

N° 24

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- Du réel au symbolique, des hommes à l'homme*
par Marcel Postic 7

Itinéraires de recherche

- Comment mieux enseigner*
par Jean Berbaum 21
- De l'introspection expérimentale à la pédagogie de la connaissance*
par Antoine de La Garanderie 27

Chemins de praticiens

- Patience et longueur de temps*
par Michelle Brenez 41
- Itinéraires pour la construction d'un métier nouveau*
par Françoise Chapron 49

Repères bibliographiques

- Médias, multi-médias, technologies et formation à distance*
par Viviane Glikman et Georges-Louis Baron 63

Communication documentaire

- Les enseignants face aux médias*
par Christian Gambart 95

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 113
- Adresses d'éditeurs 149
- Summaries 151



1

ÉTUDES

DU RÉEL, AU SYMBOLIQUE, DES HOMMES, À L'HOMME

Marcel Postic

Par la lecture, chacun d'entre nous a tenté, à des moments précis de sa vie, de trouver une expression de ce qu'il cherchait personnellement, et d'avoir les moyens de progresser. Certains livres communiquent des informations qui nous manquent, des méthodologies, d'autres nous proposent une initiation. Nous découvrons alors des auteurs avec lesquels nous sentons des affinités, des ressemblances, avec lesquels nous établissons une secrète complicité.

«J'ai connu des hommes si jaloux de ce qu'ils admiraient éperdument qu'ils souffraient mal que d'autres en fussent épris et même en eussent connaissance, estimant leur amour gâtée par le partage.» (Paul Valéry, *Question de poésie, Variété III*).

Ils nous font prendre conscience de la signification de notre existence et du sens à donner à notre réflexion et action. Nous nous saisissons de leur oeuvre pour en faire l'outil d'analyse d'une expérience vécue, le médiateur, l'instrument d'une transformation de ce que nous vivons.

Tout itinéraire personnel est jalonné de rencontres avec des personnes, des écrits, des événements, parfois en conjonction avec les préoccupations d'un moment. Le reconstituer permet de saisir une permanence dans un mouvement, de retrouver une ligne directrice dans le déroulement du temps vécu. Toutefois la recherche des livres qui ont marqué

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

Pascal, Mersenne : les contenus, les méthodes scientifiques étaient alors saisissables, articulables, ce qui est impossible actuellement, étant donné la diversité des savoirs, des langages, des approches scientifiques. De nos jours, les penseurs sont obligés de procéder par extension, prenant certains concepts dans un domaine, pour les étendre à d'autres, ou par analogies entre domaines, pour construire une théorie (E. Morin, M. Serres). De toutes façons la recherche d'une synthèse n'a de valeur que si elle éclaire les problèmes qui nous préoccupent. Peut-être ne réduit-elle pas nos incertitudes. Elle nous permet, au moins, d'orienter notre investigation et notre manière d'être.

Le cogito de Descartes apparaît comme le fondement de la connaissance. Ne serait-ce pas aussi un cogito de l'existence ? Dès que je prends conscience d'être, j'existe.

«Je suis, j'existe : cela est certain ; mais combien de temps ? A savoir, autant de temps que je pense ; car peut-être se pourrait-il faire, si je cessais de penser, que je cesserais en même temps d'être ou d'exister.» (Descartes, *Méditations métaphysiques*, Méditation deuxième).

Donner la conscience d'être, communiquer le désir d'agir pour atteindre le but qu'on se fixe ; tels sont les messages des pédagogues de l'Éducation Nouvelle. Julien Husson me les a fait découvrir. Il s'intéressait aux rapports entre la vie et l'oeuvre des pédagogues. Il avait publié, dans ce sens, un long article dans la revue *l'Éducateur*, sur Hermann Lietz, fondateur, aux alentours de 1900, des écoles pré-libertaires. Grâce à lui, j'ai voulu connaître les itinéraires de formation des grands pédagogues : quelle est l'origine de leur orientation ? Comment ont-ils vécu certaines expériences ? Comment ces expériences ont amené des questions auxquelles ils ont cherché à répondre ? Sur quoi se sont-ils appuyés pour trouver des réponses ?

Pour Julien Husson, Froebel, créateur des jardins d'enfants, voulant l'activité libre de l'enfant, Maria Montessori, qui pense que l'enfant doit réaliser son individuation selon un processus original qui lui est propre, R. Steiner, étaient les représentants du courant spiritualiste de la représentation de l'enfant. En effet, chez Froebel, l'enfant est une créature à l'image de Dieu, qui doit développer en elle le besoin de création. Pour M. Montessori, l'âme doit s'incarner, pour Steiner, l'être recherche une libération de caractère alchimique. Julien Husson n'oubliait pas que, pour Platon, le sujet de l'éducation, c'est une âme qui doit se réveiller et se souvenir.

