (J.).- Psycholinguistics processes in writing. In S. ROSENBERG (Ed.).- Handbook of applied psycholinguistics. Hillsdale (New Jersey) : Lawrence Erlbaum, 1984.
- CHAFE (W.L.).- Differences between speaking and writing. In : OLSON, TORRANCE and HILDYARD Eds. : Literacy, language and learning. Cambridge : University Press, 1985.
- FREDERIKSEN (C.), WHITEMAN (M.), DOMINIC (J.) Eds.- Writing : The nature, development and teaching of written communication. Hillsdale (New Jersey) : Lawrence Erlbaum, 1981.
- GREGG (L.W.), STEINBERG (E.R.), Eds. -Cognitive processes in writing. Hill-sdale (New Jersey) : Lawrence Erlbaum, 1980.
- NYSTRAND (M.) Ed.- What writers know : the language process and structure of written discourse. New York, London, Toronto : Academic Press, 1982, 391 p.
- ODELL (L.), GOSWAMI (A.), HERRINGTON (A.).- The discourse-based interview : a procedure for exploring the tacit knowledge of writers in nonacademic settings. In : MOSENTHAL (P.), TAMOR (L.), WALMSLEY (S.A.) Eds., Research on writing : principles and methods. New-York : Longman, 1980.
- SHOOK (S.E.), MARRION (L.V.), OLLIDA (L.O.).- Primary children's concepts about writing. Journal of Educational Research, 1989, 82, n° 3, 133-138.
- STEINBERG (E.R.) Ed.- Cognitive processes in writing. Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum, 1980.

### *L'étude des manuscrits comme moyen d'approche des processus en jeu dans l'acte scriptural*

- *Langages*, 1983, n° 69 : "Manuscrits-Ecriture-Production linguistique", (Ss la Dir. de A. GRESILLON et J.L. LEBRAVE).
- FABRE (C.).- Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires. Thèse de Doctorat, Université de Paris 5, 1987.
- FABRE (C.).- L'entrée dans l'écriture : itinéraires de brouillons d'écoliers. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé (à paraître en 1990).
- FABRE (C.).- L'appropriation de la langue écrite dans les brouillons d'écolier. *Le Français aujourd'hui*, 1988, 83, 47-52.
- GRESILLON (A.), LEBRAVE (J.L.).- Les manuscrits comme lieux de conflits discursifs. In : *La genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris : CNRS, Coll. "Textes et manuscrits", 1982, pp. 129-175.

- REY-DEBOVE (J.).- Pour une lecture de la rature. In : La genèse du texte : les modèles linguistiques. Paris : CNRS, Coll. "Textes et manuscrits", 1982, pp. 103-127.

### *Aspects psycho-affectifs*

- DOLTO (F.).- Inconscient et apprentissage de l'écrit. *Voies Livres*, août 1989 (extrait d'une conférence donnée en 1986, publiée également dans : F. DOLTO, L'échec scolaire : essais sur l'éducation. ERGO Press, 1989).
- L'écrit du temps, Paris : Ed. de Minuit
  - 1982, 1, notamment les articles de :
    - \* BAUDRY (J.L.).- Ecriture, mort et profanation.
    - \* GRANOFF (W.).- S'écrire, se lire : de la langue maternelle à la langue étrangère.
    - \* ROSOLATO (G.).- Interdits et représentations que commandent les systèmes d'écriture.
    - 1983, 3, "Ecritures de l'autobiographie".

### *Sur la question du "Je" et de la nomination de l'auteur*

- LEJEUNE (Ph.).- Je est un autre. L'autobiographie, de la littérature aux média. Paris : Seuil, Coll. "Poétique", 1980.
- LEJEUNE (Ph.).- Moi aussi. Paris : Seuil, 1986.
- COMPAGNON (A.).- Nous, Michel de Montaigne. Paris : Seuil, 1980.

### *L'écriture de soi*

- L'approche littéraire :
- *Cahiers de sémiotique textuelle* :
  - \* 1985, n° 4, "Récits de vie. Modèles et écarts".
  - \* 1986, n° 8-9, "Récits de vie et institutions".
  - \* 1988, n° 12, "Le récit d'enfance en question".
  - \* 1990, n° 17, "La pratique du journal personnel".
- CALLE-GRUBER (M.), ROTHE (A.) Ss la Dir. - Autobiographie et biographie. Colloque de Heidelberg. Paris : Librairie A.G. Nizet, 1989.
  - Une enquête :
  - LEJEUNE (Ph.).- "Cher cahier...". Témoignages sur le journal personnel. Paris : Gallimard, Coll. "Témoins", 1989. (Avec une présentation et une analyse de Ph. Lejeune).

**- L'approche biographique dans la recherche en sciences sociales :**

- *Education Permanente*, Mars 1984, 72-73. "Histoires de vie".
- PINEAU (G.), MARIE-MICHELE - Produire sa vie : autoformation et autobiographie. Montréal : Ed. Coop. A. St Martin ; Paris : Edilig, 1983.
- POIRIER (J.), CLAPIER-VALLADON (S.), RAYBAUT (P.).- Les récits de vie, théorie et pratique. Paris : P.U.F., Coll. Le sociologue, 1983.

La textanalyse et la sémanalyse peuvent être introduites ici en tant que disciplines ayant réintroduit l'"écrivain" dans l'analyse des écrits, aspect central de la sémanalyse de KRISTEVA, plus périphérique pour la textanalyse.

- BELLEMIN-NOEL (J.).- Vers l'inconscient du texte. Paris : P.U.F., 1979.
- BELLEMIN-NOEL (J.).- En guise de post-face : l'essayage infini. *Littérature*, 1983, 52, 123-126.
- COLLOT (M.).- La textanalyse de J. BELLEMIN-NOEL. *Littérature*, n° 58 : "Le savoir de l'écrit", 1985, 75-90.
- KRISTEVA (J.).- "Le sens et l'hétérogène. A propos du statut du sujet". *Revue de Linguistique D.R.L.A.V.*, n° 30 : "La table ronde", Paris : Centre de Recherche de l'Université de Paris VII avec le concours du CNRS, 1984, pp. 1-25.

### *Aspects psycho-moteurs*

Ces aspects constituent un parent pauvre de la recherche. Entre la simple intuition selon laquelle chacun de nous s'exprime par ses gestes, et en particulier par ses gestes graphiques d'une part, et d'autre part les travaux de graphologie fondés sur une caractérologie qui reste à valider, n'y aurait-il pas place pour des recherches permettant de comprendre la participation du corps à l'écriture. Seuls les aspects liés à la motricité fine du bras et de la main sont actuellement étudiés.

- AJURIAGUERRA (J. de), AUZIAS (M.), DENNER (A.).- L'écriture de l'enfant. Tome 1 : L'évolution de l'écriture et ses difficultés. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé, 1989 (4ème éd.).
- FRADET (N.).- Etude comparative entre le rendement graphique et le rendement moteur chez des enfants de 2ème année élémentaire. Montréal : Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education, 1986.
- LURCAT (L.).- L'activité graphique à l'école maternelle. Paris : E.S.F., 1984, (3ème éd.).
- LURCAT (L.).- Du graphisme à l'écriture, la nécessité d'une pédagogie rigoureuse. *Nous*, 1984, 2, 40-41.
- OLIVAUX (R.), PEUGEOT (J.), Préf. - Pédagogie de l'écriture et graphothérapie. Paris : Masson, 1988.

- PEUGEOT (J.).- Affectivité et calligraphie. Indications pour l'apprentissage de la calligraphie. Voies livres, Septembre 1989.
- TAJAN (A.), DELAGE (G.).- Ecriture et structure. Pour une graphistique. Paris : Payot, Coll. Petite Bibliothèque Payot, 1981.
- TAJAN (A.).- La graphomotricité. Paris : P.U.F., Coll. "Que sais-je ?", n° 1988, 1982.

## *Apprendre à écrire en dehors de l'école*

Beaucoup d'entreprises proposent à leurs salariés, aussi bien employés que cadres, des stages dits "d'expression écrite" voire "d'écriture".

En dehors de ce contexte professionnel, des stages ou ateliers d'écriture se développent depuis quelques années, à destination d'un public tout venant.

Que des adultes ayant passé dix années ou plus dans le système éducatif éprouvent l'envie ou le besoin de suivre ces stages ou ateliers constitue une réalité qui interroge ce système et qui pourrait, si elle donnait lieu à des recherches systématiques, contribuer à la compréhension de ce qu'est l'"entrée en écriture". Mais à l'heure actuelle les théorisations de ces pratiques sont rares.

### *Sur les stages d'expression*

- *Les cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P.*; 1989, 14 : "Les maux pour le dire, des mots pour l'écrire". Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme".
- GRIERE (J.).- Une expérience au CNAJ : méthodes d'expression écrite et orale. In : L'expression écrite et orale : expérience de formation et réflexions. Pour, Sept.-Oct. 1978, 61, 11-24.
- GUIBERT (R.).- Comment peut-on être formateur en expression ? *Langage et Société*, 1981, 16, 110-115.
- *Langage et Société*, Juin 1980, Supplément au n° 12 : Papiers de travail préparatoires à la rencontre sur "Un domaine paradoxal : la formation des adultes à l'expression. Ses conditions sociales d'émergence - Expression et normes langagières".
- MOGET (M.T.).- Pratiques de l'écrit en Français Langue Maternelle. Paris : Didier, Coll. "Essais", 1986. (compte rendu d'une expérience menée par le CREDIF auprès de techniciens supérieurs et cadres moyens d'une grande entreprise).

### *Sur les ateliers d'écriture*

Les références ci-dessous concernent les ateliers pour adultes (pour ceux donnant lieu à des activités en classe voir les numéros de Pratiques, Le Français Aujourd'hui et Actes de Lecture cités dans la première partie).

#### *Action Poétique :*

- 1981, n° 85, "Poésie en jeu"
- 1984, n° 95, "Alamo"
- ANDRE (A.).- Babel heureuse : les ateliers d'écriture. Paris : Syros, 1990.
- BING (E.).- Et je nagerai jusqu'à la page (vers un atelier d'écriture). Paris : Ed. des Femmes, 1976.

Ce livre un peu ancien présente les motivations et fondements des ateliers E. BING. Il reste d'actualité, puisque l'auteur reste fidèle à ses conceptions premières.

- BING (E.).- Tirer le fil par la plume. Le Français Aujourd'hui, 1983, n° 62, 11-19.
- CICLOP (Centre International de Communication, Langues et Orientation Pédagogique) - Groupes et ateliers d'écriture. Ss presse.
- MAFFRE (A.).- Ateliers d'écriture. Mémoire de D.E.A., Université de Provence, Ss la Dir. de G. MOUILLAUD-FRAISSE, 1988.

Il s'agit d'une comparaison des formes et fondements des ateliers d'E. BING, Cl. ORIOL-BOYER et OULIPO.

- ROCHE (A.), GUIGUET (A.), VOLTZ (N.).- L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire. Paris : Bordas, 1988.

ORIOL-BOYER (Cl.).- Bien que s'adressant souvent à des enseignants en formation initiale ou continue dans ses ateliers, Cl. ORIOL-BOYER considère qu'il n'y a pas lieu d'opérer de distinction entre le public enseignant et le public tout venant.

- Thèse de Doctorat d'Etat : "L'écriture du texte : théorie, pratique, didactique". Université Paris VIII, Juin 1989.
- Revue TEM (Texte en Main), notamment le n° 1, printemps 1984 : "Ateliers d'écriture".
- OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle) - Atlas de littérature potentielle. Paris : Gallimard, Coll. "Idées", 1981.
- OULIPO - In : Action Poétique, 1981, n° 85, 48-85.

*Christine Barré-de Miniac*

*Chercheur à l'INRP*

# L'INFORMATION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS : QUELQUES DONNÉES CONCERNANT LES COLLÈGES

*Christian Gambart*

**E**N 1985, j'avais mené une enquête auprès des enseignants et des structures de quinze collèges du département de la Somme. Je me donnais pour but d'appréhender le rapport à l'information des enseignants exerçant dans ces établissements. Soucieux d'une "science de la réalité", j'avais adopté une "définition opérationnelle" de l'information qui amenait à prendre en considération ce qui est écrit. L'objectivation était alors possible avec les références de lecture (titres, auteurs, abonnements, achats, etc.).

Rendant compte de mes résultats dans un article accueilli dans cette même revue en 1988 (1), j'avais été amené à dresser un "état des lieux" qui mettait notamment en lumière une absence quasi-générale de références pédagogiques.

**Communication documentaire**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990*

A l'issue de cette étude, plusieurs questions restaient pourtant en suspens :

- Etablis pour un département, les résultats sont-ils généralisables ?
- N'y a-t-il pas des minorités mieux informées que la moyenne mais difficilement repérables dans une approche globale ?

Ne pourrait-on néanmoins mettre en lumière des potentialités (personnes-ressources, formes de médiations nouvelles...) jusqu'à présent gâchées parce qu'ignorées et donc niées par les organigrammes bureaucratiques ?

A l'époque, l'équipe du CDR de l'INRP lançait, sous la direction de J. Hassenforder, une recherche sur "les enseignants lecteurs et la diffusion des connaissances en éducation" (2). Intégré dans l'équipe comme enseignant associé, l'occasion m'était donc donnée de reprendre, en la complexifiant, l'investigation menée dans la Somme. Nous en sommes aujourd'hui au stade de l'exploitation des résultats préliminaires qui permettent déjà d'élargir le débat.

Je vais donc, dans le présent article, rappeler rapidement quelques données topiques concernant le département de la Somme et qui poseront le problème. Ensuite, je situerai la méthodologie de cette nouvelle approche. Enfin, quelques-uns des résultats obtenus seront l'occasion d'ébaucher des lignes de fuite qui, en tenant compte des ressources, pourraient déjà contribuer au développement d'un nouveau modèle pour la formation des enseignants.

## 1.- 1985 : "15 Collèges dans la Somme"

Les références de lectures éventuelles de tout magazine, revue ou journal, avaient été collectées par questionnaire auto-administré. Ayant ventilé ces références dans les six rubriques d'une typologie construite pour faciliter l'analyse, j'ai pu établir statistiquement l'existence d'une hiérarchie très nette. Celle-ci caractérisait l'appétence de la population enquêtée vis-à-vis de six types d'information (3) et il était possible d'en inférer l'existence d'une échelle commune d'attitude ; avec, pour l'information dont le contenu est lié à celui de la discipline enseignée, une pénétration proche de 60 %, un enseignant exerçant en collège - considéré comme type social - s'affirme d'abord dans le champ de la discipline qu'il enseigne. Cela passait avant l'information liée aux loisirs ou à un centre d'intérêt particulier et même avant l'information générale. L'information

sur l'éducation non liée directement à la discipline enseignée n'était pratiquement représentée que par la lecture épisodique du *Monde de l'Éducation*. Ce n'est pas à proprement parlé une revue professionnelle et encore cette information n'intéressait-elle qu'une minorité : même en prenant en compte une lecture épisodique la pénétration ainsi mesurée n'était que de 15 %. Sinon, huit autres revues étaient également citées mais avec des fréquences quasi-négligeables (*Nouvelle Revue Pédagogique* : 2,8 %, *Cahiers de l'Éducation Nationale* : 1,6 %, *Adaptation et éducation* : 1,6 %, *Revue de la FCPE* : 0,8 %, *Cahiers pédagogiques* : 0,8 %, *L'Éducation* : 0,8 %, *L'Éducateur* : 0,4 %, *L'École* : 0,4 %).

Par ailleurs, la prise en compte de la liste exhaustive des ouvrages constituant l'information sur la dimension sociale de l'éducation montrait que l'on était étranger aux productions issues de la sociologie de l'éducation (productions qui sont pourtant sensées avoir fortement marqué la réflexion pédagogique durant les quinze années qui avaient précédé l'enquête).

Des approches complémentaires, centrées non plus sur les individus et leurs habitus mais sur leur environnement, ont confirmé ces données. Elles ont également mis en évidence une dimension informationnelle des établissements pour le moins étroite.

## 2.- 1989 : Une enquête dans les collèges de Lyon et du Loir-et-Cher

A l'issue de la condensation des informations concernant le département de la Somme, un indice d'urbanité s'est révélé plusieurs fois discriminant. Aussi a-t-il été décidé, en fonction des possibilités de contact de l'INRP, de reprendre cette investigation sur l'ensemble des collèges du Loir-et-Cher (une population à indice d'urbanité relativement faible) avec, en complément, des établissements de Lyon (indice d'urbanité assurément élevé).

L'enquête était instrumentée par un questionnaire auto-administré. Un millier de questionnaires ayant touché l'ensemble des enseignants exerçant dans les collèges du Loir-et-Cher, mille autres questionnaires furent donc distribués auprès d'une population représentative des collèges de l'agglomération lyonnaise. La personne enquêtée pouvait retourner individuellement sa contribution ou la remettre au documentaliste. Celui-ci avait été pressenti pour centraliser la collecte au niveau de

l'établissement. Trois cent vingt-sept questionnaires retournés et exploitables donnent un taux de réponse de 16 %. On peut définir cette nouvelle investigation comme un coup de sonde approfondi.

Les résultats seront à situer dans la perspective de ceux obtenus pour une population similaire dans la Somme et de ceux résultant d'autres enquêtes actuellement exploitées par le CDR ; elles ciblent des populations plus spécifiques : formateurs, stagiaires d'université d'été, enseignants associés à l'INRP, enseignants inscrits en sciences de l'éducation.

### 3.- Les résultats concernant les lectures pédagogiques

Si, d'une façon générale, on considère la lecture de tout magazine ou revue, c'est l'ensemble de ceux dont le contenu est lié à la discipline enseignée qui présente le plus fort taux de pénétration. Les revues d'éducation ou de pédagogie considérées dans leur ensemble sont toujours liées à la plus faible fréquence de citation. Ceci se vérifie aussi bien avec la prise en compte des abonnements qu'avec n'importe laquelle des fréquences de lecture retenues pour l'analyse. La hiérarchie dans l'appétence pour les différents types d'information mise en évidence dans la Somme semble donc bien se confirmer.

L'information sur l'éducation ou la pédagogie, lorsqu'elle existe, se confirme elle aussi comme essentiellement représentée par une lecture épisodique du *Monde de l'Education*.

Hormis la *NRP* (Nathan) et les *Cahiers Pédagogiques* (CRAP), seize autres revues sont citées comme source d'information mais avec des fréquences négligeables (*Cahiers de l'Education Nationale* : 1,5 %, *Cahiers de liaison CRDP collèges* : 0,6 %, publications de l'IREM : 0,9 %, *Vers l'Education Nouvelle* : 0,6 %, *Pourquoi ?* : 0,6 %, *L'Ecole* : 0,6 %, *Parents/Enfants* : 0,3 %, *L'Ecole des loisirs* : 0,3 %, *BOEN* : 0,3 %, *Revue française de pédagogie* : 0,3 %, *Education* : 0,3 %, *Le Mur* : 0,3 %, *Journal CEMEA* : 0,3 %, *L'Ecole et la Nation* : 0,3 %, *Journal des parents d'élèves FCPE* : 0,3 %, *Journal de l'APEP* : 0,3 %).

La lecture d'un livre dont le contenu est lié à un domaine de connaissances particulier correspond à une avancée dans l'information. On peut commencer à parler de la constitution d'une certaine culture. Deux des questions soumises aux enseignants (4) étaient construites pour pouvoir récolter des références de lecture sur des livres en sciences de l'éducation.

Tableau 1

Revue	lecture méthodique de chaque numéro	chaque numéro au moins partiellement consulté.	quelques exemplaires consultés depuis un an	au moins un exemplaire consulté depuis un an	revue citée sans indication de fréquence	Abonnement
Le Monde de l'Éducation	2,5 %	8,5 %	13 %	3 %	1 %	2,5 %
NRP	3,5 %	2,5 %	2 %	X	X	3,5 %
Cahiers pédagogiques	1 %	3 %	1 %	X	X	0,3 %

Elles fournissent des éléments pour mesurer le degré de cette culture.

Avec la question centrée sur l'information éventuellement liée à la réalisation d'une expérience ou d'une innovation, il se confirme qu'une grande majorité (près de 70 %) des enseignants pouvant faire état d'une telle pratique n'a entrepris aucune lecture en liaison avec cette expérience.

Il faut pourtant signaler une minorité ayant lu au moins un livre en liaison avec l'expérience réalisée. Certes, elle ne représente que 10 % du total de la population qui répond à l'enquête. On peut d'ailleurs chercher à cerner une minorité encore plus pointue, celle représentée par les enseignants donnant à la fois la lecture d'un article de revue et d'un livre en liaison avec l'expérience réalisée. Mais elle ne représente plus qu'environ 3 % de la population totale.

Avec la question visant à cerner l'information éventuellement acquise dans le domaine de la psychologie ou de la sociologie, 13 % des personnes enquêtées font état de la lecture d'au moins un livre et en donnent des références au moins partielles.

Rassemblant l'ensemble des auteurs cités, en réponse à l'une ou l'autre des deux questions, on obtient un corpus digne d'intérêt pour qualifier la culture pédagogique de l'ensemble de la population enquêtée.

La Garanderie A. (de)	14	Boyd W.	1
Meirieu P.	13	Mucchielli R.	1
Dolto F.	12	Tomatis A.	1
Neill A.S.	5	Erickson E.	1
Richaudeau F.	5	Alain	1
Vermeil C. et G.	4	Hamon H. & Rotman P.	1
Bettelheim B.	4	Mauco G.	1
Foucambert J.	4	Snyders G.	1
Zakhartchouk J. M.	3	Ferry G.	1
Bourdieu P.	3	Ikor R.	1
Bourdieu & Passeron	3	Oury F.	1
Baudelot C. & Establet R.	3	Miller J.	1
Charmeux E.	2	Duneton C.	1
Chevalier B.	2	Brown G.	1
Piaget J.	2	Bernard M.	1
Avanzini G.	2	Hameline D.	1
Freinet C.	2	Buzan T.	1
Nimier J.	2	Steiner R.	1
Bing E.	2	Ricardou J.	1

Delaire G.	1	George G.	1
Legrand L.	1	Rémond M.	1
de Peretti A.	1	Algada I.	1
Penoleton A.	1	Mendel G.	1
Allal L.	1	Montessori M.	1
Magalhaes A.M.	1	Mendel M.	1
Aubertin C.	1	Huteau M.	1
Weinrich	1	Cousinet R.	1
Ryngaert J.P.	1	Gentzbittel M.	1
Jullien M.	1	Gordon T.	1
Claparède E.	1	Léontiev	1
Fijalkow J.	1		

\* Auteurs peu fréquents cités avec thème entre parenthèses

Bonnichon et Martina	(énergie)	6
Bergala A.	(audio-visuel)	1
Darteyelle	(audio-visuel)	1
Dumas de Rauzy	(audio-visuel)	1
Martenot	(psycho-dynamique de groupe)	1
Langay	(psycho-dynamique de groupe)	1
Lips	(psycho-dynamique de groupe)	1
Lozanov G.	(suggestopédagogie)	1
Makoni	(psychologie)	1
Audiorno-Berchet	(interdisciplinarité)	1
Vallin	(psychologie de l'enfant)	1
Viselhier	(pédagogie différenciée)	1

Liste exhaustive des auteurs cités comme références pédagogiques (les chiffres donnent les fréquences absolues pour  $n = 327$ ).

Trois auteurs (A. de la Garanderie, P. Meirieu et F. Dolto) peuvent être crédités d'un taux de citation de 3 à 4 %.

Sinon, les autres références s'atomisent sur plus de 70 auteurs avec, la plupart du temps, une seule citation.

L'enquête a touché les individus par établissement dans un même département. Dès lors, cet éparpillement des références ne constitue-t-il pas la démonstration qu'il n'y a, dans le choix d'un ouvrage sur l'éducation par un enseignant, aucun "effet de grappe" ? La découverte ou le choix d'un ouvrage serait alors un acte essentiellement individuel et probablement aléatoire.

Quoi qu'il en soit, cela donne, pour l'ensemble de la population, l'image d'une culture pédagogique assez peu développée. Comment dépasser cette situation ?

## 4. - Perspectives pour une meilleure diffusion de l'information pédagogique

En 1985, au cours de l'enquête menée dans la Somme, les enseignants enquêtés, pris dans leur ensemble, choisissaient l'autodocumentation comme forme de médiation la plus à leur convenance (5). Ayant repris, en y ajoutant quatre items supplémentaires, la question à choix multiple qui avait permis d'établir ce résultat, celle-ci confirme globalement les données recueillies dans la Somme.

Mais la question ainsi enrichie permet d'affiner l'analyse. La condensation des résultats montre en effet que, à travers ses choix, la population enquêtée effectue des rapprochements remarquables (cf. tableau 2).

Ainsi, avec à peine 3 % d'admissibilité en premier choix et de 13 à 23 % d'admissibilité maximum en cumul au 4<sup>e</sup> rang, on trouve, liées dans un même rejet, des structures aussi diverses que les syndicats, les mouvements pédagogiques, l'Université, ou l'Inspection. Comment l'expliquer ? Sont-elles perçues comme des "Institutions" dont on considère qu'elles n'ont pas de rôle à jouer dans ce domaine ? Sont-elles jugées décidément trop étrangères aux réalités quotidiennes de l'enseignement ? Ce sont des questions qui mériteraient d'être reprises. On peut pourtant déjà rappeler que la théorie de l'information a depuis longtemps établi qu'un "leader d'opinion", capable d'être pris en compte pour la diffusion de l'information, se caractérise, certes, par le rôle primordial de son degré de contact avec les sources d'information, mais également par la dimension relationnelle de ses contacts sociaux.

*En position intermédiaire* sont rassemblés dans une même famille, des médiateurs potentiels jouissant d'une admissibilité relative (documentalistes, CRDP, CDDP, administration et collègue enseignant de l'établissement, MAFFEN). Peut-on dire que, d'une façon générale, ce sont Des "collègues" ? Quoi qu'il en soit, il faut remarquer la position détachée pour les documentalistes (surtout à partir du cumul en 2<sup>e</sup> rang d'acceptation). Mais, finalement, quel que soit le degré d'admissibilité envisagée, l'autodocumentation à partir de documents qui seraient disponibles dans l'établissement se confirme toujours comme la solution la plus largement agréée.

Evidemment, à ce stade, on ne peut pas savoir si c'est le préfixe "auto" ou le radical "documentation" qui arrête le choix. Il sera également intéressant de voir si la population qui choisirait de s'adresser au documentaliste en 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup> ou 4<sup>o</sup> possibilité est la même que celle retenant l'autodocumentation.

Tableau 2

Médiateur ou mode de médiation	Solution admise dès le			
	1 <sup>er</sup> choix	2 <sup>e</sup> choix	3 <sup>e</sup> choix	4 <sup>e</sup> choix
Autodocumentation qui serait disponible dans l'établissement	29 %	47 %	60 %	71,5 %
Documentaliste	16 %	35,5 %	50,5 %	62 %
CRDP, CDDP	12 %	23 %	37 %	48 %
Administration de l'établissement	10 %	21,5 %	33 %	44 %
Collègues enseignant dans l'établissement	11 %	21,5 %	34,5 %	43,5 %
Une structure d'information qui serait liée à la MAFPEN	9 %	16 %	26 %	36 %
Syndicats enseignants	2,5 %	7,5 %	14 %	23,5 %
Mouvements pédagogiques	3 %	9,5 %	14 %	19 %
Université	2,5 %	3,6 %	9 %	14 %
Inspection	3 %	5 %	7,5 %	13,5 %

*Admissibilité, en fréquence relative cumulée, des différents médiateurs au mode de médiations susceptibles d'être mobilisés dans le cadre d'une politique de diffusion des recherches en éducation.*

Si la dimension sociale de la diffusion de l'information est importante, il ne faut pourtant pas oublier des incidences qui pourraient sembler plus matérielles. C'est avec ce souci qu'a été introduite une question à choix multiples avec laquelle il fallait ordonner sept propositions relevant de ce domaine.

A travers ses choix (cf. tableau 3), la population enquêtée rassemble très nettement et pratiquement à égalité trois mesures données comme prioritaires :

- Développer les liens et les relations entre la Formation continue et la diffusion des écrits.
- Produire des documents plus adaptés.
- Prendre en compte l'autoformation dans la carrière.

Ensemble, elles constituent un message parfaitement cohérent venant logiquement s'imbriquer avec les autres données déjà acquises. En effet, les deux premières solutions ainsi listées sont en parfaite cohérence avec le choix prioritairement arrêté pour l'autodocumentation disponible dans l'établissement.

Avec la mesure du degré de culture pédagogique relevée, n'a-t-on pas alors une explication logique de l'émergence de la 3<sup>o</sup> priorité relative à la production de documents plus adaptés ? Cela pourrait peut-être également expliquer le rejet de l'enseignement à distance qui, référencé avec les cours par correspondance, serait alors probablement perçu à travers l'incapacité à la personnalisation du cours en général, du cours par correspondance en particulier. La référence à l'enseignement à distance, qui devrait pourtant entrer en résonance avec l'autodocumentation, étant alors plus sûrement comprise à travers le souvenir du "bachotage" pour la préparation des concours que par une référence au concept d'ouverture inclus dans des expériences d'éducation d'adultes par système multi-media (TEVEC ou l'Open University ; la quasi-totalité des personnes enquêtées n'en a même probablement jamais entendu parler).

A ce stade, en première conclusion, il semble donc que si une faible diffusion des savoirs en éducation puisse être confirmée, il est pourtant des données à prendre en compte dans le cadre d'une éventuelle politique d'information et de communication. Il est ainsi probable que les documentalistes peuvent y jouer un rôle. Ceci étant, "institutionnaliser" ce rôle ne serait-il pas la meilleure façon de leur faire perdre cette potentialité ?

Tableau 3

Solutions proposées au choix des enseignants	Solution admise dès le			
	1 <sup>er</sup> choix	2 <sup>e</sup> choix	3 <sup>e</sup> choix	4 <sup>e</sup> choix
Développer des liens et des relations entre la formation continue et la diffusion des écrits	16 %	33,5 %	52,5 %	64,5 %
Produire des documents plus adaptés	18 %	33,5 %	48 %	63 %
Prendre en compte l'autoformation dans la carrière	22 %	39,5 %	50,5 %	60 %
Encourager l'initiative	13 %	25 %	35 %	45 %
Développer les centres de documentation	9 %	21 %	34,5 %	45,5 %
La gratuité de l'information	8,5 %	18 %	26 %	40 %
Développer l'enseignement à distance	2,5 %	7,5 %	16,5 %	25 %

*Admissibilité, en fréquence relative cumulée, des différentes solutions proposées pour améliorer l'usage de l'information sur l'éducation ou la pédagogie.*

Finalement, tenant compte des solutions présentées par les enseignants eux-mêmes, on peut se demander, au prix d'un raccourci certes réducteur, si la condition première à quelque progrès que ce soit, ne réside pas, avant toute mesure technique, dans une philosophie générale amenant à prendre en compte les enseignants avec les mêmes principes que ceux avec lesquels la pédagogie moderne voudrait les voir eux-mêmes prendre en compte leurs élèves. Ainsi, transposer dans le champ de l'information pédagogique la conviction que "[...]l'important est de créer des conditions d'information, des conditions de vie et d'initiative différentes, afin que les élèves ne se sentent pas des sujets [...]" Eduquer, au sens large, c'est apprendre à choisir [...] (6)." pourrait être une assurance d'efficacité autant que d'éthique.

*Christian Gambart*

*Docteur en sciences de l'éducation*

### Notes

- (1) Gambart (C.) *Une recherche sur l'information concernant les enseignants dans les collèges*, Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988, p. 117 à 127.
- (2) Etévé (C.), Hassenforder (J.), Lambert-Chesnot (O.). *Des enseignants leaders d'opinion : une minorité cachée ?*, Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988, p. 129 à 131.
- (3) Typologie de l'information engagée pour l'étude sur la Somme :
- information générale (lecture d'un journal ou d'un hebdomadaire),
  - information liée à la discipline enseignée (lecture au moins épisodique d'une revue dont le contenu est lié à celui de la discipline enseignée),
  - information sur l'éducation (lecture au moins épisodique d'une revue centrée sur l'éducation ou la pédagogie non liée directement à une discipline),
  - information syndicale (lecture d'une revue syndicale),
  - information sur la dimension sociale de l'éducation (lecture référencée d'article(s) de revue(s) ou de livre(s),
  - information liée aux loisirs (lecture au moins épisodique de revue(s) liée(s) aux loisirs ou à un centre d'intérêt).
- (4) \* Il a beaucoup été question ces dernières années d'expériences pédagogiques, d'innovations. Avez-vous réalisé et (ou) été tenté de réaliser des expériences qui introduiraient quelque innovation dans la pratique de votre métier ?
- |           |                          |     |                          |     |
|-----------|--------------------------|-----|--------------------------|-----|
| été tenté | <input type="checkbox"/> | OUI | <input type="checkbox"/> | NON |
| réalisé   | <input type="checkbox"/> | OUI | <input type="checkbox"/> | NON |

Si vous avez coché NON, motivez votre réponse :

Si vous avez coché OUI, donnez des détails sur l'expérience envisagée ou réalisée :

\* Dans le cas d'une ou de deux réponses affirmatives à la question précédente, avez-vous, en liaison avec ce projet :

- recherché une action de formation continue ayant un rapport avec ce thème :

OUI  NON

- cette action de formation continue, l'avez-vous trouvée ? Si oui, précisez laquelle :

OUI  NON

- fait des lectures sur le thème de l'expérience envisagée ou réalisée (si oui, précisez les titres du (des) livre(s) ou des articles ainsi que le nom de l'auteur) :

OUI  NON

\* On considère parfois que, outre ses aspects évidemment pédagogiques, l'enseignement possède aussi une dimension sociale ou psychologique. Avez-vous eu l'occasion d'une information touchant l'un de ces domaines ?

OUI  NON

Si oui, avez-vous eu cette information par :

- la formation continue ? (précisez le thème du stage)
  - la lecture d'article(s) de revue ? (précisez titre(s) de la revue, thème(s) traité(s))
  - la lecture de livre(s) ? (précisez titre(s) et auteur(s))
  - autre (précisez)
- (5) Gambart (C.) *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges*, thèse de doctorat, Université de Paris XIII, 1987, p. 212.
- (6) Cf. Alain Savary, in Cros (L.), *Quelle école pour quel avenir*, Paris : Casterman, 1981, p. 159.

# LE STATUT ACTUEL DES ÉCOLES POLYVALENTES, LEUR AVENIR

*Nelly Rome*

**I**L EST difficile pour un observateur étranger au système éducatif britannique de se faire une idée cohérente de l'image que l'école secondaire polyvalente donne d'elle-même, d'après des commentaires d'experts ou de journalistes : dans la préface éditoriale de l'ouvrage "Comprehensive schools : challenge and change", analysant plusieurs "comprehensive schools" Bob Moon, ancien directeur d'école polyvalente, sociologue, écrivait en 1983 que la réforme du système d'éducation secondaire établi en 1944, instituant une école secondaire unique pour tous représentait une oeuvre politique et sociale décisive, irréversible en raison d'un consensus national.

Par ailleurs, un article dans "The Independent" (Mai 1989) signalait que des directeurs d'écoles polyvalentes, s'inquiétant de la désertion d'une partie de leurs élèves au profit d'écoles privées, appelaient à l'aide des experts en marketing pour reconquérir cette "clientèle" en combattant les images de marque négatives. Cependant ce journal rapportait à la même époque les résultats d'un sondage auprès d'adultes (18 ans minimum) sur "les idéaux du Thatcherisme" dans lequel 63 % de l'échantillonnage trouvaient "préférable d'avoir des écoles polyvalentes ouvertes aux enfants de toutes catégories" tandis que seulement 33 % approu-

**Innovations et recherches à l'étranger**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990*

vaient "les écoles séparées pour les élèves les plus brillants" ; ce qui suscitait le commentaire du Pr. Brian Simon, fidèle défenseur des écoles polyvalentes : "malgré 10 ans de dénigrement de la part des politiciens, des industriels, d'une partie des médias, ces écoles ont gagné le soutien de la majorité du public...". En fait, la prévision optimiste de Bob Moon est contrecarrée par la réforme de 1988, favorable aux règles du marché. Quant à l'opinion favorable des personnes sondées elle reflète le flou de l'identité des "comprehensive schools" : celles-ci sont vues comme des sortes de "grammar schools" non sélectives, sans projet pédagogique spécifique. L'idéal d'égalité de la qualité de l'enseignement pour tous sous-tend une réforme qui conduit à la suppression de l'examen d'entrée et du séparatisme dans l'enseignement secondaire mais il n'y a pas eu de véritable transformation du contenu, des méthodes d'enseignement, de l'organisation des classes ; certaines localités n'ont pas modifié les pratiques des écoles sélectives, d'autres l'ont fait mais subissent la mise en doute de leur rendement scolaire et manquent d'ailleurs de preuves tangibles de leur efficacité intrinsèque ou comparée à celles des écoles sélectives.

La "crise d'identité" qu'ont subie les écoles polyvalentes dans les années 80 est due à plusieurs facteurs : la variété des types d'écoles (taille, tranches d'âge de 11 à 16, 11 à 18 ou 13 à 18 ans partage du secteur avec d'autres sortes d'école...), un flottement de la politique gouvernementale quant aux objectifs précis de l'école polyvalente qui distinguerait la forme et le contenu de cette expérience éducationnelle de celle des autres écoles secondaires : une sorte de sélection "méritocratique" jugée plus juste a remplacé la sélection sociale faisant de l'école polyvalente une sorte de "grammar school plus cosmopolite". En dépit de son idéal égalitariste le Parti Travailleiste a recommandé aux Autorités Locales de l'Éducation une réorganisation de l'enseignement secondaire de type polyvalent, sans impulser une rénovation de fond : il a voulu satisfaire les aspirations d'élèves modestes à une formation classique, académique. Encore faut-il évaluer les résultats de cette entreprise en termes de succès aux examens pour mesurer les chances d'une perception positive de leur efficacité par les "consommateurs". Il n'existe pas d'analyses statistiques probantes en faveur des écoles polyvalentes ni en ce qui concerne les résultats scolaires, ni en ce qui concerne une plus grande égalité des chances (beaucoup d'enfants se trouvent orientés vers un programme académique ou pratique dès la première année et l'ouverture ne profite guère aux enfants d'ouvriers).

Plus que l'augmentation - moins de 2% en 10 ans - du nombre d'élèves se dirigeant vers le secteur privé, c'est l'évolution des conceptions politiques du service d'éducation qui menace l'école polyvalente. Le gouvernement conservateur souhaite que les subventions et investissements privés prennent le relai du financement d'état et que le libre choix des parents consommateurs suscite la compétition entre les écoles. Par ailleurs, le Programme de Places Subventionnées dans les écoles privées permettant depuis 1980 aux élèves modestes et brillants de choisir le secteur privé au détriment du secteur polyvalent, symbolise le manque de confiance de l'Etat dans sa propre institution. De plus, la création des "City technological colleges" à financement privé et celle des "grant maintained schools" sorties volontairement - après un vote majoritaire des parents - du secteur polyvalent vont accroître l'"écrémage" des meilleurs élèves hors du secteur public. Si l'on y ajoute un faible soutien financier de l'Etat et les critiques gouvernementales à l'égard du système d'éducation public et de ses professeurs et la subdivision interne du secteur polyvalent en "bonnes" et "mauvaises" écoles, l'image des écoles secondaires polyvalentes sera dans l'avenir, bien ternie.

Il appartient au Parti Travailleiste de lutter contre ces orientations. Celui-ci propose d'ailleurs des réformes : abolition du Programme de Places Subventionnées, création d'un Conseil des Normes de Rendement Scolaire, d'un Prix National de l'Education attribué aux écoles pionnières dont on fera connaître les pratiques performantes dans les Ecoles Normales, d'un Programme de Partenariat entre écoles et parents. La prise en compte des aspirations des consommateurs (parents et élèves) quant à la qualité des écoles, à la compétence des enseignants et celle des implications des travaux de recherche constatant que certaines écoles polyvalentes sont plus efficaces, plus recherchées que d'autres en raison de facteurs internes, constitueraient un progrès.

*Nelly Rome*

- D'après Halpin (David), "The present image and future of comprehensive schooling", *British journal of educational studies*, vol. XXXVII, n° 4, nov. 1989, pp. 339-357, bibliogr.

# LES MOMENTS PRIVILÉGIÉS DE LA CRÉATIVITÉ DANS LE CYCLE DE LA VIE HUMAINE

*Nelly Romé*

**L'**auteur s'interroge sur l'évolution du potentiel de créativité au cours de la vie d'un homme, sur l'éventualité de périodes plus favorables à la stimulation créatrice et sur celle d'une décroissance chronologique de cette puissance créatrice, corollaire du vieillissement du cerveau.

La rareté et la récence des recherches sur la créativité expliquent le manque de littérature théorique sur ce sujet. De plus les résultats des études empiriques sont entachés d'incertitude dans la mesure où il est difficile de dissocier la responsabilité de l'âge avancé de celle des facteurs physiques généralement concomitants (handicaps visuels, auditifs, moteurs...), de distinguer la productivité effective de l'artiste âgé de ses capacités conceptuelles parfois intactes (le peintre arthritique conserve sa vision unique du monde).

Selon les psychanalystes le développement de la créativité s'opère dans les premières années de la vie -lesquelles conditionnent tout l'avenir de l'individu- et dépend avant tout de la qualité de l'interaction avec les parents. L'école humaniste croit à la possibilité d'une manifestation

**Innovations et recherches à l'étranger**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990*

tardive d'aptitudes créatrices sous l'influence d'un milieu épanouissant. D'après son analyse, l'auteur propose une théorie de la créativité qui délimite six périodes optima dans la vie humaine : de 0 à 5 ans, de 11 à 14 ans (10-13 ans pour les filles), de 18 à 20 ans, de 29 à 31 ans, de 40 à 45 ans (37 - 42 ans pour les femmes), de 60 à 65 ans.

## Première période : 0-5 ans

Dans ce sommet de créativité les 18 premiers mois sont cruciaux en raison de la continuation post-natale du développement du réseau micro-neuronal, qui dépend des conditions de vie de l'enfant (alimentation, nuisances, qualité et quantité des interactions sociales...). Les micro-neurones augmentent notablement la diversification de la pensée ; le système de macroneurones formé avant la naissance dépend, lui, du programme génétique. L'environnement affecte notamment deux aspects distincts du fonctionnement mental : l'appropriation et le traitement de l'information (les résultats observés chez des enfants placés en institution et des enfants favorisés sont très différents). Des compensations sont possibles grâce à l'interaction de personnel qualifié qui aide l'enfant à explorer différents modes de traitement de l'information. Selon J. Hunt, le pessimiste constat d'inefficacité des programmes compensatoires de type "Head Start" aux U.S.A. est réfutable si l'intervention est conduite très précocement, auprès du nourrisson, par des éducateurs à domicile. De plus, le point de vue très restrictif des psychanalystes est corrigé par de nouvelles études : une enquête menée par Dudele sur des élèves du 1er au 6e grade montre une évolution qualitative de la créativité de l'enfant scolarisé.

En dehors de cette période de développement reconnue par tous les psychologues, les cinq autres sommets de créativité sont déterminés par J. Dacey d'après des études de personnalité plutôt que par des enquêtes quantitatives sur le changement d'aptitude créatrice.

## Deuxième période : 10-14 ans

Cette période de transition, durant laquelle l'idée de soi s'élabore, est propice à la stimulation de la créativité. Une étude de Dacey et Ripple (1969) sur les relations entre les caractéristiques de personnalité et la créativité verbale des collégiens, comparée aux enquêtes similaires sur

des écoliers et des adultes, montre une plus grande instabilité de ces relations à l'adolescence; qui peut s'expliquer par la nécessité pour ces jeunes de redéfinir leur personnalité et favorise apparemment une disponibilité à la pensée créatrice.

Vue d'ensemble sur la vie adulte.

Des études, le plus souvent historiques, ont cherché à déterminer les âges de créativité maximum des adultes (ce qui ne correspond pas forcément aux âges optima pour agir sur cette créativité). Les résultats d'enquêtes exploitant les biographies de savants, d'hommes célèbres diffèrent quelque peu selon les échantillonnages, la longévité humaine ayant beaucoup augmenté en deux siècles et les créateurs contemporains n'ayant pas terminé leur carrière. Il semble que le maximum de productivité créatrice se situe entre 40 et 60 ans, les septuagénaires restant cependant presque aussi productifs que les "30 ans". La productivité des artistes atteint son apogée plus tôt et décline plus tôt que celle des scientifiques, sans doute parce que leur invention est individuelle tandis que le savant travaille en équipe et doit accumuler une somme de connaissances et d'expérience avant d'innover; (il est à noter que ces études ne portent que sur des hommes).

Une enquête auprès de 350 sujets anonymes a tenté de mesurer 3 des composantes de la créativité, considérées comme des aptitudes à la pensée divergente, à savoir: la facilité à s'exprimer, la souplesse, l'originalité, en utilisant des tests qui ne soient pas plus favorables aux jeunes générations qu'aux aînés; l'enquête a évalué parallèlement l'estime de soi. Les résultats culminent dans le groupe des 40-60 ans puis déclinent dans les quatre tests de façon similaire. Il faut préciser que le test utilisant des sons étranges n'est pas totalement équitable, l'acuité auditive des gens âgés étant inférieure; d'autres enquêtes présentent des restrictions à l'interprétation qui en limitent la portée générale (échantillonnage réduit ou fort pourcentage de personnes en thérapie, absence de sujets féminins, etc.). Les conclusions se recoupent néanmoins et font apparaître des périodes favorables à la créativité chez l'adulte.

### Troisième période : 18-20 ans

Selon R. Gould, auteur d'études de personnalité, cette période d'auto-examen, de transformation de l'image de soi qui suit l'abandon des structures de la vie adolescente est propice à la promotion de la créativité.

## Quatrième période : 28-30 ans

La responsabilité parentale entraîne souvent chez les individus une incertitude quant à leurs propres valeurs, des conflits de conceptions entre époux. Le désir de vivre autrement qu'à 20 ans peut orienter le sujet vers des activités créatrices.

## Cinquième période : 40 à 45 ans

Selon Yung le sujet passe alors du stade de l'individuation au stade de l'intégration. La perception de soi se transforme notablement. Les affirmations citées par Gould -je suis innocent, la mort ne me concerne pas, je ne serai jamais désillusionné- disparaissent. La maîtrise mentale et physique s'accroît avec le désir d'agir sur la marche du monde, de laisser une trace de son passage. Cette période de crise de la quarantaine rend l'Homme générateur selon Erikson. Il semble que ce pic de créativité soit légèrement avancé pour les femmes mais là encore on dispose de moins d'informations sur la crise de maturité des femmes.

## Sixième période : de 60 à 65 ans

Cette période qui correspond au départ en retraite de la majorité des personnes (hommes et femmes) exige un grand effort d'adaptation, une révision de l'image de soi qui peut se traduire soit par un désengagement social soit par un recyclage vers la créativité prise dans une acception très large. Un comportement créateur ne se trouve pas très fréquemment chez les personnes âgées car de nombreux obstacles physiques et psychologiques affaiblissent les motivations (Skinner suggère certains palliatifs).

Si les éléments en faveur d'une théorie de six périodes privilégiées pour la créativité sont nombreux, l'examen des biographies de savants, d'artistes fait entrevoir la possibilité de "parcours créatifs" très divers.

*Nelly Rome*

- D'après Dacey (John S.), "Peak periods of creative growth across the lifespan". *Journal of creative behavior*, vol. 23, n° 4, 1989, pp. 224-247, tabl., bibliogr.



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

Erratum : Par suite d'une erreur technique, la page 120 du n° 19 de *Perspectives documentaires en éducation* a été omise, laissant deux notices incomplètes et amputant la bibliographie courante de trois autres références. Nous avons réintégré dans ce numéro les notices concernées. Nous prions le lecteur d'accepter nos excuses pour cette erreur indépendante de notre volonté.

## A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

### Sciences humaines

REVAULT D'ALLONNES (Cl.), ASSOULY-PIQUET (C.), BEN SLAMA (F.), BLANCHET (A.), et al.

*La démarche clinique en sciences humaines : documents, méthodes, problèmes.* Paris : Dunod, 1989. XVI-219 p., fig., bibliogr. (14 p.). Index. (Sciences humaines.) 31

La 1ère partie de l'ouvrage trace un historique (D. Lagache, F. Favez-Boutonier...) et une problématique de la psychologie clinique : quels rapports la démarche clinique entretient-elle avec la, les pratique(s) et avec la recherche ? Quelle est la place de la recherche clinique, entre (ou avec) la pratique clinique d'intervention et la recherche scientifique en sciences sociales et en psychologie. La 2ème partie présente les principales méthodes de la démarche clinique au travers des documents qu'elle recueille, et des modes de traitement auxquels elle les soumet : la constitution du document, l'étude de cas, l'entretien, le test projectif. La 3ème partie s'interroge sur les changements de position (succession, glissements, renversement, substitution), du réglage et de l'aménagement des distances que ces changements en-

traînent, et qui sont propres à la recherche clinique : le contre-transfert ; les relations des praticiens avec la recherche ; la trace et la transmission.

*La science, la technologie, l'innovation : une politique globale. Rapport de l'intergroupe recherche et développement technologique.* Paris : La Documentation française, 1989. 195 p., graph., tabl. 23

A la suite des engagements du Président de la République, la Recherche et le Développement technologique sont une des priorités du Xe Plan. Dans l'analyse des relations entre recherche et développement, la recherche technologique joue un rôle essentiel de par sa double nature : elle est orientée à la fois vers la production de connaissance et vers l'innovation. De plus, les liens entre la recherche technologique et la formation doivent être très étroits : ils contribuent à créer les compétences et les savoir-faire nécessaires aux entreprises et aux laboratoires. Comme le montrent les indicateurs disponibles et la réflexion de l'intergroupe, la faiblesse de la recherche technologique française est la principale insuffisance du système français de recherche. C'est pourquoi ce rapport propose, comme priorité essentielle pour les années à venir, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique de développement de la recherche te-

chnologique, point d'appui essentiel de toute politique d'innovation.

## B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

### Philosophie

CHANGEUX (Jean-Pierre), CONNES (Alain).

*Matière à pensée.* Paris : Odile Jacob, 1989. 269 p., fig., ⌘ 5

Que sont les mathématiques : des objets indépendants, ou des constructions mentales ? Quel est le lien entre le monde physique et celui du cerveau, que l'on connaît mieux depuis le développement des neuro-sciences ? Si les mathématiques sont des outils de pensée universels, peut-on fonder une éthique sur des principes semblables ? Deux scientifiques dialoguent ici sur les mathématiques et le cerveau, le matérialisme, le constructivisme et le formalisme, le Darwinisme mental, les machines à penser... L'ouvrage se termine sur un chapitre intitulé "Questions d'éthique", l'éthique étant considérée comme une "théorie rationnelle du bien et du mal."

DUPUIS (Pierre-André).

*Eduquer : une longue histoire. Recherches sur l'espace et le temps de l'éducation.* Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 1990. 199 p., bibliogr. (10 p.). Index. ⌘ 12  
Plus qu'une réflexion sur les finalités de l'éducation, cet ouvrage est une réflexion sur ses principes, commandée par la question : qui est l'homme pour qu'il doive être éduqué ? L'hypothèse de travail de l'auteur repose sur deux bases : l'éducation ne peut plus être conçue seulement comme un processus de socialisation adaptative, ce qui l'amène à étudier les liens entre la crise de la culture et la crise de l'éducation, à réfléchir sur les "principes" et le "sujet" de l'éducation, aux rapports entre enfance et société. C'est dans le "débordement" des problématiques développées dans le monde grec de la

Paideia et dans le monde romain de la Cultura que l'on peut trouver une explication aux deux grandes crises modernes de l'éducation, marquées par les noms de Rousseau et de Nietzsche. Cela conduit l'auteur à un réexamen de la lecture des problématiques, de la Paideia (Socrate, Aristote, Platon, Cicéron) à Rousseau, et de théories plus récentes (Dewey, Wallon, Levinas, O. Mannoni...). A la question : qui est l'homme pour qu'il doive être éduqué ? il répond : l'homme doit être trouvé, c'est-à-dire à la fois inventé et reconnu.

FOUREZ (Gérard).

*La contribution des sciences : introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences.* Bruxelles : De Bœck, 1988. 235 p., bibliogr. (13 p.). (Le point philosophique.) ⌘ 12

Comment les pratiques scientifiques s'insèrent-elles dans notre vie individuelle et collective ? Dans quelle mesure contribuent-elles à la libération ou à l'oppression humaines ? L'auteur propose ici un essai de philosophie et d'éthique des sciences qu'il a structuré en 3 parties. Il analyse, d'abord, les démarches internes de la rationalité scientifiques : observation, construction, adoption et rejet de modèles. Cette analyse critique lui permet de démythifier les sciences et d'étudier la communauté scientifique et ses pratiques comme un phénomène humain comme beaucoup d'autres. Il s'attache ensuite à la distinction entre sciences pures, sciences appliquées et technologies, aux relations entre sciences, pouvoirs politiques et éthiques. L'étude des perspectives idéaliste et historique de la production des notions et des concepts l'amène à s'interroger sur les notions de vérité. Il termine sur une réflexion : comment articuler sciences et éthique ?

### Histoire

CHARLE (Christophe), TELKES (Eva).  
*Les professeurs de la faculté des sciences de Paris : dictionnaire biographique (1901-1939).* Paris : INRP ; CNRS,

1989: 272 p. (Histoire biographique de l'enseignement.) ✎ 13

Ce dictionnaire constitue le quatrième volume de la série consacrée aux universitaires français des 19 et 20e siècles et concerne les professeurs de la faculté des sciences de Paris (1901-1939).

CHOPPIN (Alain).

PROST (Antoine), dir.

*Le pouvoir et les livres scolaires au XIXe siècle : les commissions d'examen des livres élémentaires et classiques 1802-1875.* Paris : Université Paris I, 1989.

257 p., bibliogr. (12 p.). Index. ✎ 13

Symbole de l'institution scolaire, le manuel polarise des intérêts d'ordre pédagogique, politique, culturel, financier... Il constitue donc un enjeu multiple et, dès la mise en place d'un système scolaire centralisé, sous la Révolution, l'administration se préoccupa de sélectionner les ouvrages destinés aux classes et d'exercer un contrôle sur leur introduction dans les divers établissements d'instruction. Elle substitua bientôt, pour les établissements d'instruction privés, le système dit du veto au système de l'autorisation préalable. Ce fut réalisé en 1833 pour l'instruction primaire, en 1850 pour l'enseignement secondaire. Après une période d'incertitudes, de 1850 à 1865, pendant laquelle la réglementation ne fut plus appliquée, ce contrôle a posteriori fut étendu aux établissements publics, mais ce fut seulement en 1881 que les enseignants de tous ordres, purent choisir, collectivement leurs instruments de travail, suivant des modalités qui n'ont que peu varié jusqu'à nos jours. Pour opérer la sélection des ouvrages, le pouvoir eut largement recours à des commissions d'examens.

HARTEN (Hans-Christian).

CHOPPIN (Alain), collab.

*Les écrits pédagogiques sous la Révolution.* Paris : INRP, 1989. 177 p., bibliogr. (2 p.). Index. ✎ 13

L'établissement de cette bibliographie constitue, pour l'essentiel, le résultat de recherches menées à la Bibliothèque Nationale

et aux Archives nationales. Divers types d'écrits, datant pour la quasi-totalité des années 1789-1799, ont été retenus : textes destinés à l'enseignement (livres scolaires, livres pour enfants ou pour la jeunesse), études sur la politique culturelle et éducative, sur l'organisation de l'enseignement, études sur les théories et les méthodes de l'éducation, rapports parlementaires... Les notices sont classées par ordre alphabétique d'auteurs. Ces documents sont surtout le fait de professeurs et d'instituteurs et d'une élite administrative et culturelle. Les années 1793-1794 marquent l'apogée de leur production, qui est à mettre en relation avec les événements révolutionnaires culturels de cette période : on assiste à une tentative d'institutionnalisation des échanges démocratiques et d'une substitution de la religion catholique traditionnelle par la "religion séculière de la morale républicaine".

LEHEMBRE (Bernard), éd.

*Naissance de l'école moderne : les textes fondamentaux 1791-1804* Paris : Nathan, 1989. 192 p., bibliogr. (1 p.). (Pères pédagogiques.) ✎ 4

Le premier débat sur l'instruction publique a eu lieu en France en 1763 après l'expulsion des Jésuites et la fermeture de leurs collèges, qui coïncident avec la signature du traité de Paris. Ce débat se poursuit pendant toute la période révolutionnaire et jusqu'au Consulat. Quelle doit être l'étendue de l'action de l'Etat ? Qui faut-il instruire ? Quels cadres faut-il former dans une nation moderne ? Faut-il enseigner l'histoire et la philosophie ? Divers personnages ont tenté de répondre à ces questions dans des textes que B. Lehembre a rassemblés ici : Condorcet, l'Abbé Grégoire, Lepeletier de Saint-Fargeau, Destutt de Tracy, Lacroix, Chantreaux... La loi du 1er mai 1802 met fin à toutes les expériences scolaires de la Révolution, l'Etat restitue à l'Eglise catholique ses prérogatives d'antan en matière d'instruction.

NIQUE (Christian).

*Comment l'école devient une affaire d'état.* Paris : Nathan, 1990. 288 p., bibliogr. (22 p.). (Repères pédagogiques.)

☛ 13

Pour l'auteur, même si l'action de J. Ferry a été importante, ce n'est pas lui qui a mis l'École (primaire) sous tutelle de l'Etat. C'est sous le régime libéral né de la Révolution de juillet 1830 que l'Etat organise l'école élémentaire, répartissant les tâches entre l'Etat, les départements et les communes, unifiant les programmes et les méthodes. C'est l'œuvre de deux hommes : F. Guizot, p. Lorain. Ch. Nique analyse les différents projets scolaires qui vont émailler la période 1814-1833, jusqu'à la promulgation, le 28 juin 1833, de la loi Guizot. Le projet de loi, son adaptation font l'objet de la 2ème étape de son travail, il met l'accent sur "l'affaire des cinq manuels" choisis pour servir de base à l'enseignement et fortifier l'unité nationale, et sur la création d'inspecteurs d'état. Il termine sur l'action du conseiller "occulte" de Guizot : Paul Lorain : c'est lui qui réussira à unifier la pratique d'enseignement des instituteurs dans le pays, il mettra un terme à la guerre pédagogique qui, depuis 1815, met aux prises libéraux et catholiques.

### *Perspectives de l'éducation*

COOMBS (Philip. H.).

*La crise mondiale de l'éducation.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989. XX- 374 p., tabl., fig. (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.) ☛ 23

Dans un ouvrage antérieur, *La crise mondiale de l'éducation, analyse de systèmes*, l'auteur centrait son attention sur les problèmes auxquels se heurte le monde d'aujourd'hui : besoins éducationnels grandissants, chômage croissant des jeunes, inégalités entre les pays... Son but ici est de voir comment apparaît le monde de l'éducation au milieu des années 1980, par comparaison avec ce qu'il était en 1968 ; il s'est basé pour cela sur les résultats d'une vaste réévaluation globale de la crise mondiale de l'éducation menée par

le Conseil international pour le développement de l'éducation pendant trois ans. Il étudie successivement : les changements dynamiques, survenus dans l'équation éducationnelle dans le monde, les contraintes financières qui pèsent sur le secteur de l'éducation, la relation entre le monde du travail et l'économie, les disparités et les inégalités en matière d'éducation, la coopération internationale.

## **C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION**

### *Sociologie générale*

DOUGLAS (Mary).

*How institutions think.* London : Routledge and Kegan Paul, 1987. XI-146 p., bibliogr. (11 p.). Index. ☛ 12  
Mary Douglas cherche à édifier les fondements d'une théorie des institutions ; elle s'interroge sur l'existence d'un "esprit supra-individuel" qui aurait ses raisonnements propres. Pour cela, elle centre son analyse sur la culture, non sur la pensée individuelle. En partant des travaux de Durkheim et L. Fleck, elle tente d'évaluer dans quelle mesure la pensée est indépendante des institutions : différentes institutions induisent différentes sortes de pensées individuelles. Lorsque nous construisons nos institutions, nous faisons des idées de chacun un agglomérat dont le volume légitime l'institutionnalisation. Ces institutions prennent les grandes décisions, en fonction de principes éthiques.

KALAORA (Bernard), SAVOYE (Antoine).

MARIE (Michel), préf.

*Les inventeurs oubliés : Le Play et ses continuateurs aux origines des sciences sociales.* Seysell : Champ Vallon, 1989. 296 p., bibliogr. dissém. Index. (Milieux.) ☛ 13

Cet ouvrage est un essai d'analyse de l'actualité de l'œuvre de Frédéric Le Play (1806-1882) et de ses continuateurs. Au milieu du 19e, ils inventent une pratique sociale alliant

recherche sociologique et engagement réformateur. Ils mettent au point une méthode d'étude fondée sur l'observation directe des faits sociaux et multiplient, pendant un siècle, à travers le monde, les monographies de familles, mais aussi de communes et de régions, d'entreprises et d'industries. L'occultation quasi totale des écrits de Le Play et de ses continuateurs (E. Demolins, G. Hottenger, Paul de Rousiers...), entamée à la veille de 1914, s'amplifie jusqu'à la deuxième guerre mondiale. On assiste actuellement à une redécouverte de l'École de Le Play : ses principes méthodologiques, l'observation sur le terrain, le pragmatisme, la méfiance à l'égard des systèmes, l'engagement et la recherche active, deviennent une référence pour les "outsiders de la cité scientifique", désireux d'œuvrer dans les nouvelles perspectives des sciences sociales.

#### LE PLAY (Frédéric).

*La méthode sociale, abrégé des Ouvriers européens.* Paris : Méridiens-Klincsiek, 1989. 653 p. (Analyse institutionnelle.) ✎ 12

*La Méthode sociale* a été éditée pour la 1ère fois en 1879 : écrite à la fin de sa vie par F. Le Play (1806-1882), cet ouvrage expose sa méthode d'étude des familles ouvrières, relate les circonstances historiques de son élaboration et énonce les conclusions sociologiques auxquelles est parvenu Le Play. Ingénieur à l'École des Mines, ses voyages vont l'amener à observer la réalité sociale sur le terrain, il va concentrer son analyse sur l'élément clef qu'il considère comme le révélateur de l'état social et l'unité fondamentale de la société considérée : la famille, et plus particulièrement la famille ouvrière ; pour chaque famille choisie, il va établir une monographie précise. Observation méthodique des faits sociaux, conclusions sociologiques tirées par induction de ces monographies, vérifications de ces conclusions auprès de ces personnalités qualifiées par leur expérience pratique, tel est l'enchaînement constituant le processus de recherche qui aboutira aux *Ouvriers européens*, en 1855. La même année, il crée la Société d'Economie Sociale ; en 1864, il publie

la Réforme sociale en France. A partir de 1875, il se propose d'étudier directement les sociétés pour comprendre la dynamique ordre/désordre/paix/discorde.

MERCURE (Daniel), éd., WALLEMACQ (Anne), éd.

*Les temps sociaux.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1988. 271 p., fig., bibliogr. dissém. (Ouvertures sociologiques.)

✎ 12

Dès le début du XXe siècle, de nombreux sociologues, notamment au sein de l'école durkheimienne, ont mis en lumière le fait que le temps est vécu et construit différemment selon les groupes et les sociétés. Depuis quelques années, les études dans ce domaine connaissent un essor considérable et portent aussi bien sur l'étude des diverses formes de construction et de représentation du temps que sur l'examen des rapports entre les multiples modes d'activité dans le temps. Des chercheurs d'horizons scientifiques et culturels différents se sont réunis en 1987 pour réfléchir sur ce sujet des temps sociaux. Quatre thèmes ont été abordés : Temps et mutations culturelles (C. Lalive d'Épinay, M. Maffesoli, A. Gras...) ; Vie quotidienne et temps sociaux (A. Vasquez, L. Rothier Bautzer...) ; Représentations de l'avenir et du passé (C. Javeau, R. Rezsöhy...) ; Gestion individuelle et sociale du temps (M. C. Riffault, W. Grossin...).

#### Sociologie de l'éducation

BALL (Stephen J.).

*The micropolitics of the school : towards a theory of school organization.* London ; New-York : Methuen, 1987. XI-307 p., tabl., bibliogr. (15 p.). Index. ✎ 14

Selon S. Ball, les influences interpersonnelles, les arrangements négociés en coulisse sont aussi importants que les réunions officielles qui - en principe - régissent l'organisation de l'école. La micro-politique met en lumière la "face cachée" de l'organisation et la lutte de la conception de l'école, de l'éducation même. Les stratégies de leadership des directeurs d'établissement, le pouvoir de

la parole, et son contrôle sont examinés par l'auteur. Celui-ci évite une approche prescriptive et pose les questions de fond en ce qui concerne les grands changements que l'école doit intégrer, notamment en présentant des études de cas et des interviews de professeurs sur les conflits qui agitent actuellement l'école (diminution des effectifs, transferts de responsabilités, autonomie des enseignants menacée...)

BALLION (R.), BAYART (D.), MAYER (P.).

*Contribution à l'étude de l'établissement scolaire : monographie de trois lycées.* Paris : CRG, 1989. 255 p., bibliogr. (8 p.) ✎ 11

Les auteurs ont suivi pendant un an (1988-89) la vie de 3 lycées polyvalents en Ile-de-France. Dans une 1<sup>ère</sup> partie, ils s'interrogent sur les raisons de l'émergence des recherches sur les établissements scolaires en France, et en dresse le bilan. La 2<sup>ème</sup> partie présente les différentes facettes de l'entité établissement, telles qu'elles s'imposent comme problèmes à gérer collectivement dans chaque lycée ; n'est retenu que ce qui distingue les 3 lycées (l'échec scolaire, l'amélioration des bâtiments, du cadre de vie...). Dans une 3<sup>ème</sup> partie, toutes les informations recueillies ont été ordonnées, en proposant des grilles de lecture qui permettent d'expliquer le fonctionnement différencié de ces établissements (les contraintes du temps scolaire qui influent sur la nature de l'action collective, les conditions qui favorisent ou perturbent le travail d'intégration par lequel l'établissement se construit comme entité...). La 4<sup>ème</sup> partie décrit le travail effectué par un des lycées pour mettre sur pied un projet d'établissement. Le dernier chapitre aborde 3 sujets : l'établissement scolaire comme organisation ; l'image de l'établissement et le recrutement ; la gestion des ressources des processus de travail.

BALLION (Robert), GEUVARD (Françoise).

*Le choix du lycée.* Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1989. 215 p., bibliogr. (3 p.) ✎ 11

Pourquoi des parents choisissent-ils de mettre leur enfant dans un établissement scolaire autre que celui correspondant à leur domiciliation ? Les auteurs ont procédé en deux étapes : en se basant sur leurs propres investigations et sur les rares travaux existants, ils dégagent les éléments principaux permettant de comprendre le choix d'établissement : le rôle de l'image (externe et interne) de l'établissement ; l'existence d'un marché éducatif où jouent l'offre et la demande. Puis ils dépouillent des questionnaires envoyés aux familles dont l'enfant est entré en seconde IES, à la rentrée de 1988-89, provenant des classes de 3<sup>ème</sup> des sept collèges du 12<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Cela leur permet d'analyser de façon concrète les raisons du choix et dans un 2<sup>ème</sup> temps le comportement des familles : comment abordent-elles la procédure de passage de 3<sup>ème</sup> en 2<sup>ème</sup> ? Font-elles un choix entre plusieurs établissements ? Cherchent-elles à s'informer sur les lycées ? Peut-on mettre en évidence l'existence d'une image des établissements et connaître sa cohérence ou ses contradictions ?

*Cohérence et dynamique des établissements scolaires : études sociologiques.* Paris : INRP ; Tours : CDDP, 1989. 205 p., bibliogr. dissém. ✎ 14

La 1<sup>ère</sup> partie expose des résultats de la recherche de sociologie des établissements scolaires : présentation de la théorie générale du fonctionnement des établissements scolaires, l'établissement étant présenté comme un montage composite ; quatre ateliers axés sur l'identité professionnelle des enseignants, les pratiques de l'espace scolaire, les réseaux sociaux qui structurent la vie quotidienne des établissements, les nouveaux rapports qui lient les établissements à leur environnement dans le cadre de la loi de décentralisation ; deux études de cas et une réflexion sur la notion d'évaluation qualitative. La 2<sup>ème</sup> partie est une table ronde réunissant partenaires internes et externes à l'éducation nationale : quelles sont leurs attentes vis-à-vis de l'école, du fonctionnement des établissements scolaires et des recherches qui les concernent ?

FORQUIN (Jean-Claude):

*Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989. 247 p., bibliogr. (39 p.). (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.)

12

Pourquoi enseigner telle chose plutôt que telle autre ? Dans le contexte des sociétés multiculturelles contemporaines, que peut-on enseigner de commun et de constant ? Quels sont les choix culturels qui sous-tendent l'élaboration et la mise en œuvre des contenus d'enseignement ? En quel sens peut-on dire que les savoirs scolaires sont des "constructions sociales" ? L'analyse sociologique des programmes scolaires implique-t-elle une conception relative de la connaissance et de la culture ? Le présent ouvrage aborde ces interrogations fondamentales à partir de l'étude systématique et minutieusement documentée d'un champ de recherche et de réflexion qui a connu un développement considérable en Grande-Bretagne depuis les années 60 : la théorie du curriculum. Il met l'accent sur les apports conceptuels originaux de la nouvelle sociologie de l'éducation, tout en prenant en considération une multiplicité d'autres points de vue.

WEXLER (Philip).

*Social analysis of education : after the new sociology.* London ; New-York : Routledge and Kegan Paul, 1987. XIX-215 p., bibliogr. (16 p.). Index. (Critical social thought.)

12

L'auteur examine les fondements politiques et analytiques de la sociologie de l'éducation à la lumière de la nouvelle sociologie dont les concepts ont favorisé le développement de la théorie culturelle moderne. Un modèle d'analyse sociale de l'éducation - le mouvement symbolique - rattache cette dernière à la politique (processus de réorganisation sociale, changement social dans un contexte historique défini...). Selon l'auteur, une "post-sociologie de l'éducation" doit naître avec l'ère post-industrielle et elle sera l'expression d'une politique moderne du savoir,

instrument actuel du pouvoir. Les contributions de Foucault, Barthes, Baudrillard sont examinées, leur intérêt pour le domaine de l'éducation, qui joue un rôle critique dans l'action collective, est souligné.

ZAGO (Nadir).

ISAMBERT-JAMATI (Viviane), dir. Doctorat. Sciences humaines ? 1989.

*Travail des enfants et scolarisation dans le milieu paysan : une étude auprès des familles d'exploitants agricoles dans l'état de Santa Catarina (Brésil).* Paris : Université Paris V, 1989. 425 p., ill., bibliogr. (9 p.)

11

Cette étude est le résultat d'une recherche sur le terrain au cours de laquelle 72 familles de petits exploitants agricoles de l'Etat de Santa Catarina (Sud du Brésil) ont fait l'objet d'entretiens systématiques. L'analyse des rapports entre le travail et la scolarité des enfants des familles rurales du Sud du Brésil passe par l'approche de la crise de l'agriculture comme effet d'une politique économique globale d'une part, par l'étude de la politique d'exclusion scolaire dont est victime le milieu rural, d'autre part. La combinaison des deux types d'exclusion (de la terre, de l'école) conduit les familles à des stratégies d'avenir socio-professionnel non dénuées d'ambivalence et qui se manifestent dans les attentes envers l'école. La crise de l'identité paysanne prise entre la précarité d'un maintien à la terre et celle d'une situation urbaine qui n'exclut pas la régression sociale se manifeste de manière différenciée selon des configurations de facteurs majeurs : l'importance économique de l'exploitation, composition et taille de la fratrie, capital socio-culturel des parents.

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

REYNAUD (Jean-Daniel).

*Les règles du jeu : l'action sociale et la régulation sociale.* Paris : Armand Colin, 1989. 307 p. (U : sociologie.)

4

Toute société est régie par des règles qui définissent les relations de travail, entre les hommes..., et qui doivent se négocier, ce que l'auteur appelle "les règles du jeu". Il analyse les diverses manières dont les comportements individuels peuvent se combiner entre eux, les mécanismes de régulation des contraintes que la règle exerce sur l'individu, la constitution de l'acteur collectif (étude du paradoxe de Mancur Olson). Une société comme la nôtre s'organise aussi autour d'enjeux globaux, cette organisation pèse sur l'ensemble des systèmes sociaux : comment le fait-elle ? par quels mécanismes ? Pour répondre à ces questions, l'auteur examine les grandes sources d'organisation sociale : les classes sociales, les partis politiques, l'Etat. Il pose ensuite le problème classique de l'action sociale tel que Parson l'avait défini, pour conclure sur l'interrogation : une science des règles est-elle possible ?

### *Anthropologie, ethnologie*

BUICAN (Denis).

*L'évolution et les évolutionnismes.* Paris : PUF, 1989. 128 p., bibliogr. (2 p.). (Que sais-je ? ; 2509.) ✎ 4

Le transformisme dans l'Antiquité et au Moyen Age ; Le mutationnisme au Siècle des Lumières ; Le transformisme global de Lamarck ; L'époque de Cuvier ; Darwin ; La sociobiologie ; La théorie synergique de l'évolution

GUILLE-ESCURET (Georges).

*Les sociétés et leurs natures.* Paris : Armand Colin, 1989. 184 p., bibliogr. (8 p.). Index. (Anthropologie au présent.) ✎ 12

Est-ce la nature qui environne la société ou est-ce la société qui encadre la nature ? L'auteur a choisi ici, à partir de nombreux exemples concrets, d'analyser les phénomènes d'interrelations, d'interactions et d'interdépendances entre les faits sociaux (tout en précisant qu'il envisage l'ethnologie sous sa forme la moins contestable : la sociologie comparative) et les faits écologiques. Il étudie notamment l'intervention de l'écologie

en anthropologie sociale (Linné, Darwin, la réduction biologique, la réduction biogéographique), l'écologie culturelle et la tradition fonctionnaliste anglo-saxonne (J. Stewart...), l'ethno-écologie française et les méthodes comparatives (Mauss, Leroi-Gouhan, Haudricourt...). Il s'oppose à ce qu'il appelle la "voie royale", léguée par la pensée évolutionniste et sociobiologique du 19e, qui favorise aujourd'hui le maintien des présupposés fonctionnalistes. Pour G. Guille-Escuret, dans une société humaine, il n'y a pas à proprement parler de contrainte écologique première qu'on isolerait d'une contrainte sociale, et à partir de laquelle on pourrait démêler l'écheveau des relations socio-écologiques.

### *E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION*

BONNET (Claude), GHIGLIONE (Rodolphe), RICHARD (Jean-François), BONNARD (Mireille), BOTTE (Marie-Claire), PAILHOUS (Jean), SEGUI (Ivan). *Traité de psychologie cognitive : perception, action, langage.* Paris : Dunod, 1989. vol. 1, XII-267 p., fig., bibliogr. (22 p.). Index. (Sciences humaines.) ✎ 23

Dans les vingt dernières années, le débat entre le behaviorisme et le mentalisme a ouvert la voie à une nouvelle problématique, celle du traitement de l'information, dont se réclame le cognitivisme. Ce premier volume (qui fait partie d'un traité en 3 volumes, dont l'objectif est de réaliser la synthèse des travaux les plus récents en psychologie cognitive) est centré sur les traitements de l'information sensorielle : processus d'identification des formes, des objets visuels ou sonores et des éléments de la langue, et sur les traitements qui portent sur l'information symbolique : processus liés au contrôle et à la régulation des mouvements.

SILLAMY (Norbert).

*Dictionnaire de la psychologie.* Paris : Larousse, 1989. 290 p., fig. (Essentiels.) ✎ 33

Ce dictionnaire de la psychologie présente, à travers plus de 1000 articles classés alphabétiquement, environ 900 concepts fondamentaux, définis et expliqués, qui recourent des secteurs de recherche les plus variés : psychologie clinique, psychologie expérimentale, psychologie de l'enfant, psychanalyse, psychiatrie... ; 100 monographies de psychologues, de pédagogues, psychanalystes, médecins, neurologues... français ou étrangers, connus ou moins connus, situées dans l'histoire et complétées d'éléments biographiques.

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

LE CAMUS (Jean).

*Les racines de la socialité : approche éthologique.* Paris : Centurion, 1989. 205 p., tabl., bibliogr. (12 p.). (Paidós.) ✎ 23

Se plaçant au confluent de la psychologie et de l'éthologie de l'enfant, l'auteur a pour objectif d'étudier les origines et l'évolution du rapport à autrui chez l'enfant : les racines de la socialité. Se basant sur des recherches françaises et étrangères, il étudie les relations mère-enfant, père-enfant, pairs-pair et regroupe leurs caractères différentiels autour de 3 pôles : la nature de la relation, le moment de son apparition dans l'ontogenèse et sa complexité naturelle. Pour lui, la socialisation de l'enfant s'enracine fondamentalement dans le tissu des relations interpersonnelles, ces relations sont complémentaires dans cette phase de développement du petit enfant. Les trois "figures-clés" de l'intégration familiale et extra-familiale permettent à l'enfant d'expérimenter des modes d'existence diversifiés.

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

POSTIC (Marcel), ALBERT (Cécile), BALLOUP (Guy), ROSTAN-BRANGER (Jacqueline).

*Peuvent-ils réussir ? A quelles conditions ? Le cas des élèves en difficulté placés en 4ème technologique.* Nantes : CRDP, 1990. 150 p., bibliogr. dissém. (Cahiers du CREN.) ✎ 23

Les textes qui composent cet ouvrage offrent des réflexions et de recherches destinées à orienter l'action pédagogique : aider les élèves en difficulté à construire leur réussite scolaire. Dans un premier chapitre, sont énoncés les principes psychopédagogiques qui ont guidé une recherche-action menée conjointement par l'École Normale Nationale d'Apprentissage de Nantes et le Centre de Recherche en Education, avec les professeurs chargés de classes de quatrième et de troisième technologiques. Les travaux qui composent les trois autres chapitres se sont attachés à connaître : les modalités de compréhension d'un texte écrit, grâce à une épreuve de rappel de récit, des élèves à la fin de la classe de cinquième, afin de mieux cerner les caractéristiques des élèves orientés vers la quatrième technologique ; les possibilités d'apprendre des procédures de résolution de problèmes chez ces enfants ; les effets d'une organisation de travail en groupes, lors de l'exploitation de situations didactiques, à support technique ou scientifique, sur le développement cognitif individuel de l'élève (conflit socio-cognitif).

## **Psychologie appliquée, psychologie scolaire**

FISCHER (Gustave-Nicolas).

*Psychologie des espaces de travail.* Paris : Armand Colin, 1989. 229 p., tabl. bibliogr. (9 p.). Index. (Psychologie.) ✎ 23

La démarche de l'auteur s'inscrit dans le cadre de la psychologie environnementale qui

étudie les relations entre l'individu et son environnement, le rôle de l'espace et ses multiples influences sur le comportement humain. Quatre chapitres constituent cet ouvrage : 1) la présentation de concepts fondamentaux en psychologie de l'environnement, les processus (cognition environnementale, perception de l'espace, formation de cartes mentales...) autour desquels s'organisent les relations entre l'individu et l'espace ; 2) les composantes et la structuration fonctionnelle des lieux de travail (domaine choisi par l'auteur pour l'étude des interactions homme-espace), l'approche symbolique de leur fonctionnement ; 3) les rapports aux espaces de travail : comment l'espace est différencié, psychologiquement et socialement, en zones subjectives de possession, d'appartenance ou de rejet ; 4) à partir des analyses précédentes, l'auteur propose des éléments d'applications possibles, en se basant sur la dynamique des interactions homme/espace.

### **Psychopathologie et thérapeutiques**

MALANDAIN (Claude).

*Scolarité et développement de la personnalité.* Rouen : Publications de l'Université de Rouen, 1989. 189 p., bibliogr. dissém. (Publications de l'Université de Rouen ; 153.) ✎ 11

La pédagogie contemporaine, orientée par l'image d'un écolier idéal, est en échec devant les écoliers les plus vulnérables. L'auteur, universitaire, psychologue clinicien, a accompagné un groupe d'enfants en classe, de la maternelle à la sixième, pour étudier les difficultés du métier d'écolier. A chaque étape du développement, les apprentissages scolaires interfèrent avec l'élaboration des conflits psychiques. A six ans, la confrontation avec l'écrit exige un remaniement de l'image du corps et de la structure psychique. En début d'adolescence, la signification et la valeur des apprentissages scolaires sont remis en cause en même temps que sont bouleversés les équilibres de la phase de latence. Peut-on trouver, hors de la pédagogie tradi-

tionnelle, un modèle qui permette à l'élève en difficulté de ne pas être en situation d'échec. Pour l'auteur, la psychologie clinique et la psychanalyse permettent de proposer une méthode d'analyse concevant une scolarité orientée par la réalité et non par l'idéal, un modèle de développement et du changement personnel, "une pédagogie clinique".

### **F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION**

#### **Psychosociologie de la famille. Relations parents-enfants**

CHILAND (Colette).

*L'enfant, la famille, l'école.* Paris : PUF, 1989. 263 p., bibliogr. (7 p.). Index. (Le psychologue ; 106.) ✎ 23

L'auteur, psychiatre et psychologue clinicien, choisit d'analyser divers aspects de la vie de l'enfant dans sa famille et à l'école : le désir pour les parents d'avoir un enfant, la prévention des troubles psychologiques, le développement de l'enfant et les changements des modèles familiaux, les familles à risques, les interactions père-enfant, l'échec scolaire, la violence de l'école, les différences psychologiques entre les sexes, la psychopathologie différentielle des sexes...

#### **Psychosociologie et éducation**

BASTIANI (John), éd.

*Parents and teachers. 1 : perspectives on home-school relations.* Windsor : NFER-Nelson, 1987. XXI-278 p., bibliogr. dissém. ✎ 15

Voici le premier de trois volumes consacrés à la problématique des relations entre la famille et l'école. Il regroupe des textes très divers, qui explorent les domaines économiques, culturels, sanitaires, environnementaux dans leur rapport avec la vie familiale et scolaire. Ces relations école-famille sont replacées dans le contexte plus large du système social. la relation entre l'enseignant et les parents est explorée en détail. La dernière partie de l'ouvrage ouvre le débat sur

des problèmes particuliers tels que les besoins en éducation spéciale, l'appartenance à une double culture...

DORAY (Marie-France).

*L'amélioration des relations entre milieux populaires et école élémentaire dans les dynamiques écoles et quartiers.* Paris : INRP, 1989. 101 p., bibliogr. (11 p.). (Rapports de recherches ; 1989/5.) ☞ 11

L'auteur a centré son étude sur l'amélioration des relations école-familles de milieux populaires : elle a recueilli et analysé dans divers écrits (projets, journaux d'école...), dans les renseignements recueillis sur place tout ce qui pouvait concerner les relations des enseignants aux familles de leurs élèves, dans douze ZEP. Les ZEP ont été lancées en 1981-82, l'auteur analyse d'abord les changements que cette création a provoqués dans les représentations de l'environnement de l'école des enseignants, qu'elle classe en 2 catégories : vision misérabiliste ou vision exotique. Lorsqu'une véritable dynamique de développement local est engagée, on constate une modification de ces représentations, une modification de la perception du quartier. Divers éléments interviennent dans cette évolution : travail en équipe, collaboration avec des partenaires extérieurs à l'école, appropriation de l'environnement par la participation à la réhabilitation (concrète et morale) du quartier. On assiste à des contacts parents-enseignants plus nombreux et plus faciles, mais il faudrait expliquer aux parents, d'une façon accessible, ce qui est fait, dans quels objectifs et plus tard, donner une évaluation des résultats obtenus.

POSTIC (Marcel).

*La relation éducative.* Paris : PUF, 1990, 4e éd. rev. et augm. 283 p., bibliogr. (14 p.). (Pédagogie d'aujourd'hui.) ☞ 23

L'auteur a choisi d'étudier les relations éducatives, à la lumière des apports récents dans les domaines de la sociologie de l'éducation de la psychologie sociale et de la psychanalyse. La relation éducation peut être définie

comme l'ensemble des rapports sociaux s'établissant entre l'éducateur et l'éduqué, en fonction d'objectifs pédagogiques dans un lieu institutionnel donné, rapports qui ont des caractéristiques cognitives et affectives identifiables. La 1ère partie de l'ouvrage analyse les rapports entre les conditions sociologiques de l'institution éducative et le fonctionnement concret de la relation éducative et décrit les modèles culturels auxquels devra s'adapter la relation éducative. La 2ème partie étudie les échanges entre partenaires de la relation : comment communiquent-ils ? Comment se perçoivent-ils ? Quels sont les déterminants sociaux et psychologiques de leur perception ?... La 3ème partie est centrée sur l'aspect psychanalytique de la relation éducative, qui se situe aussi au niveau de l'inconscient et du fantasme ; elle est régie par un système d'ambivalences : donner-refuser, dévorer-être dévoré.

## G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

### Etudes linguistiques spécifiques

DELEDALLE (Gérard).

*La sémiotique de Charles Peirce : présentation.* Lyon : Livre pensée, 1990. 12 p. (Voies livres ; 30.) ☞ 4

Les sémiotiques ou théories des signes sont inspirées de Saussure et de Peirce. L'œuvre de ce dernier, publiée en anglais, est peu connue. L'auteur qui a traduit et commenté le, seul choix de textes de Peirce disponible en français : *Ecrits sur le signe*, met enfin l'essentiel de cette théorie à notre disposition.

HOEK (Léo).

*Du bon sens à l'interprétation.* Lyon : Voies livres, 1990. 30 p., bibliogr. (3 p.). (Voies livres ; 30.) ☞ 4

Toute lecture et toute écriture passe par le procédé de l'attribution de sens et donc par l'interprétation, alternance d'une phase de

sélection réceptive et d'une phase de signification productive. Une analyse serrée de l'interprétation, comme herméneutique, comme sémosis, à partir d'œuvres de Robbe-Grillet.

MILNER (Jean-Claude).

*Introduction à une science du langage.* Paris : Seuil, 1989. 711 p., bibliogr. (7 p.). Index. (Des travaux.) ✎ 12

L'auteur se propose d'examiner ici l'hypothèse suivant laquelle la linguistique est une science, au même sens que peut l'être une science de la nature : on considérera alors que la linguistique est une science positive, mais on cherchera à déterminer son objet, ses méthodes, ses résultats... Le programme de recherches de Chomsky (grammaire générative) sert encore à situer les études linguistiques. Mais il devra être examiné en profondeur, et on doit s'interroger sur ce qu'il en subsiste 30 ans après. Que promet l'avenir de la linguistique, en ce qui concerne les doctrines du langage et de la langue ? Quelles sont les "dérives" possibles ?

PESSOA (Diana).

*De l'ambiguïté de certains textes.* Lyon : Livre pensée, 1990. 12 p., bibliogr. (1 p.). (Voies livres ; 31.) ✎ 4

Certains textes tirent leur force et leur intérêt de l'ambiguïté qu'ils présentent. Plusieurs interprétations, plusieurs "lectures" sont alors possibles, consécutives ou simultanées. A l'aide d'exemples, l'auteur, chercheur à l'Université de Sao Paulo, analyse ce jeu passionnant des significations multiples et du doute.

RASTIER (François).

*Mot, phrase, texte : éléments de sémantique descriptive.* Lyon : Voies livres, 1990. 15 p. (Voies livres ; 28.) ✎ 4

A chacun des 3 paliers traditionnels de la description linguistique, mot, phrase, texte, l'auteur fait correspondre 3 paliers de la théorie sémantique : micro-, méso- et macro-sémantique en unifiant leur conceptualisation.

## Psycholinguistique et pathologie du langage

BESSE (Henri).

*Lire calembours et autres "cas nullards".*

Lyon : Voies livres, 1990. 28 p., ill., bibliogr. (2 p.). (Voies livres ; 34.) ✎ 4

Le calembour se fonde sur un double sens, le présenté et l'évoqué. Le rapprochement de ces deux sens crée une nouvelle signification, plus "forte", souvent inattendue et plaisante. A quelles conditions fonctionne le calembour, pourquoi le calembour se maintient, voire se développe, notamment dans la communication médiatique, quelle est la place du calembour dans l'apprentissage de la langue... Avec de nombreux exemples et des dessins de PLANTU.

BOURDONCLE (Bernard).

*Une lecture du récit : l'approche sémi-narrative.* Lyon : Voies livres, 1990.

27 p., bibliogr. (1 p.). (Voies livres ; 29.) ✎ 4

L'auteur analyse un aspect particulier du récit : la narrativité, phénomène logico-linguistique structurant de la signification, à l'œuvre dans tout énoncé ou texte et qui consiste en une succession organisée d'états et de transformations d'états. La méthode abordée ici s'appuie sur la théorie de la linguistique structurale. Sont étudiés : les niveaux d'activité au récit, les niveaux narratif, figuratif et thématique.

EVERAERT (Nicole).

*La structure du récit et le sens.* Lyon : Voies livres, 1989. 16 p., bibliogr.

(1 p.). (Voies livres ; 26.) ✎ 4

L'auteur propose ici une méthode d'analyse qui vise à dégager une structure du récit pour faire apparaître de la signification : comment un récit produit du sens par les relations qu'il permet d'établir entre ses éléments (les personnages, la situation finale et la situation initiale...). Elle présente successivement diverses notions : modèle actantiel, programme narratif, compétence et performance, pragmatique et cognitif..., qui doi-

vent être prises en considération conjointement dans l'analyse d'un récit et constituent des instruments qui permettent d'interroger un texte et de mettre, en évidence son organisation signifiante.

### **Sociolinguistique, ethnolinguistique**

EDWARDS (A. D.), WESTGATE (D. p. G.). *Investigating classroom talk*. London; Philadelphia : Falmer, 1987. XII-209 p., bibliogr. (22 p.). (Social research and educational series; 4.) n° 11

Cet ouvrage met en relief l'apport de l'analyse des discours tenus en classe pour la recherche en sociolinguistique et pour la connaissance des processus de fonctionnement de la classe. Les auteurs traitent des méthodes, des objectifs, des difficultés de l'observation des interactions dans une classe (difficultés liées à la présence même de l'observateur qui perturbe la réalité), en utilisant des études faites en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis dans des classes d'âge divers. Un système de catégorisation des interactions verbales est présenté la codification des séquences de discours est expliquée. Le problème de la limitation des moyens d'expression des élèves est soulevé.

### **K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT**

#### **Description des systèmes d'enseignement**

*Actualité du système éducatif français : spécial bibliographie, septembre 1987-juin 1989* Sèvres : CIEP, 1989. 286 p. n° 32

Cette bibliographie présente, à travers un recensement d'ouvrages, d'articles et de documents émanant du Ministère de l'éducation nationale parus entre 1987 et 1989, "l'actualité" du système éducatif. 26 thèmes ont été

retenus, parmi lesquels : politique de l'éducation, politique du Ministre, administration et gestion, perspectives européennes, décentralisation, communication au sein du système éducatif français, relations école-entreprise, évaluation du système éducatif et de l'enseignement, inspection, chef d'établissement, personnel enseignant du second degré, école maternelle, zone prioritaire...

### **Politique de l'enseignement**

*Les écoles et la qualité : un rapport international*. Paris : OCDE, 1989. 156 p., bibliogr. dissém. n° 23

Ce rapport tente d'élucider l'ambition complexe, et parfois contestée, qui inspire la politique scolaire d'un grand nombre de pays : la volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement. La 1ère partie étudie la nature multiple de la notion de qualité et les raisons pour lesquelles la qualité est devenue prioritaire en matière d'éducation. Mais qu'entend-on par "qualité" ? Pour pouvoir répondre à cette question, il faut s'intéresser de près à la définition des objectifs de l'enseignement, et se demander dans quelle mesure ces objectifs dépassent ceux plus spécifiques de l'apprentissage, s'ils englobent des éléments non cognitifs comme les valeurs et les attitudes et quels sont les élèves et les étudiants concernés, autrement dit à qui s'adresse la qualité. Un chapitre est consacré à la question controversée du niveau scolaire. La 2ème partie examine en détail les principaux problèmes et développement dans les domaines dont le rôle est essentiel pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement : les programmes d'études ; le rôle essentiel du maître ; l'organisation de l'école ; la notation, l'évaluation et le suivi ; les ressources et l'école au cœur des problèmes.

TENZER (Nicolas), dir.

*Un projet éducatif pour la France*. Paris : PUF, 1989. 305 p., bibliogr. (4 p.). (Politique d'aujourd'hui.) n° 23

Cet ouvrage est le premier rédigé par le CERAP - association indépendante des partis -

dont le but est "de rendre à la politique le sens de sa mission" et de restituer au débat sur l'éducation sa dimension philosophique et éthique. Il s'articule en quatre parties : 1. Les finalités d'une politique éducative ; 2. L'échec sans prévision : prévoir pour réussir ; 3. Reconstruire un ensemble cohérent ; 4. Les moyens de la qualité (le budget, le recrutement des enseignants, leur formation initiale et continue...). Pour les auteurs, améliorer le système éducatif en France demande avant tout une évaluation claire de son fonctionnement, la définition d'objectifs clairs. Pour l'apprenant, une véritable "culture minimale", qui n'est pas une mosaïque de savoirs, mais l'aptitude au jugement et à l'analyse, est d'autant plus urgente.

## L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

### *Enseignement technique et agricole*

CARDI (François).

*Elèves de l'enseignement agricole public : origines sociales, motivations d'orientation, construction des projets professionnels.* Paris : INRP, 1989. 177 p., bibliogr. (5 p.). (Rapports de recherches ; 1989/6.) ✎ 11

Les auteurs ont mené une série d'entretiens dans des établissements choisis en fonction de la diversité des zones et des régions agricoles où ils sont implantés auprès d'élèves, filles et garçons, de toutes origines sociales (niveaux CAPA, BEPA, BTA, BTS). Ils ont étudié : 1) Les motivations de l'orientation vers l'enseignement agricole qui fournissent des données sur la stratégie scolaire des élèves et de leurs parents, sur l'échec scolaire et les mécanismes qui favorisent l'entrée dans cet enseignement. 2) Le rôle que joue la famille dans la détermination de l'orientation et de la scolarisation et dans les représentations du monde socio-professionnel. 3) Les stratégies d'insertion et les représentations du monde socio-professionnel. 4) Les lieux et conditions sociales et institutionnelles de construction des projets profession-

nels (exploitations annexées, stage en milieu réel).

*Evaluation en fin de troisième technologique.* Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1989. 277 p., tabl. (Les dossiers éducation et formations.) ✎ 11

Quatre ans après leur lancement, il a paru nécessaire de faire le point sur les classes de 3ème technologique. Un échantillon de 88 établissements, répartis de façon aléatoire dans 4 académies, a été retenu. Les questionnaires ont porté sur le fonctionnement de ces classes, l'orientation, les acquis... Les informations relatives à l'orientation en fin de 3ème technologique et la représentation que les élèves ont de la formation qu'ils reçoivent et des perspectives d'avenir qu'elle leur ouvre sont positives. De nombreuses inquiétudes sont exprimées par les chefs d'établissement et par les enseignants à propos des difficultés de mise en œuvre de cette voie de réussite : insuffisance de formation des enseignants, concertation souhaitée mais moyens de mise en place insuffisants... Qu'en est-il du "projet pédagogique", du contenu de l'enseignement technologique ?...

### *Enseignement supérieur*

*L'université Rennes 1.* Paris : CNE, 1989. 179 p. ✎ 23

Issue de la partition en 1968 de l'ancienne université de Rennes, Rennes 1 est l'une des 3 universités que compte l'université. Université à dominante scientifique, elle regroupe, outre les disciplines des sciences de la matière et des sciences de la vie, celles des sciences de la santé, les disciplines technologiques, les disciplines juridiques, les sciences économiques et la gestion. Ces composantes sont réparties sur 3 campus géographiquement distincts et diversement orientés et assez autonomes. L'observation des fortes tendances centrifuges induites par ces dispositions tant géographiques qu'administratives a conduit les évaluateurs à insister sur la nécessité de l'unité de l'université, dans le respect de la spécificité de ses trois secteurs principaux : mise en

commun de moyens, développement de nouveaux enseignements pluridisciplinaires (par exemple des éléments de gestion pour les scientifiques), représentation cohérente de l'université vis-à-vis des instances ou des partenaires locaux et régionaux. La politique de délocalisation régionale poursuivie par Rennes 1 appelle également à la vigilance : la multiplication des antennes pose de réels problèmes.

### **Transitions entre les niveaux d'enseignement**

CHARLOT (Alain), PIGELET (Jean-Luc). *L'après-bac : itinéraires et réussite après trois ans d'études*. Paris : CEREQ, 1989. 150 p., tabl.; graph. (Collection des études ; 52.) ✎ 11

Cette enquête porte sur l'analyse du devenir scolaire des bacheliers qui ont obtenu leur diplôme en 1983 et ont entrepris en 1983-84 des études supérieures. La première étude analyse les itinéraires suivis par les étudiants en les rapportant à leur origine scolaire, c'est-à-dire la série du baccalauréat. Les bacheliers réussissent mieux, toutes séries confondues, dans les filières "fermées", qui pratiquent dès l'entrée une sélection que dans les filières ouvertes ; la propension à poursuivre des études après l'obtention d'un diplôme (DEUG, DUT...) apparaît très inégale : d'un groupe de séries à l'autre, on constate un clivage très accentué entre le général et le technique. La 2ème analyse porte sur quel ques-unes des institutions qui composent l'enseignement supérieur : premier cycle universitaire, classes préparatoires aux grandes écoles, IUT, sections de techniciens supérieurs. La sélection est surtout le fait de la 1ère année : la réussite des bacheliers dans les premiers cycles universitaires apparaît très inférieure à celle obtenue dans les autres études supérieures, IUT, classes préparatoires, sections de techniciens supérieurs.

### **Education des adultes, formation continue**

AUBEGNY (Jean), dir.

*Formation et développement : vers une ingénierie de la formation. ?* Paris : L'Harmattan, 1989. 271 p., bibliogr. dissém. (Défi-formation.) ✎ 23

Un projet d'ingénierie de la formation, qui avait pour finalité "d'améliorer la cohérence et l'efficacité des opérations du centre académique de formation administrative de l'académie d'Orléans-Tours" (CAFA) est explicité ici. Il s'agissait de définir les priorités académiques et de les traduire dans un plan de formation, comme de s'entraîner aux méthodes d'étude prospective. La demande du CAFA a été détaillée en cinq points (cerner les publics/analyser les besoins de formation/améliorer la planification/bâtir des plans de formation/évaluer). Les stagiaires devaient pouvoir produire à la fin un savoir sur la formation, et un savoir-faire pour la formation. Les axes théoriques de cette réflexion ont été l'analyse systémique, l'analyse sociologique des conditions de travail et l'analyse institutionnelle, les théories de l'évaluation. Des modules pratiques sur l'ingénierie de la formation guident le questionnement et valorisent l'interaction formation-action-recherche.

EITINGTON (Julius E.).

CALOGIROU (Tina), trad.

*Savoir travailler en groupe : exercices et documents*. Paris : Editions d'organisation, 1990. 240 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 9

Cet ouvrage est à destination des formateurs et s'intéresse aux méthodes d'apprentissage "participatives" : il explique comment animer une session de formation. Les différentes méthodes sont répertoriées, illustrées d'exemples, avec leur mode d'utilisation (jeux de rôles, études de cas, jeux, brainstorming...), et des éléments pour construire divers types d'activité. Le premier chapitre, qui traite des préliques, indique comment commencer un séminaire (ex : les "brise-glace"...). Le travail en groupe, les débats, les

modes de participation, le leadership sont présentés afin d'accroître les possibilités d'apprentissage des participants.

MALGLAIVE (Gérard).

*Enseigner à des adultes.* Paris : PUF, 1990. 287 p., bibliogr. (5 p.). (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 12

La formation continue des adultes doit satisfaire à des besoins nouveaux liés aux diverses évolutions de la société, les savoirs exigés deviennent de plus en plus abstraits. L'auteur pose ici la question du savoir et de son enseignement : comment ceux qui en ont besoin peuvent acquérir les connaissances théoriques nécessaires, comment ces connaissances peuvent s'enseigner afin de prendre pour eux une efficacité pratique en s'intégrant à leur structure de capacités. Trois éléments sont à prendre en considération : 1) les différentes formes de savoirs (théoriques, procéduraux, pratiques, savoir-faire). Ces savoirs formalisés deviennent "savoir en usage" lorsqu'ils s'investissent dans l'action. L'action est le 2ème point de la démarche, elle est le "moteur" de la dynamique structurelle du savoir en usage. L'agent de la transformation, savoir-action, est la cognition qui constitue pour l'auteur "le mécanisme fonctionnel du savoir". L'"appareil cognitif" est le 3ème élément, qui permet notamment à l'auteur de s'interroger sur le problème de la définition des objectifs pédagogiques.

## M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

### Les enseignants

ACKER (Sandra), éd  
*Teachers, gender and careers.* New York ; London : Falmer, 1989. VII-227 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ✎ 15

Cet ouvrage met en lumière le problème, généralement classé comme mineur, de la différence de statut, de condition, selon le sexe. La carrière des enseignants est considérée

sous cet angle et l'évolution historique de la profession d'enseignant et d'enseignante est examinée depuis 1900. La discrimination dans l'enseignement général et professionnel des filles est également évoquée. L'influence, sur l'avenir et sur l'expérience présente des enseignants, des institutions éducatives, des conditions du marché de l'emploi, des divisions sociales diverses y compris celles du sexe, de la race sont analysées. La réflexion théorique, la définition des concepts s'accompagnent ici d'un compte rendu des recherches empiriques et du vécu des professeurs.

BAILLAUQUES (Simone).

*Un métier surprenant : plaidoyer pour une formation psychologique des instituteurs.* Nanterre : Université de Paris X-Nanterre, 1988. 2 vol., 404+38 p., bibliogr. (7 p.) ✎ 11

Une formation psychologique des instituteurs est indispensable ; sa nécessité est justifiée, sa problématique étudiée ; des propositions sont faites au plan des concepts et des pratiques. Une expérience de formation des maîtres sur le thème de l'élucidation de la relation pédagogique vécue dans leur classe est relatée. L'analyse des entretiens de deux groupes met en évidence l'implication du maître dans son métier. Pris dans les tiraillements multiples des pulsions enfantines, de ses propres désirs, de ses images du maître idéal, et de l'impérieux devoir d'enseigner, l'instituteur est plégé mais protégé. A travers les étapes et les lieux différents de la carrière et de la vie privée, les processus en jeu sont ceux de la désillusion et de l'ancrage au réel, de l'acceptation de l'imprévu, de l'ouverture à l'extérieur social et culturel, de la prise en compte institutionnelle. Le développement de la personnalité professionnelle est une construction de la connaissance de soi dans le rôle. Comme procédure, une formation des instituteurs est psychologique quand elle vise cet objectif en s'appuyant sur les problématiques singulières et communes, sur les expériences, les pratiques et les projets.

DORTU (Jean-Claude):

*Enseigner sans être stressé*, Paris : Editions d'organisation, 1990. 176 p. (Les guides du métier d'enseignant.) ✎ 4

Ce guide s'adresse en premier chef aux enseignants et se donne pour objectif, de les aider à lutter contre les tensions, à améliorer leurs relations, afin d'enseigner dans de meilleures conditions. L'analyse transactionnelle, l'Ecole de Palo Alto, Rogers et la psychanalyse, servent de références théoriques à cette démarche. A partir d'un essai (repenser l'école), sont élaborés un guide pratique (Pour agir), des questions (Et se reconnaître). Des tests et exercices sont ensuite proposés pour améliorer le rythme de vie quotidienne et l'équilibre du corps et de l'esprit.

### Formation des enseignants

BOURDONCLE (R.), ZAY (D.).

*École normale et université dans la formation des enseignants du premier degré (1979 - 1985) : une expérience pour les IUFM*. Paris : INRP, 1989. 196 p., bibliogr. (4 p.). (Rapports de recherches ; 1989/7.) ✎ 11

Entre 1975 et 1985, la nécessité pour les élèves-maîtres d'obtenir un diplôme d'enseignement universitaire général a contraint les écoles normales et les universités, qui s'étaient à peu près ignorées jusque-là, à collaborer pour la formation initiale des instituteurs. Comment les universitaires et les professeurs d'école normale chargés de la mettre en œuvre ont-ils vécu cette collaboration ? Quel bilan en ont-ils fait ? Pour le savoir, des entretiens semi-directifs ont été menés avec 27 d'entre eux, choisis dans 5 académies (Besançon, Bordeaux, Grenoble, Lille, Versailles) et 3 disciplines différentes (histoire, mathématiques, sciences de l'éducation). La quasi totalité des interlocuteurs a souligné les difficultés de la collaboration et notamment les concertations trop faibles, le plus souvent réduites à des répartitions d'horaires et de contenu ; l'émiettement fantastique des formations délivrées, dû en particulier à la spécialisation des universitaires et à la multiplication des intervenants ; le

mécontentement de la plupart des participants, y compris les normaliens. Mise en œuvre sans délai, cette réforme ne donnait aux deux types d'enseignants ni le temps, ni les orientations nécessaires pour développer un projet.

*CAPES interne 1987*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1989. 180 p., tabl. (Les dossiers éducation et formations.) ✎ 11

Un décret du 14 mars 1986 a instauré un concours interne de recrutement dans le corps des professeurs certifiés, pour les enseignants en présence d'élèves depuis 5 ans. De quels indicateurs dispose-t-on pour caractériser le professeur susceptible d'accéder ? Que sait-on des besoins de formation, de l'adéquation de cette formation aux besoins réels des candidats ? Pour répondre à de telles questions, une étude a été confiée à la Direction de l'évaluation et de la prospective ; elle met l'accent sur trois points : 1) Les enseignants : combien de personnes, globalement et par discipline, remplissent les conditions pour se présenter au CAPES interne ? 2) L'offre de formation : quelles sont la nature, l'importance et l'organisation des préparations au CAPES ? quelle est la qualité de la formation offerte (pour la période 1987-1989) ? A partir d'un échantillon de copies de l'année 1987, les rapporteurs ont cherché à procéder à une identification des besoins de formation des personnels concernés.

FERRERO (Max), dir.

*Une recherche-action : l'individualisation de la formation et les technologies nouvelles* Paris : INRP, 1989. 313 p., bibliogr (12 p.). (Rapports de recherches ; 1989/10.) ✎ 15

Ce rapport concerne une recherche-action menée auprès de 70 établissements sur le thème de l'individualisation de la formation et des technologies nouvelles entre 1982 et 1988. La 1ère partie retrace l'historique de cette recherche, évalue la répartition de ses moyens, son coût, ses retombées régionales. Ensuite vient une étude sur l'individualisation dans ses rapports à la socialisation, puis

dans ses rapports à l'audio-visuel. Des grilles d'analyse accompagnant les enregistrements d'actes pédagogiques (contenu, objectifs, moyens, public visé) sont livrées, assorties de commentaires. Des enquêtes plus spécifiques (par ex. sur la représentation des sciences et techniques) ont été menées, ainsi qu'une étude des différentes attitudes typiques vis-à-vis des technologies nouvelles. Bien d'autres aspects (individualisation et vidéo, la pratique de la radio, l'enseignement mutuel, les multi-médias individualisants dans les BCD et CDI) assortis de renseignements bibliographiques élargissent le débat.

GABRIELLI (Jean-Pierre).

*Peut-on évaluer la formation continue des enseignants ?* Nantes : CRDP, 1989. 170 p. (Cahiers du CREN.) n° 11

L'auteur présente d'abord ces hypothèses de travail : dans quelle mesure les changements attendus d'une formation en cours de service sont-ils observables, évaluables et contrôlables par un observateur extérieur ou non ? Si ces changements sont observés, renvoient-ils à une évolution personnelle du stagiaire ou peuvent-ils être attribués aux effets de l'action de formation ? Une évaluation différée est-elle possible et dans quelles conditions ? Puis il fait une synthèse des recherches de langue française et anglaise sur l'évaluation des formations des enseignants. Il développe ensuite le dispositif mis en place auprès d'une douzaine de stagiaires bénéficiaires d'une action continue de formation à l'informatique (niveau II) pendant 4 semaines : une comparaison de 2 entretiens, complétée par une grille d'observation. Cette expérience fait apparaître un double résultat : au niveau du contenu, l'intérêt d'une "évaluation différée" se confirme, pourquoi n'est-elle pas davantage pratiquée ? ; au niveau de la forme, les outils nécessaires à cette évaluation ne sont pas encore assez connus et pratiqués au niveau des formateurs et des acteurs considérés.

*Recherches scientifiques et formation des enseignants et des formateurs.* Caen : AIP-PELF ; CERSE, 1989. 880 p., tabl., bibliogr. dissém. n° 15

Les conférences ont eu pour sujets : L'état actuel des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs (G. de Landsheere) ; Recherche scientifique et formation des enseignants et des formateurs (J. Ardoino) ; Une convergence possible ? Styles d'enseignement - typologie d'enseignants (M. Altet, H. Peyronie) ; Bilan et perspectives de recherche sur les styles d'enseignement (M. Altet) ; Les typologies d'enseignants en sociologie de l'éducation (H. Peyronie) ; La formation des professeurs de l'enseignement supérieur (M. Gomet). Les tables rondes : Théoriciens, praticiens, chercheurs ; Psychanalyse et formation des enseignants ; Sociologie et anthropologie de l'éducation et formation des enseignants et des formateurs ; Didactiques, formation, sciences de l'éducation. Les commissions : Recherche scientifique, formation des enseignants et effets de milieu ; Recherches en formation des maîtres et sciences de la formation ; Personnalisation et formation ; Problèmes d'enseignement et de pédagogie des disciplines et didactique ; Technologie de l'éducation et formation des enseignants.

## N - ORIENTATION, EMPLOI

CLOT (Yves), ROCHEX (Jean-Yves), SCHWARTZ (Yves).

*Les caprices du flux : approches des mutations technologiques du point de vue de ceux qui les vivent, le cas du groupe automobile PSA.* Aix-en-Provence : Université de Provence, 1989. 208 p. n° 11

Dans le cadre des mutations technologiques (robotisation) du groupe automobile PSA, les chercheurs ont voulu étudier l'appropriation humaine réelle des installations automatisées et la dimension subjective des rapports sociaux qu'elles réalisent. Dans un premier temps, sont d'abord exposées les mutations économiques, financières, technologiques qui ont permis le passage d'une organisation

taylorienne des activités à la production en "flux tendu". Puis les auteurs s'intéressent aux transformations ainsi produites dans les rapports entre activité et subjectivité au sein du travail et à la dimension psychopathologique de cette question.

PAUL (Jean-Jacques).

*La relation formation-emploi : un défi pour l'économie.* Paris : Economica, 1989. IX-201 p., tabl., bibliogr. (10 p.). (Economie contemporaine.) ✎ 23

L'analyse que propose l'auteur, part d'un constat relatif à l'abandon de la tentative de contrôle de la relation formation-emploi que constituaient les bilans prévisionnels formation-emploi réalisés dans le cadre des travaux de planification. Il analyse comment cette relation a été traitée pendant les 25 dernières années par les pouvoirs publics et quelle forme elle a concrètement pris sur le marché du travail ; il retrace l'influence de la formation sur l'activité, le chômage, le niveau de l'emploi occupé, mais aussi l'influence de l'origine sociale, du sexe... Il propose ensuite des outils théoriques et méthodologiques susceptibles d'aider à la connaissance de la constitution de la relation entre la formation et l'emploi : les développements récents concernant le fonctionnement du marché du travail, dans le cadre du paradigme néo-classique ou institutionnaliste ; le concept de trajectoire professionnelle, outil nécessaire pour apprécier la position sur le marché du travail. L'analyse de certaines des causes à l'origine de la structuration des trajectoires constitue la 3ème partie : influence de l'environnement économique sur la stratégie des offreurs de travail, la structuration du marché du travail...

PELPEL (Patrice).

*Les stages de formation.* Paris : Bordas, 1989. XI-200 p., tabl., bibliogr. (5 p.) ✎ 4

Sous diverses formes, séquences éducatives, jumelage, alternance, les stages sont devenus les maîtres mots du nouveau discours sur l'éducation. Quels en sont les objectifs pédagogiques, humains et sociaux ? A quelles conditions une formation sur le terrain peut-

elle être autre chose qu'une formation sur le tas ? Comment élaborer une pédagogie des stages entre la pédagogie scolaire et l'organisation du travail ? Quels rôles doivent jouer les professionnels ? Cet ouvrage a pour but d'aider tous ceux qui participent à la préparation, l'animation, l'évaluation de cette expérience, enseignants, formateurs, tuteurs et maîtres et aux stagiaires eux-mêmes.

## O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

### *L'établissement scolaire*

BONNET (Francis), DUPONT (Pol), HUGUET (Georges).

*L'école et le management : gestion stratégique d'un établissement scolaire.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989. 170 p., bibliogr. (4 p.). (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.) ✎ 23

Les auteurs, à la lumière d'approches théoriques et pratiques, proposent une réflexion pour évoluer vers une école plus efficace, vers une bonne gestion de l'établissement scolaire. La 1ère partie est axée sur le climat de la classe, favorable au développement de l'excellence et de la compétence : cela passe d'abord par la prise en compte des aspects humains de l'organisation (analyse de diverses grilles "managériales"). La 2ème étape consiste à créer un climat spécifique à l'école : l'auteur met en évidence "les clignotants" dans les relations entre les acteurs de l'institution scolaire, qui impliquent des défaillances qui peuvent nuire au climat de l'école. La 2ème partie est centrée sur le chef d'établissement : comment apprendre à travailler en équipe, comment permettre l'épanouissement personnel des élèves, comment s'informer et faire passer l'information, comment ouvrir l'école vers l'extérieur...

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

Un dispositif d'alternance formative a été mis en place en 1986-87 au lycée professionnel Léon Blum de Saint-Fons. Les chercheurs INRP engagés dans ce dispositif voulaient comprendre les conduites d'un groupe d'individus (professeurs-élèves) dans un système donné (le LEP-entreprise) par l'analyse des représentations que ces individus ont de l'école, de l'entreprise et de l'alternance. L'analyse des données recueillies après le stage des élèves permet d'étudier les modifications des conduites (conduites de construction, de négociation et d'évaluation) chez les enseignants et les élèves : l'articulation faisable et possible entre l'école et l'entreprise repose sur la pratique institutionnelle de ces trois conduites. On constate également des renforcements et/ou des modifications des représentations école/alternance/entreprise : des conditions psycho-institutionnelles stimulent ce processus de changement.

*Le fonctionnement de l'établissement scolaire*. Rouen : CRDP, 1989. 156 p., bibliogr. dissém. (Réflexions sur le second degré ; 5.) ☞ 23

Trois thèmes ont été retenus : 1) une approche sociologique du fonctionnement de l'établissement ; 2) le chef d'établissement ; 3) le projet d'établissement.

LEWIS Jr. (James).

*L'école prix d'excellence avec les meilleures entreprises pour modèle*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989. 194 p., bibliogr. (4 p.). (Pédagogies en développement : pratiques méthodologiques.) ☞ 9

En douze leçons, comment atteindre "l'excellence" dans les écoles, en appliquant les prin-

cipes et les méthodes qui ont fait le succès des meilleures entreprises américaines et en développant ce que l'auteur appelle la théorie de la "réussite par l'émulation" : Il faut du cran pour parvenir à l'excellence ; Soutenir les champions de l'école ; Adopter un programme de suggestions ; Passer d'une doctrine à une culture ; Intensifier et personnaliser la communication ; La prise de décision par consensus ; Se rapprocher des enfants ; Donner une nouvelle priorité à la formation ; Les directeurs de l'Instruction publique doivent être des généralistes ; Pistes pour accéder à l'excellence ; Reconnaître et récompenser l'excellence ; Miser sur des équipes pour atteindre à l'excellence ; Donner leur autonomie aux enseignants et encourager l'esprit d'innovation.

MICHAUX (Madeleine).

BUREAU (Françoise), collab., FOURNIER (Jeannine), collab., RAYEE (Michel), collab.

*L'espace scolaire : réflexions d'un groupe de professeurs*. Paris : INRP, 1989.

☞ 11

Plusieurs professeurs de deux lycées et d'un collège ont voulu savoir comment les élèves et les professeurs percevaient et "habitaient" l'espace scolaire. Ils présentent d'abord l'histoire architecturale de ces établissements, leurs relations avec le milieu urbain, les modifications "intra-muros". Puis ils s'intéressent à "l'espace vécu, l'espace rêvé" : quels sont les itinéraires des élèves et des professeurs à l'intérieur des bâtiments ? Ont-ils des lieux préférés ? Que signifie la place de l'élève dans la classe ? Ils abordent ensuite "l'espace enjeu de pouvoir" : qui est responsable du bon entretien de l'établissement ? Quel est le pouvoir de l'administration et des professeurs (les lieux interdits, l'exclusion de la classe...), et par contrepoint les stratégies d'évitement, d'appropriation et de refus de ce pouvoir de la part des élèves et des enseignants ? (Ce document n'est pas diffusé.)

## P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

### Pédagogie

BRETON (Jeanine), BELMONT-ANDRE (Brigitte).

LANTIER (Nicole), collab.

*Un projet d'école : apprendre pour la participation et la concertation.* Paris : INRP, 1989. 117 p., tabl., bibliogr. (5 p.). (Rapports de recherches ; 1989/4.) n° 11

Cette recherche, menée entre 1981 et 1988 dans une école élémentaire de la région parisienne, s'intéressait aux possibilités de transformation du système éducatif vers la réduction des difficultés scolaires. La méthode choisie est celle de l'observation externe, sans extériorité ni neutralité du chercheur (observation participante). Trois hypothèses ont été soumises à l'épreuve de réalité : toute tentative pour réduire l'échec doit favoriser les échanges au sein de l'équipe éducative ; les conditions d'apprentissage doivent être prises en compte ; au cours des séquences éducatives ; il faut encourager les modes de communication "où chacun a la possibilité d'interagir de la façon la plus synthétique possible avec l'autre." Les conclusions présentées s'appuient sur l'analyse de données recueillies à l'école élémentaire, tant auprès du personnel de l'école que des enfants et des parents. D'autres données obtenues en amont les complètent.

CHARLIER (Evelyne).

*Planifier un cours c'est prendre des décisions.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989. 154 p., bibliogr. (11 p.). Index. (Pédagogies en développement : nouvelles pratiques de formation.)

n° 11

Cet ouvrage vise à décrire les comportements cognitifs qui guident l'action du maître, lors de la planification d'un chapitre de cours (ensemble de leçons articulées autour

d'un même thème). La planification peut être appréhendée comme un ensemble de décisions résultant du traitement d'informations issues d'une situation éducative. L'auteur s'est ici attaché aux décisions prises par des professeurs d'informatique de l'enseignement secondaire supérieur (Belgique) et a essayé de cerner les informations qu'ils traitent pour prendre leurs décisions selon deux approches complémentaires : 1) l'identification, des diverses possibilités de conduites parmi lesquelles le professeur a choisi celle(s) qu'il allait adopter ; 2) les relations établies par le maître entre les informations traitées et les décisions prises. Cette recherche permet de développer des hypothèses relatives à 6 questions, parmi lesquelles : dans leurs planifications, les enseignants prévoient-ils d'adapter leurs comportements à des événements, incertains de la phase interactive ? sur quels objets les décisions de l'enseignant portent-elles ?...

CLANCHE (Pierre), dir., TESTANIERE (Jacques), dir.

*Actualité de la pédagogie Freinet.* Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 1989. 282 p., bibliogr. dissém.

n° 14

En 1987, a eu lieu le premier colloque consacré à C. Freinet et au mouvement de l'École Moderne, par une université française : cet ouvrage en rend compte. Se basant sur des archives, des analyses de pratiques, les contributions s'organisent autour de 5 points : 1) Histoire et sociologie du mouvement (J. Houssaye, D. Roycourt, M. Launay, J. Testanière, M. Barré, M. Peyronie) ; 2) Évaluation de la pédagogie Freinet (M. Bru, Cl. Lellèvre) ; 3) Analyse, actualisation et mise en place des concepts (P. Clanché, G. Dumas, G. Delobbe, E. Debarbieux, p. Guérin, M. Jardiné, J. Wittwer) ; 4) La pédagogie Freinet appliquée hors de son domaine traditionnel (Lycée expérimental de Saint-Nazaire ; l'enseignement de l'allemand à des enfants turcs) ; 5) Les technologies nouvelles et les techniques Freinet (G. Bellot et J. Brunet, A. Lafosse, J. Cl. Pomes).

*Construction des savoirs : obstacles et conflits.* Ottawa : Agence d'Arc ; Montréal : CIRADE, 1989. 402 p., ill., bibliogr. dissém. ✎ 15

Les auteurs s'interrogent sur deux notions empruntées par la didactique à l'épistémologie et à la psychologie : les notions d'obstacle épistémologique et conflit socio-cognitif. Les textes de la 1ère partie permettent de saisir la réalité que recouvre le concept d'obstacle épistémologique dans sa relation avec l'élaboration de savoirs spécifiques, et de situer l'intérêt que présente cette notion pour la recherche en didactique. Les contributions de la 2ème partie font le point sur le rôle du conflit socio-cognitif dans la construction des connaissances. Dans la 3ème partie, les concepts d'obstacle et de conflit font l'objet d'interrogations de la part des chercheurs dans le cadre des actions didactiques ; face à l'obstacle épistémologique, les auteurs cherchent des solutions didactiques.

FONVIEILLE (Raymond).

*L'aventure du mouvement Freinet vécue par un praticien-militant (1947-1961).* Paris : Méridiens ; Klincksieck, 1989. 235 p. Index. (Analyse institutionnelle.) ✎ 5

L'un des principaux animateurs du mouvement Freinet entre 1950 et 1960, Raymond Fonvielle, raconte ici son aventure pédagogique. Son itinéraire inclut d'autres apports que ceux du fondateur, complète ses acquis, soulève de nouveaux problèmes. Fonvielle avec Fernand Oury sera à l'origine de la pédagogie institutionnelle en 1961, puis de l'autogestion pédagogique. Pour Fonvielle, il n'y a pas de coupure entre la préoccupation didactique et celle qui concerne les processus. Dans ce bilan, l'auteur reprend son cheminement au sein du mouvement Freinet, ses expériences pédagogiques dans la classe et ses activités de militant : les problèmes d'argent, les relations internationales (les colloques Freinet), les difficultés des relations interpersonnelles, les bulletins de liaison (Educateur d'Ile-de-France)... Il décrit aussi "L'élimination des parisiens dissi-

dents" par rapport à un mouvement plutôt rural et fermé sur lui-même.

JOLIBERT (Bernard).

*L'éducation contemporaine.* Paris : Klincksieck, 1989. 204 p., bibliogr. (5 p.). (Philosophie de l'éducation.) ✎ 23

"La pensée éducative du 20e siècle a-t-elle réussi comme cela semblait son vœu, à évacuer de son discours les incertitudes du sentiment, les fausses évidences de la tradition ? Peut-elle se targuer d'avoir pour seule référence la rationalité rigoureuse de type empirique ou déductif ? Ses appuis dans ces connaissances nouvelles que sont la sociologie, la psychanalyse, la psychologie expérimentale suffisent-ils à garantir les fondements et les finalités d'une théorie scientifique de l'éducation ?" L'auteur a choisi comme démarche de travail d'examiner l'œuvre des théoriciens de la pédagogie sur lesquels s'appuient les travaux des praticiens pour rechercher sur quelle forme d'argumentation repose leurs discours. Il commence d'abord par les doctrines d'inspiration psychanalytique : Neill, Reich, Rogers, Illich, Skinner, Passeron et Bourdieu, Baudelot et Establet, Marcuse. Puis les doctrines des "pères fondateurs" des sciences de l'éducation : Durkheim, Freud et Piaget. Il termine par deux théories contemporaines : Wallon, Alain.

MEIRIEU (Philippe).

LEGRAND (Louis), préf.

*Enseigner, scénario pour un métier nouveau.* Paris : ESF, 1989. 189 p. ✎ 23

Pour que l'école puisse assurer la mission qui est la sienne : permettre à tous les jeunes de comprendre et de transformer le monde, il faut que soit redéfini le métier d'enseignant ; il doit "troquer le rôle de distributeur contre celui de médiateur, devenir le garant de l'assimilation et non plus le spectateur de l'incompréhension". Ph. Meirieu développe ici la notion de conseil méthodologique, fondé sur les apports de la psychologie de l'apprentissage. La majorité des élèves n'est pas apte à recevoir l'enseignement qui lui est dispensé ; l'école ne leur a pas appris à construire des savoirs, à traiter les informa-

tions. Il faut les "aider "méthodologiquement" : 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 œuvre de l'opération intellectuelle requise par l'objectif à atteindre) et les "variables-sujet" (l'utilisation des procédures personnelles les plus efficaces).

### Organisation pédagogique

MERSCH-VAN TUREN HOUDT (Sylvie).

GIORDAN (André), préf.

*Gérer une pédagogie différenciée.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989. 210 p., bibliogr. (5 p.). (Pédagogies en développement : nouvelles pratiques de formation.) n° 23

Cet ouvrage propose une gestion d'une pédagogie différenciée ; c'est une réflexion pédagogique centrée sur l'apprenant, qui doit permettre à chacun d'eux de travailler selon ses capacités, de se former personnellement à son rythme. Les démarches proposées ici concernent le cours d'étude du milieu mais sont transférables aux autres sciences humaines. L'auteur distingue 3 étapes : 1) la motivation qui détermine le comportement du formateur et de l'enseigné. La pédagogie différenciée peut faire émerger un choix collectif ou des représentations, elle permet d'explicitier l'esprit du cours et ses objectifs et de recueillir des perceptions libres. 2) la structuration de la pensée de l'apprenant, qui doit apprendre à gérer la masse d'informations rencontrées quotidiennement : l'auteur propose une pratique de pédagogie différenciée, structurante pour l'adolescent, et une analyse systémique appliquée au cours d'étude du milieu. 3) L'évaluation de l'apprenant qui doit lui permettre de se situer dans la société : l'évaluation formative, l'évaluation sommative, l'évaluation des travaux personnels.

### Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

LINCOLN (Paul).

*The learning school.* Boston Spa (Yorkshire) : British library, 1987. IV-86 p., bibliogr. (6 p.). (Library and information report ; 62.) n° 61

Ce rapport expose la démarche des enseignants d'une école -Willirm de Ferrers School - pour mettre au point un programme de "techniques de l'information" qui aboutissent à des savoir-faire pour l'apprentissage, qui permettent de développer le travail indépendant, en profitant de la localisation dans le même Centre des bibliothèques scolaire et municipale. Les professeurs ont réussi un compromis entre les exigences de contenu des programmes d'examen et l'orientation de leur stratégie pédagogique vers la formation à la recherche et à l'exploitation de l'information.

PENOT (Jacques).

*Le guide de la thèse.* Nanterre : Erasme, 1989. 116 p. (Documents pédagogiques.) n° 9

Ce guide donne des recommandations aux étudiants, aux chercheurs, en vue d'une présentation optimale des références dans leurs travaux de recherche : la pagination, l'écriture des chiffres et symboles d'unités, les citations empruntées à une langue étrangère, la constitution d'une bibliographie, l'utilisation des banques de données. Des conseils pour la présentation de la table des matières, le rappel des règles dactylographiques synthétisent les normes en vigueur. Un répertoire des principaux serveurs et leurs banques de données complète le document.

### Evaluation

CHAUVEAU (Gérard), dir., DURO-COURDESSES (Lucile), dir.

*Ecoles et quartiers : des dynamiques éducatives locales.* Paris : INRP, 1989.

191 p., bibliogr. dissém. (CRESAS ; 8.)

☛ 11

Au cours de cette recherche, les auteurs ont choisi d'étudier "l'interface Ville-Ecole, les interactions services scolaires-quartiers en difficultés", une nouvelle façon d'aborder l'échec (ou la réussite scolaire). La 1ère partie de l'ouvrage trace les cadres théoriques qui peuvent fonder les "opérations école-quartier" et expose les raisons qui peuvent pousser l'école à choisir la voie du partenariat, de la collaboration avec les parents, les collectivités locales, les entreprises... La 2ème partie présente des "situations-problèmes" qui peuvent empêcher cette dynamique : faire admettre que l'école n'est plus le seul lieu de transmission des savoirs ou de construction des apprentissages, l'apport, sous-estimé, que peut représenter le monde du travail... La 3ème partie propose des exemples de coopération, qui "marchent".

*L'évaluation pédagogique en classe de seconde.* Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1989. 161 p., tabl. (Les dossiers éducation et formations.) ☛ 23

Une opération d'évaluation de l'enseignement du second cycle a eu lieu en mai 1986 au niveau de la classe de seconde dans les domaines suivants : français, mathématiques, anglais et allemand (langue vivante I), histoire-géographie, sciences physiques, sciences naturelles, EPS, initiation économique et sociale, sciences et techniques industrielles, vie scolaire. Ce document présente une synthèse des résultats : l'étude des résultats pédagogiques fait ressortir une consolidation d'acquis du collège maîtrisés par une majorité d'élèves et des difficultés sérieuses qui se traduisent par un décalage très net entre les attentes des enseignants et les réussites effectives des élèves.

HADJI (Charles).

MEIRIEU (Philippe), préf.

*L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils.* Paris : ESF, 1989. 192 p., tabl. ☛ 23

L'auteur organise sa réflexion autour de 2 questions. 1) Quel est le champ spécifique des opérations d'évaluation ? Quel est le sens précis de ce concept ? Quelles sont les variables de l'évaluation qui vont exiger de l'évaluateur un choix ? L'évaluateur n'est pas libre de son choix ; en fonction des contraintes, de l'usage "social" de l'évaluation, en référence au contexte décisionnel, l'évaluation peut avoir plusieurs fonctions (vérifier, situer un niveau). En fonction des buts qui concernent l'objet évalué (à mesurer, à apprécier, ou à interpréter), des stratégies vont être mises en place, sous-tendues par une véritable philosophie de l'évaluation. 2) Comment assurer l'évaluation ? Deux moments sont distingués : savoir repérer et déjouer les pièges auxquels on s'expose selon sa "philosophie". L'auteur met notamment l'accent sur les dérives auxquelles on s'expose lorsque l'on a recours à un référent prédéterminé pour juger de la valeur d'une production ou d'un produit : la dérive autoritariste, ou la dérive techniciste. Une fois ces pièges déjoués, il faut être capable de mettre en œuvre une procédure d'évaluation et de choisir et d'utiliser des outils adaptés.

JACQUEMART (Antoinette).

AVANZINI (Guy), dir.

*Les déperditions d'élèves en France, 1960/1985 : ce qu'elles révèlent, ce qu'elles suggèrent.* Lyon : Université Lyon II, 1989. 2 vol., 316 + 282 p., bibliogr. (6 p.). Index. ☛ 11

Cette recherche aborde, par la voie d'études numériques des effectifs scolaires, le problème du déficit- ou de "l'échec"- scolaire. L'auteur établit, à partir des statistiques officielles (de 1960 à 1985), les faits suivants : proportionnellement le rapport de convenue entre la logique du système scolaire et les effectifs de la 5ème année primaire qui parviennent au titre actuel de bachelier concerne moins de 40 % de ces élèves ; ce rapport est en progression de moins de 1 point par an, sur vingt ans depuis 1966. Dans ces moyennes, il existe de forts écarts locaux. Le rapport de non-affinité ou de non-convenue touche donc plus de la moitié des ef-

fectifs, ce qui pose plusieurs problèmes : celui de la pertinence d'une partie des redoublements qui, en France, sont la répétition d'un programme de classe ; celui du poids des facteurs d'environnement, par ordre de proximité : facteurs familiaux, professionnels, scolaires, économiques et culturels ; celui du sexe des élèves ; celui des stades auxquels on observe des proportions d'échecs (le 1er stade, du CP en 4ème, met en difficulté les deux tiers des élèves qui ne sont pas en rapport de convenance).

*Pratiques d'évaluation : pour ou contre la réussite ?* Paris : UNMFREO, 1990. 108 p. n° 23

Ces journées d'études ont été organisées par l'Union nationale des maisons familiales et rurales. La le partie du document présente deux contributions, l'une de M. Cuisinier sur les pratiques d'évaluation à l'Éducation nationale (plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement technique), l'autre de M. Lerbet sur "Comment échapper aux pièges de l'évaluation ?". La 2ème partie reprend les textes des trois tables rondes : Une qualification pour quels enjeux ? Des examens adaptés aux enjeux économiques et sociaux ? L'ouverture à l'Europe, quels parcours de réussite?

## R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE EDUCATIVE

### Communication audiovisuelle

CHAPELAIN (Brigitte) !  
*Télévision, jeunes et histoire.* Paris : INRP, 1989. 143 p., bibliogr. (5 p.). (Rapports de recherches ; 1989/8.) n° 11

Le chapitre 1 de cette recherche rappelle comment s'organise la problématique des rapports qu'entretiennent la télévision et les jeunes, et les positions des chercheurs en présence : les pourfendeurs et les alarmistes, contre les empiristes et les critiques, avec les contributions de courants de pensée venus d'autres disciplines. Trois objectifs princi-

aux se dessinent ici : décrire et analyser des compétences iconiques et communicationnelles du public (ici de 6ème et seconde) face à un document audio-visuel (un téléfilm de 4 épisodes sur la biographie de C. Colomb) ; étudier "les stratégies de résistance" à l'égard des modèles proposés et tenter de cerner les règles de la pensée représentative ; déterminer certaines activités d'apprentissage stimulées par l'image. Après la projection du film, des entretiens avec des petits groupes d'élèves volontaires sont menés. Le matériel ainsi recueilli est ensuite analysé pour les élèves de 15 à 17 ans et ceux de 11 à 13 ans. La vulgarisation scientifique à la télévision ouvre un champ de recherche et pose le problème du rôle de l'image dans le traitement des connaissances.

## S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

AUDIGIER (F.), LAGELEE (G.).

*Eduquer aux droits de l'homme.* Paris : INRP, 1989. 128 p., bibliogr. (5 p.). (Rencontres pédagogiques ; 1989/27.) n° 11

La 1ère partie de ce document propose une réflexion générale sur les droits de l'homme et l'éducation aux droits de l'homme : les concepts d'égalité, de loi, de droit..., les fondements historiques, philosophiques et éthiques de ces concepts, la transmission des valeurs que recouvre cette notion dans et hors l'école. La 2ème partie présente des exemples de mise en application de cette éducation par des enseignants dans des classes de l'enseignement primaire et secondaire.

### Enseignement des langues et de la littérature

CAIN (Albane), dir.

*L'analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage : une étude inter-langues, allemand, anglais, arabe, chinois, portugais.* Paris : INRP, 1989. 163 p., bibliogr. (3 p.). (Lycées, lycées.) n° 11

On constate jusqu'en classe de terminale la persistance de l'emploi erroné ou inadéquat de certaines formes installées dès la première année d'apprentissage. Les auteurs ont choisi de travailler sur des corpus, car seul le travail d'analyse de corpus permet de prendre en compte les erreurs des élèves et de montrer que leur organisation n'est pas arbitraire, que leur distribution n'est pas aléatoire. Des corpus de natures diverses ont été recueillis en seconde et en terminale. La confrontation des grilles d'analyse d'erreurs à dominante linguistique permet de voir se dessiner de grands axes de distribution des erreurs: Cette recherche est éclairée par deux articles de Danièle Bailly: "Domaine linguistique de vulnérabilité dans l'apprentissage des langues secondes par les francophones"; "Approche psycholinguistique de l'analyse d'erreurs". Un essai de classification des erreurs en anglais (domaines perceptuo-mémoriel, métalinguistique, sémantico-pragmatique) termine ce document.

*L'évaluation en langues vivantes.* Sèvres: CIEP, 1989. 115 p., bibliogr. (2 p.). (Cahier de l'évaluation; 3/4.) 23

Ce cahier commence par les contributions de J. C. Mothe sur les pièges de certains exercices de l'évaluation écrite (ceux de la rédaction) et de G. Nunziati sur l'évaluation de l'oral dans une situation d'apprentissage et/ou de contrôle. Puis sont ensuite proposés les compte-rendus des ateliers et les instruments d'évaluation autour desquels se sont déroulés les travaux: Tests d'évaluation communicatifs dans une perspective formative (FLE); Stratégie de découverte des critères d'évaluation et mise en œuvre des actes d'évaluation (Anglais); L'évaluation de l'oral en langues vivantes (Anglais); La vidéo au service de l'évaluation de la production orale (FLE); Auto-évaluation de la production orale (Allemand). @AU = JAF-FRE (Jean-Pierre).

COGIS (Danielle), collab.

*Recherches en didactique de l'orthographe, Belgique, France, Québec, Suisse, 1970-1984.* Paris: INRP, 1989. 115 p., bibliogr. (10 p.). (Rapports de recherches; 1989 / 12.) 22

Cette recherche a pour base la recension des travaux sur la didactique du français langue maternelle dans les pays francophones, et dont un premier inventaire thématique a été publié par l'INRP en 1985. Sur les 2452 recherches, 210 concernent l'orthographe (de 1970 à 1984). L'auteur a choisi, à partir de ces recherches, de dresser un "état représentatif" des recherches en didactique et acquisition de l'orthographe. Il étudie successivement: l'orthographe et la recherche théorique, la recherche descriptive, la recherche-action, la recherche expérimentale. Quelques éléments se détachent: l'influence des travaux linguistiques sur la pédagogie de l'orthographe, avec des modalités extrêmement variables; la confiance limitée qu'il convient d'accorder à l'emploi d'outils tels que les échelles de fréquence; si l'on constate une évolution des conceptions théoriques de l'orthographe, qu'en est-il de l'enfant?; les chercheurs n'échappent pas à l'influence des idées du moment, à la sensibilité d'un pays, cela est particulièrement notable entre la France et le Québec.

KLEIN (Wolfgang).

NOYAU (Colette), trad.

*L'acquisition de langue étrangère.* Paris: Armand Colin, 1989. 253 p., bibliogr. (12 p.). Index. (Linguistique.) 23

Dans une 1ère partie, l'auteur propose un panorama des problèmes, des hypothèses et des domaines d'étude de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères et analyse les composantes qui interviennent dans ce processus d'acquisition linguistique: l'impulsion à apprendre, la capacité linguistique et l'accès à la langue; par ailleurs ce processus peut se caractériser selon trois points de vue: la structure du développement, le rythme d'acquisition et l'état final. Dans une 2ème partie, il examine comment l'apprenant met à profit les données aux-

quelles il est, exposé ("l'entrée") pour construire à partir d'elles une langue d'apprenant qui lui sert pendant un certain temps et pour la modifier petit à petit en direction de la langue de son environnement social : la langue cible. Il distingue 4 tâches essentielles : analyser la langue, construire l'énoncé, mettre en contexte, comparer.

LAMOUR (Henri).

*Techniques de la dissertation.* Paris : PUF, 1990. 144 p. (Pratiques corporelles.) 4

Cet ouvrage concerne la dissertation dans les Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, mais par sa démarche générale peut intéresser tous les enseignants et les formateurs concernés. La 1ère partie, descriptive, donne les critères de jugement d'une dissertation ; cinq critères doivent apparaître obligatoirement dans tous les devoirs : connaissances, traitement, implication, structure, expression. La 2ème partie passe en revue les différents moments de la démarche de traitement des sujets : comment élaborer le questionnement ? comment problématiser ? comment bâtir un plan ? comment argumenter ?...

*Lecture.* Spirale, n° 3, 1989. 208 p., bibliogr. dissém. 4

Ce numéro de la revue "Spirale" est entièrement consacré à la lecture, mêlant diverses approches. Les deux premiers textes donnent la parole aux praticiens, à partir d'une table ronde entre des maîtres du CP, puis d'une expérience de formation. Gérard Chauveau souligne ensuite la multiplicité des compétences mises en œuvre par les apprentis-lecteurs à partir d'un "savoir de base". C. Lambert critique pour sa part l'idéologie des apprentissages ultra-précoces. Sont ensuite relatées des tentatives d'intervention socio-culturelle, auprès des parents, pour faire évoluer le rapport à l'école et à l'écrit. Des analyses des situations de découverte de l'écrit en maternelle, de familiarisation avec les livres sont décrites. Deux articles moins directement liés à la pratique prolongent cette série puis le thème des

"images mentales" et des représentations est abordé.

MULLER (Pierre), dir.

*Informatique et étude de textes.* Paris : INRP, 1989. 140 p., tabl., bibliogr. (4 p.). (Rapports de recherches ; 1989/9.) 11

L'étude de textes dans les disciplines littéraires joue un rôle essentiel mais existe aussi dans d'autres matières (sans exclure les sciences...). Les auteurs ont tenté ici de lutter contre les difficultés que rencontrent des élèves du second cycle en face des textes, en lettres, histoire, philosophie. Quatre hypothèses sous-tendent la recherche : l'interdisciplinarité dans l'approche des textes ; l'ordinateur outil de recherche ; l'exemple de la recherche en sciences humaines ; l'apport méthodologique. Pour réaliser les applications pédagogiques, un corpus de textes a été saisi de façon homogène et un logiciel, utilisable sur les micro-ordinateurs des établissements, réalisé spécialement. L'objectif était que chaque élève puisse élaborer sa méthode personnelle en fonction des hypothèses de sa recherche, du type de discours étudié, des objets linguistiques choisis pour l'analyse. Différents types d'exercices réalisables par les élèves à partir des sorties-machine ont été inventoriés et classés dans un ordre de difficulté progressive. Le point de vue des élèves est rendu à partir du dépouillement de questionnaires.

PLAZY (Emmanuelle).

*Comment des enfants apprennent à lire à l'école.* Lyon : Voies livres, 1990. 12 p. (Voies livres ; 32.) 4

L'observation objective de dix enfants de cours préparatoire permet de discerner trois types de "chemins" pour l'apprentissage - et non l'enseignement - de la lecture. On devrait donner l'occasion aux apprentis-lecteurs de se les approprier, en sachant encore que ce ne peut être à la même vitesse, ni de la même manière pour tous.

TSCHOUMY (Jacques).

*Comprendre une autre langue européenne à l'école.* Lyon : Voies livres, 1989. 20 p. (Voies livres ; 27.) ✎ 4

L'Europe sera multiculturelle et multilingue, il ne faudra plus apprendre l'anglais ou l'allemand, mais l'anglais et l'allemand. L'auteur expose ici la politique d'enseignement des langues vivantes mise en place en Suisse, à l'école primaire, les éléments positifs de cet enseignement, les obstacles auxquels il a dû faire face.

### **Enseignement des sciences humaines et sociales**

MARBEAU (Lucile), dir.

*Histoire et géographie : des didactiques dans tous leurs écarts. Formation des instituteurs aux didactiques par la recherche.* Paris : INRP, 1989. 127 p., bibliogr. (5 p.). (Rencontres pédagogiques ; 1989/26.) ✎ 11

La prise de conscience de l'existence de la transposition didactique, qui se traduit par des écarts inéluctables entre savoir(s) savant(s), savoirs à enseigner, savoirs effectivement enseignés et savoirs appropriés, peut aider les enseignants à évaluer et à réduire le fossé entre savoirs savants et savoirs enseignés, et à conduire le plus grand nombre d'élèves à la réussite scolaire par la mise en œuvre de processus d'enseignement/apprentissage mieux adaptés. Dans les trois premières parties, les auteurs cherchent à préciser l'origine et la portée de ces écarts (dans le cadre de l'enseignement de l'histoire-géographie), à maîtriser leur ampleur et à apprécier leurs effets. Ils proposent des outils qui peuvent permettre de gérer ces écarts dans la pratique scolaire quotidienne : un questionnaire sur les représentations, un questionnaire d'évaluation des transpositions didactiques, des grilles de référence notionnelles... Dans une 4ème partie, le rapport propose un modèle théorique de formation des maîtres à la didactique par la recherche.

MARGAIRAZ (D.); AUDIGIER (F.), SOLONEL (M.), JAKOB (P.).

*Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.* Paris : INRP, 1989. 169 p., ill., bibliogr. (4 p.). (Rapports de recherches ; 1989/11.) ✎ 11

Les auteurs veulent étudier ici les problèmes posés par la mise en œuvre de situations didactiques ayant pour but de transmettre ou d'approfondir des savoirs à partir de documents : pour saisir les pratiques d'apprentissage et les compétences des élèves dans le maniement des supports documentaires, ils ont analysé une vingtaine de séquences élaborées par des enseignants et quatre protocoles d'évaluation passés auprès de 200 à 250 élèves du CM2 à la 1ère. La 1ère partie est consacrée à l'analyse didactique du rôle des supports informatifs dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, les auteurs élaborent une grille qui décrit les différents types de fonctionnement du travail sur document et permet d'établir une typologie des pratiques magistrales organisées autour du document. Dans une 2ème partie, les auteurs présentent des analyses de situations d'apprentissage autour de 4 moments du travail sur document : l'énoncé d'une problématique, la prise d'information, l'élaboration d'énoncé synthétique et la procédure de généralisation.

### **Education artistique**

SLOBODA (John A.).

COLLART (Marie-Isabelle), trad.

*L'esprit musicien : la psychologie cognitive de la musique.* Liège : Pierre Mardaga, 1988. 396 p., bibliogr. (3 p.). Index. (Psychologie et sciences humaines ; 177.) ✎ 21

Après avoir comparé le langage et la musique en s'intéressant à l'œuvre de Chomsky et de Schenker, l'auteur étudie les processus mentaux impliqués dans les compétences musicales : l'exécution, la composition et l'improvisation, l'écoute musicale. Il s'intéresse ensuite au processus d'apprentissage

qui comporte deux phases : une première phase d'enculturation développementale, les enfants acquièrent la connaissance de compétences musicales simples par le biais de leurs expériences sociales quotidiennes. La 2ème phase est l'acquisition de compétences spécialisées par le biais de la formation, qui fait de citoyens ordinaires des "musiciens". Il termine son ouvrage par une réflexion sur les fondements culturels et biologiques du comportement musical : existe-t-il des facteurs pouvant être responsables des différences culturelles en musique ? quelle est l'organisation neurale de la compétence musicale ?

### *Education physique et sportive*

*Différencier la pédagogie en EPS.* Paris : EPS, 1989. 291 p., tabl., bibliogr. dissém. (Dossiers EPS; 7.) 23

La 1ère partie de ces Actes du colloque : Différencier la pédagogie en EPS, Poitiers, 1988, est constituée de conférences introductives de M. Roger, Ph. Meirieu, J. Florence, A. de Peretti, H. Trocmé, puis viennent les communications proprement dites : L'échec en EPS ; D'où vient, où va la pédagogie différenciée ? ; Une origine des différences : l'éducation du corps-langage ; Les représentations de/dans l'apprentissage et la différenciation pédagogique ; Les différents niveaux de la représentation en EPS ; Les enseignants vus par les élèves en EPS ; Rugby féminin : influence de la pratique sur les représentations initiales de l'activité ; Représentation en situation de résolution de problème ; La représentation du yoga à l'école ; Différenciation des rythmes et des pratiques ; Outils pour une pédagogie différenciée...

THILL (Edgar).

*Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif.* Paris : PUF, 1989. 227 p., fig., bibliogr. (19 p.). Index. (Pratiques corporelles.) 21

L'auteur se propose ici de dresser un bilan des travaux menés sur la motivation, en laboratoire ou en situation réelle : pour cela, il

présente diverses positions théoriques alternatives qui ont été appliquées dans le domaine du sport, tout en analysant systématiquement leurs implications pédagogiques : les modèles de réussite en sport, la motivation à l'accomplissement en milieu sportif, les attentes de contrôle, l'attribution de causes au succès et à l'échec, la motivation de compétence, la signification de l'autonomie et du contrôle. Deux thèmes apparaissent constants dans ces conceptions actuelles de la motivation : 1) la notion de contrôle des comportements, qui peut se définir : en tant qu'habileté ou capacité interne, de pouvoir disponible sur le monde extérieur, de contrainte exercée ou subie 2) la cognition. Deux modes de traitement de l'information sont considérés : les processus conscients et délibérés ; les processus intuitifs et rapides.

### *T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2).*

#### *Enseignement des sciences*

MCLEOD (Douglas B.), éd., ADAMS (Verha M.), éd.

*Affect and mathematical problem solving : a new perspective.* New York ; Heidelberg : Springer, 1989. 268 p., ill., bibliogr. dissém. Index. 14

Cet ouvrage qui a pour origine la Théorie de l'émotion de George Mandler (1984), explore les facteurs affectifs dans leurs rapports avec les processus cognitifs impliqués dans la résolution de problèmes de mathématiques. Différentes études sont présentées sur l'apprentissage et l'enseignement, qui éprouvent la théorie de Mandler. Deux réponses à cette théorie sont données, l'une du point de vue de l'éducation mathématique, l'autre du point de vue de la psychologie cognitive.

*Finalités des enseignements scientifiques.* Marseille : CCSTI, 1989. 166 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. 23

Les contributions ont eu pour thèmes : Les finalités de l'enseignement des mathématiques

ques ; Les sciences à l'école primaire ; Agir, savoir et raisonner ; Pourquoi enseigne-t-on les mathématiques ; De l'intervention en entreprise à la formation de formateurs ; Les formes de raisonnement scientifique ; Le développement de la connaissance et le programme scientifique ; Qu'est-ce qui fait un bon élève de physique ; Activités langagières et raisonnement dans la résolution de problèmes arithmétiques ; Les apports de l'informatique dans la formation du raisonnement scientifique appliqué ; Les impacts d'un enseignement de chimie à l'école ; Science scolaire, science "médiatisée"...

SCHOENFELD (Alan H.), éd.

*Cognitive science and mathematics education*. Hillsdale (New Jersey) : Lawrence Erlbaum, 1987. XVII-291 p., bibliogr. dissém. Index. ✎ 15

Ouvrage issu de la collaboration des mathématiciens, éducateurs, spécialistes de la cognition. L'interaction de ces groupes d'experts permet de rendre claire et constructive la communication entre ces disciplines. La description des sciences cognitives notamment dans son application à l'enseignement mathématique est suivie d'une discussion de ses thèmes principaux. Les travaux sur les processus de mémorisation, d'information, de résolution de problèmes, sont présentés. Les représentations cognitives sont étudiées ainsi que leur implication pour l'enseignement des mathématiques.

### *Informatique et enseignement*

*Les technologies de l'information et l'éducation : choisir les bons logiciels*. Paris : OCDE, 1989. 140 p., bibliogr. (8 p.) ✎ 23

L'utilisation de l'informatique à l'école a conduit à la diffusion de logiciels éducatifs qui ne répondent pas toujours aux exigences de qualité et aux besoins des enseignants. Le chapitre 2 examine de près ce concept de qualité pour les logiciels d'enseignement qui est le résultat de plusieurs variables. Cette étude s'attache à produire une description

des principaux outils, puis une critique du produit en tant qu'instrument d'apprentissage, et enfin une évaluation - jugement sur sa valeur et son utilité, au moyen de méthodes quantitatives et qualitatives. On examine ensuite la formation et le soutien nécessaires aux enseignants qui ont à utiliser les nouvelles technologies de l'information. Les conclusions d'un séminaire tenu à l'OCDE en 1988 sur les questions soulevées par ce problème sont données en fin d'ouvrage.

## *U - EDUCATION SPECIALE*

### *Handicaps et inadaptation*

*Handicap, lecture et bibliothèques*. Vanves : CTNHERI; Paris : PUF, 1990. 147p. ✎ 23

Selon l'INSEE, il y a plus de 5 millions de handicapés. Comment ceux-ci ont-ils accès à la culture et au savoir, accès qui peut être un instrument pour retrouver un sens de la dignité de soi ? Les différents participants ont réfléchi à ce problème, et particulièrement à l'accès au document, à la lecture et à la fréquentation des bibliothèques. Dans la 1ère partie, les contributions mettent l'accent sur l'accessibilité des locaux, et par là même sur le phénomène d'"assistance". La 2ème partie analyse les difficultés, matérielles et/ou psychologiques qui freinent l'accès des étudiants handicapés à l'enseignement supérieur, comment des étudiants à audition ou vision déficiente peuvent s'intégrer... La 3ème partie, " L'accès aux bibliothèques", propose des résultats d'enquêtes (en France et en RFA) et de réalisations (en France) : BPI, Paris VI- Paris VII, banque de données REDATEL.

*Les techniques éducatives et thérapeutiques de handicap chez l'enfant et l'adolescent*. Vanves : CTNERHI ; Paris : PUF, 1989. 137 p. (Flash informations ; 175.) ✎ 23

Cet ouvrage est issu d'un séminaire de formation à l'École nationale de la santé publique de Rennes portant sur les techniques

éducatives et thérapeutiques des établissements et services d'éducation spéciale pour enfants handicapés. Il reprend les différentes interventions de ce stage : La surdité de l'enfant, dépistage et prévention. Quelle pédagogie pour les sourds, quelle formation pour les enseignants. Principes et exigences de la prise en charge des enfants déficients visuels. Les déficients moteurs : supports techniques et méthodes de travail aidant au développement de l'enfant. Les techniques éducatives destinées aux jeunes handicapés mentaux. Prise en charge des jeunes poly-handicapés. L'évaluation de la méthode DOMAN. L'enfant handicapé, apport de la psychanalyse. Des grilles d'évaluation, pour quoi faire ? Quelques pistes pour la recherche d'une politique qualitative du handicap chez l'enfant.

JOUVENET (Louis-Pierre), CAILLOT-ARTHAUD (Jean-Michel), CHALAGUIER (Claude-Louis).

*Deligny : 50 ans d'asile.* Toulouse : Privat, 1988. 237 p., bibliogr. (5 p.). (Histoire contemporaine des sciences humaines.) ✎ 61

Fernand Deligny occupe une place privilégiée dans les secteurs de l'enfance et de l'adolescence inadaptées, du travail sur l'autisme, sur l'asile ouvert. Pour lui, l'enfant inadapté ne peut supporter le mode de fonctionnement de l'institution scolaire où sa propre acculturation n'a pas de sens pour lui. Après les délinquants, les psychotiques du Centre d'observation et de "La Grande Cordée", F. Deligny continue d'expérimenter son hypothèse de traitement pédagogique des inadaptés. Cet ouvrage veut tenter d'approcher Deligny, l'homme, le créateur, dans son cheminement à la fois intellectuel et personnel, à partir d'entretiens, d'extraits de ses ouvrages.

*La surdité chez l'enfant.* Vanves : CTNERHI; Paris : PUF, 1990. II - 337 p. (Flash informations ; 177.) ✎ 15

Les diverses contributions qui constituent cet ouvrage sur l'enfant sourd en France sont

regroupées autour de 5 axes de travail : 1) La langue des signes : le français signé, son utilisation dans la transmission des connaissances, la communication chez des adultes sourds hospitalisés en psychiatrie. 2) Le langage parlé complété ou cued speech, qui constitue une réponse au problème majeur rencontré par les déficients auditifs : celui de la perception de la parole. 3) Aspect médical et audioprothétique : les barèmes actuels d'évaluation de la surdité, le rôle du médecin audiophonologiste dans l'équipe pluridisciplinaire, la prothèse auditive des enfants et adolescents. 4) Actions nouvelles : la guidance parentale et l'éducation précoce après le diagnostic de surdité, la prise en compte des déficients auditifs par la DASS, un service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire, les enfants déficients sensoriels sur handicapés. 5) Des témoignages de parents.

GATEAUX-MENNECIER (Jacqueline).

MISES (Roger), préf.

*Bourneville et l'enfance aliénée.* Paris : Centurion, 1989. 327 p., bibliogr. (18 p.). (Païdos histoire.) ✎ 13

La fin du 19e siècle marque une véritable fracture dans les schèmes représentatifs de l'idiotie, traditionnellement niée dans la claustration, l'exclusion, la ségrégation. L'aliéniste D. M. Bourneville va se battre contre cette tradition rigide de l'enfermement. Cette lutte va s'engager contre l'Assistance publique et aboutir à la création d'une institution spéciale pour enfants idiots en 1893 à Vitry-sur-Seine, et contre les représentations fantasmatiques de l'idiotie : il soutient la thèse de l'éducabilité et le principe de l'intervention préventive, thérapeutique et éducative. Il s'attaque également à la loi du 30 juin 1838 qui ne réserve à l'enfant idiot que la relégation et l'enfermement. L'auteur retrace l'œuvre de ce médecin dans le contexte social, culturel et politique de cette fin de siècle, dont les conceptions sont aujourd'hui symbolisées dans la Fondation Vallée.

## X - EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

### Ecoles parallèles

*La place du jeu dans l'éducation internationale : histoire et pédagogie.* Paris : FFEPGV, 1989. 2 vol., 176 + 57 p., bibliogr. dissém. ✎ 14

Il y a cent ans environ naissait, en France, un mouvement en faveur des jeux de plein air à l'école. Lors d'un colloque international, des spécialistes mondiaux de l'histoire du jeu ont fait le point sur ce phénomène social qui n'a épargné aucun pays : l'empire britannique et ses jeux athlétiques à l'intérieur du système éducatif de haut niveau (Oxford et Cambridge entre 1860 et 1900) ; les Etats-Unis et le rôle des jeux et sports organisés dans le système éducatif, en relation avec le développement de la personnalité de l'enfant ; les jeux traditionnels de l'enfance du monde entier ; la gestion politique des rapports entre le sport et la gymnastique dans le développement de la nation allemande ; l'influence de la religion sur le jeu en Italie...

KUHLMANN (Marie), KUNTZMANN (Nelly), BELLOUR (Hélène).

POULAIN (Martine), préf., HEBRARD (Jean), préf.

*Censure et bibliothèques au XXe siècle.* Paris : Cercle de la librairie, 1989. 352 p. (Bibliothèques.) ✎ 13

Cette recherche aborde un sujet jusqu'ici peu traité : l'histoire et le "fonctionnement" de la censure dans les bibliothèques - publiques et scolaires - au XXe. Celles-ci, chargées d'organiser leur fonds, ont autant à choisir ce qui sera acquis que ce qui sera refusé. Comment s'expliquent les censures explicites et implicites, les auto-censures ? Des tensions se font jour entre organismes de tutelle, professionnels, lecteurs... voire instances spéciales de surveillance prévues par la loi ou les règlements intérieurs. Quels livres "pernicieux" ou "malsains" sont-ils éliminés ? Quels sont les "Enfers" des bibliothèques ? Un tableau des prescriptions de la censure depuis le dé-

but du siècle, les genres "rejetés", les censures ordinaires, l'école primaire et la censure, forment les grands axes de cette étude. En éclairage d'appoint, les recherches menées dans les bibliothèques américaines. De nombreuses annexes, souvent de source privée, donnent des exemples de censure à l'œuvre.

SINGLY (François de).

*Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents.* Paris : Nathan, 1989. 224 p., tabl. ✎ 11

Chez les lecteurs assidus, le plaisir est une composante essentielle de l'acte de lecture. A l'école, on constate que la fréquentation des livres est souvent associée à la réussite scolaire - et qu'entre lecture et télévision, il faut choisir... Dans cette analyse sociologique des pratiques culturelles des enfants de 12 ans, l'auteur s'intéresse à l'accès à la lecture selon trois indicateurs : milieu social, âge, sexe. A cet âge-charnière, les sujets choisissent véritablement leurs lectures, puisque les conseils parentaux diminuent. Ensuite est dressée une typologie des lecteurs : d'abord ceux qui ont un goût affirmé ou non pour la lecture, puis ceux qui consacrent peu ou beaucoup de temps à cette occupation, enfin une typologie multidimensionnelle, avec des types définis en fonction de l'ensemble des pratiques vis-à-vis de la lecture. Le chapitre 4 s'intéresse à l'amour au féminin, c'est-à-dire à l'appropriation des biens culturels selon le sexe : les filles sont des adeptes du livre, les garçons optant pour des activités sportives ou manuelles.

# ADRESSES D'ÉDITEURS

- **AIPELF-CERSE**  
Université de Caen  
14032 CAEN cedex
  
- **ANNALES LITTÉRAIRES DE  
L'UNIVERSITÉ DE BESANÇON**  
Diffusion Les Belles Lettres  
95, boulevard Raspail  
75006 PARIS
  
- **CCSTI**  
55, rue Sylvabelle  
13006 MARSEILLE
  
- **CEREQ**  
9, rue Sextius Michel  
75015 PARIS
  
- **CDDP**  
3, place Raspail  
37000 TOURS
  
- **CERCLE DE LA LIBRAIRIE**  
35, rue Grégoire de Tours  
75006 PARIS
  
- **CIEP**  
1, av. Léon Journault  
92311 SEVRES Cedex
  
- **CREN**  
CRDP  
Chemin de l'hébergement  
44072 NANTES Cedex 03
  
- **C.T.N.E.R.H.I.**  
Diffusion PUF  
14, av. du Bois de l'Épine  
B.P. 90  
91003 EVRY Cedex
  
- **DE BOECK**  
203, av. Louise  
1050 BRUXELLES  
  
Diffusion :  
Editions universitaires  
77, rue de Vaugirard  
75006 PARIS
  
- **ECOLE POLYTECHNIQUE**  
Centre de recherche en gestion  
1, rue Descartes  
75005 PARIS
  
- **EPS**  
11, av. du Tremblay  
75012 PARIS
  
- **ERASME**  
33-39, bd des Provinces françaises  
92000 NANTERRE
  
- **ERGO**  
Diffusion : CARRERE  
35, rue Gabriel Péri  
92130 ISSY-LES-MOULINEAUX
  
- **F.F.E.P.G.V.**  
Ouvrage à commander à  
GEVEDIT  
41-43, rue de Reuilly  
75012 PARIS

- **MERIDIENS-KLINCKSIECK**  
103, bd Saint-Michel  
75005 PARIS
- **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE**  
DEP 6 - Diffusion  
58, bd du Lycée  
92170 VANVES
- **OCDE**  
Librairie : 33, rue Octave Feuillet  
75016 PARIS
- **PRESSES UNIVERSITAIRES DE  
STRASBOURG**  
Diffusion :  
CID  
131, bd Saint-Michel  
75005 PARIS
- OPHRYS**  
10, rue de Nesle  
75006 PARIS
- **PUBLICATIONS DE L'UNIVER-  
SITÉ DE ROUEN**  
rue Thomas Becket  
76130 MONT SAINT AIGNAN
- **PRESSES UNIVERSITAIRES DE  
BORDEAUX**  
Université de Bordeaux III  
Domaine universitaire  
33045 TALENCE Cedex
- **SPIRALE**  
Association de pédagogie et de didactique  
de l'École Normale de Lille  
École normale mixte  
58, rue de Londres  
59045 LILLE Cedex
- **UNIVERSITÉ DE PROVENCE**  
Centre de recherche culture, communica-  
tion, forces productives  
29, av. Robert Schuman  
13621 AIX-EN-PROVENCE
- **UNMFREO**  
59, rue Réaumur  
75002 PARIS

*Agnès Cavalier*

# SUMMARIES

Translation : Nelly Rome

## *Reading to foster imagination or to enrich communication with the others*

by V. Host.

When I was a child, in a German-speaking village of Moselle, reading opened my mind to an imaginary world. In the thirties, as a student teacher I became aware of political problems, with the support of basic works like "The Capital" by Marx. During nine years of military service and captivity, I had the opportunity of sharing the life of various kinds of people with differing vocational and social backgrounds, and I saw the difficulty they often had to apply scientific knowledge to real situations. Secondary education was then too far from a true scientific attitude. Thanks to Bachelard, Canguilhem, I got rid of my positivist attitude to take up a constructivist theory of knowledge: the knowledge taught is the outcome of didactic transposition. When I started research in sciences didactics at the INRP, it was a new orientation; I could only rely on foreign resources (American SCIS; English project "Science from 5 to 13"). I chose another approach: regulating school based innovation with the help of pedagogical model, constructing observation and evaluation tools, looking for specific learning procedures for different aspects of scientific knowledge, with the support of Piaget's, Bernstein's works...

## *The scholar and the militant: an essay on the relationships between community education and social sciences*

by J. F. Chosson

My life history merges into the collective venture of the "People and Culture" Association created in 1945 of which I am now the chairman. This association played an important part in the implementation of mind's training, training methodology and the diffusion of social sciences in the community education area. I took part, through university summer sessions, and "People and Culture" working parties in the construction of a promising model for developing knowledge on the conflicting basis of formal research, aesthetic creation and social trends. The major reference dates in the development of this social movement are the following:

- 1940-42: Creation of the "Leaders school of Uriage" where militant socialists, scholars and technocrats analyse the adult education and think about a clearly institutionalized "popular education" and the economic recovery of the defeated nation.
- 1945-1960: Social sciences are providing help to the cultural militant. The sociologist becomes an ally of the instructor.
- 1960-1965: The implementation of social sciences for the management of cultural change. Social sciences are no longer mere techniques and tend to be substituted for ideology in the training of popular education leaders.
- 1965-75: Social sciences provide instruments for revealing domination relations.

hips, reproduction of inequalities, for fostering the action of new social movements born in 1968 (feminists, ecologists etc ...).

.....

*Towards a post-modern  
"Scholê" : the dynamics of  
relationship between leisure and  
education*

by Roger Sue

.....

Sociology of education must contribute to elaborating new theoretical approaches necessary to renew general problematics. The analysis of the distribution of time from a social viewpoint is one of these approaches. The study of leisure, free time, time with differing social commitments, worktime in relation with educative practice is likely to provide a clue to understand the transformation of Society. This area of sociology opportunities occur to ask major questions relating to the acknowledgment of educational practices too often ignored, to the objectives of education in the light of this changing conception of time, to the use of new means - Reflexion on democratization of cultural practices leads to research focusing on leisure practices and cultural models. As did the Greek in ancient times we must set out in search of a "Scholê" for times to come.

.....

*How to train oneself for  
teaching ? Reconstructing my  
path*

by O. Veslin

.....

I was a newly appointed teacher in the sixties, with the "Agregation" of Art which meant a vast academic knowledge but hardly any practical teacher training. Around May 1968, when everybody was rethinking education, I discovered Bourdieu, Passeron, school failure and the theory of reproduction of inequalities. I went on training courses in psychological

sociology with social workers, where I was given practical training : it led me to perceive pedagogy as a specific case of relation with the other. I read C. Rogers, then Neill, Illich... but I had the feeling that "deschooling" was an utopia. From 1972, I took part in the experience of the La Vileneuve pilot comprehensive school in Grenoble where I gained a realistic view of the educational system. I worked with a team of teachers to define objectives, thought the concept of learner's "representations" of knowledge. But two kinds of knowledge helped me more : 1) the work of Cl. Oriol-Boyer, theorizing the production of written text, 2) the work of G. Nunziati on formative evaluation, which gave me and my students reference points to improve teaching/learning process. I am now training teachers on a part-time basis and I hope that changes will occur in initial training to increase the expertise of teachers : they need theoretical knowledge on learning process, evaluation, etc...

.....

*Linking practice, research and  
training*  
by Michel Tozzi.

.....

My career as a teacher of philosophy started in a technical secondary school during the period of student protest. In the 70's I was influenced by Freud, Marx, Neill and Illich and tried to open the students' minds to these ideologies. After 1976, I became a Union official and was responsible for unionists training and continuous education. With this experience I came back to school teaching and I strived to introduce innovations (interdisciplinary teams, contracts with students, University summer sessions...) and I became an organizer in a local education programme for teachers continuing education. From 1986, "as part of the editorial

staff of the "Cahiers Pédagogiques" review my major concern became "methodology", necessary for the teacher educational efficiency. I am now preparing a thesis on the Didactic of philosophy and training student teachers of philosophy.

### *Writing*

**by Ch. Barré de Miniac**

Writing is usually as complementary to reading and opening the way to written language ; the study of its psychological and social functions is neglected. In the following bibliography, writing is considered in its comprehensive acception. The references collected here try to account for the multiple orientations of thinking which may foster research on writing. Selected works were published during the last ten years, they include educational research concerning individual writing at school, historical anthropological and sociological works, research on psycholinguistic and cognitive aspects of writing practice, information on courses workshops for writing, available to adults.

### *Teacher's information about education : some data concerning junior secondary schools*

**by Christian Gambart.**

In a previous survey covering Somme area, in 1985, I gathered quantitative information about secondary school teachers' reading and it appeared that there could be found very few pedagogical references. Besides, concerned teachers were interested only in books dealing specifically with the subject matter they were teaching. Even books on the sociology of education, having had a supposedly strong influence on educational thinking

in the 70's were rarely mentioned. The same type of survey was conducted in 1989 among 2000 secondary school teachers in two other areas : the urban area of Lyon and the mostly rural area of Loiret-Cher. 16 % of the teachers surveyed answered the questionnaire. The results were similar to those found in Somme area and it appears that the selection of a book is usually an individual and chancy choice. Globally teacher's pedagogical culture is not developed. Regarding the circulation of information, teachers are reluctant to depend on "institutions" like the Inspectorate, the University, the Unions etc... They prefer self-information with school-based resources or the support of school librarians and they ask for this in-service training to be acknowledged for their career prospects. Distant teaching is not considered as very attractive.

### *Favourable periods for human creativity*

**by Nelly Rome.**

John Dacey evokes the question of efficiency regarding efforts to cultivate creativity across the lifespan. He wonders what is the normal course of growth in creativity, whether creative growth can be nurtured at any age and whether there are peak periods during which people are most open to educational efforts aimed at fostering their creative abilities. He identifies six periods with the best opportunities to fulfill potential abilities.

### *The present status of comprehensive schools*

**by Nelly Rome.**

David Halpin evokes the identity crisis faced by the comprehensive school. He analyses the character of Labour's commitment to the comprehensive ideal and

then examines the degree of effectiveness of comprehensive schools in terms of academic performances. He considers the impact of the conservative government's introduction of market principles in edu-

cation. The last part of the paper deals with the Labour Party's new educational policy for the future of the comprehensive school reform.



SPIRAILE 4  
Mai 1990

**Evaluation diagnostique et apprentissage-évaluation formative.**

(A. Barthélémy-Descamps, UFR des Sciences de l'Education Lille III)

**De l'évaluation de l'intelligence à l'évaluation des capacités cognitives, ou : le QI dépassé.**

(M.C. Beuscart-Zéphir et F. Anceaux, UFR de Psychologie Lille III)

**Et si Pavlov s'en était mêlé?**

(A. Béguin, EN Lille)

**Il était une fois un cha (sic) et un chien... ou l'histoire d'une évaluation.**

(F. Darras, EN Lille, et J.P. Ledoux, Ecole Cabanis-Parent Lille-Fives)

**La ponctuation dans les textes de CE2.**

(B. Lemaître, EN Lille)

**Evaluation, révélation?**

(D. Marcoin, ENG Arras)

**Relire Cannelle...**

(D. G. Brassart, EN Lille)

**Comment vivent les Eskimos : ce que peut cacher une épreuve d'évaluation de la compréhension d'un texte.**

(M. Constant et A. Noyère, Collège de La Basée, Mission Lecture Lille)

**Des élèves de 6<sup>e</sup> contre des dinosaures.**

(S. Suffys, Collège Duplex, Lille)

**L'évaluation Maths CE2-6<sup>e</sup> : prévenir ou guérir?.**

(E. Lenoir, IDEN Béthune)

**Des stages pour la remédiation!**

(A. Bailleux, Réseau Maths 6<sup>e</sup> Lille)

**Un outil pour la remédiation, MAC 6.**

(A. Vangheluwe, Réseau Maths 6<sup>e</sup> Lille)

**Vers une didactique des traitements de l'erreur.**

(A. Richez, EN Lille)

**La médiatisation de l'opération "Evaluation CE2-6<sup>e</sup>". Etude d'une revue de presse.**

(B. Gossot, EN Lille)

**Quand l'institution commande une formation.**

(N. Sullerot, EN Lille)

**Quelques mots sur... Spirale.**

(C. Caignaert, EN Lille)

**ABONNEMENT** : Deux tarifs suivant l'adresse d'expédition :

- à votre nom dans votre établissement scolaire

1 an - 2 numéros : 50 F - Le numéro : 30 F

- à une autre adresse : 1 an - 2 numéros : 70 F - Le numéro : 40 F

Règlement par chèque bancaire ou postal libellé à l'ordre de

l'A.P.E.D.I.E.N. - Ecole Normale Mixte - SPIRAILE

58 rue de Londres 59045 LILLE CEDEX

# 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**