La lecture de Claparède (*l'Éducation fonctionnelle*, 1930) m'a confirmé qu'au centre de la rénovation pédagogique se place la qualité de la relation de l'éducateur à l'enfant. L'éducateur, «éveilleur de besoins intellectuels et moraux» est celui qui amène l'enfant à construire son moi, à se fixer des buts. Il est le guide dans le développement personnel de l'élève. Les valeurs ne sont pas imposées, mais à rechercher. Comme chez Platon, les enfants, par eux-mêmes, découvrent et enfantent les vérités.

A cette même époque, Julien Husson m'initiait aux Utopistes, Campanella, Fourier. Les préceptes de «*l'Éducation harmonieuse*», de la «*méthode naturelle*» s'accordent avec l'éducation nouvelle, en énonçant que «la nature veut placer la pratique avant la théorie... Loin de vouloir l'uniformité d'institution, elle veut conduire cent enfants par cent routes différentes à un même but.» (Fourier, *La fausse industrie*). Même si certains principes de Fourier font sourire par leur naïveté («le ressort du travail est la gourmandise de l'enfant») l'interrogation posée par les utopistes est fondamentale. *L'Abbaye de Thélème*, de Rabelais (livre II, chap. VIII, Pantagruel) est, à cet égard, un texte plus important que la lettre de Gargantua à Pantagruel étudiant. Toute finalité profonde de l'éducation n'est-elle pas enracinée dans l'utopie ? L'éducation cherche des fondements soit dans la culture qu'elle est chargée de transmettre, soit dans une contestation de la réalité dans laquelle elle s'insère.

* * * * *

Pendant mon année de formation à l'E.N.S.E.T. (devenue aujourd'hui E.N.S. de Cachan), j'avais entrepris des études de psychologie et obtenu les certificats de licence de psychologie de l'enfant et de psychologie sociale, à l'Université de Caen. Deux professeurs d'Université m'ont alors ouvert des horizons. Marc-André Bloch (*Philosophie de l'Éducation nouvelle*) m'a aidé à coordonner ce que j'avais lu en pédagogie, et à en trouver les fils directeurs. Gaston Mialaret m'a fait découvrir Henri Wallon (*L'Évolution de l'enfant, Les origines de la pensée chez l'enfant*) et Jean Piaget (*De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, La formation du symbole chez l'enfant*).

Cependant, durant cette même période, je m'engageais, parallèlement, sur une autre voie, à propos d'un mémoire de recherche que j'avais choisi de rédiger pour l'ENSET, sur les chapiteaux historiés d'une abbaye romane située près de Rouen (les chapiteaux historiés de Saint Georges de Boscherville, article paru dans la Revue des Sociétés Savantes de Haute Normandie, en 1959). Je découvrais le symbole. Le livre de base, pour l'étude de l'iconographie romane, était alors celui de M.M. Davy,

Cette initiation au symbole m'a fait cheminer, au fil des années, vers deux grandes directions. Une direction psychologique, qui a abouti à «*L'Imaginaire dans la relation pédagogique*». Une direction littéraire, qui a débouché sur une tentative de création, à partir des symboles vécus dans la tradition bretonne («*Sur les chemins de l'Autre Monde; Contes fantastiques en Bretagne*»), et sur une analyse des symboles dans les premières oeuvres de Maurice Maeterlinck («*Maeterlinck et le Symbolisme*»). J'ai vécu parallèlement sur les chemins de la psychologie et de l'éducation d'une part, et sur les chemins littéraires, d'autre part, pendant plusieurs années, avant d'opter délibérément pour l'éducation. Je ne parlerai pas ici des nombreuses lectures que j'ai faites pour la préparation de l'agrégation de lettres modernes ou pour les recherches axées sur mon sujet de doctorat de troisième cycle en lettres. Elles m'ont aidé à trouver le sens humaniste de l'acte éducatif.

Comment ne pas être sensible à la philosophie générale de l'homme qui se dégage de l'oeuvre de Montaigne (le chapitre XXVI du livre I des *Essais* est, à cet égard, plus significatif que «*De l'Institution des enfants*») ! Pour Montaigne, l'étude de soi permet d'agir sur soi, de régler sa conduite. Ne faut-il pas savoir brider «un cheval échappé» ? Conquérir son équilibre psychologique, organiser sa vie en lui trouvant un sens, tels sont les fondements de la démarche. C'est une méthode de libre examen, «car trop souvent ce sont les événements qui conduisent notre vie» (certaines pièces de Shakespeare, comme *La Nuit des Rois*, mettent en scène un homme toujours berné, mené par les autres et par les circonstances ; il ne maîtrise pas son sort, il s'en remet au temps pour régler ses difficultés), et non un système : «savoir méditer et manier notre vie». Mais Montaigne nous invite aussi à rester ouvert sur le monde, à connaître autant que se connaître. A aller vers les autres, tout en préservant sa liberté intérieure. A garder le sens de la relativité : la vérité absolue nous échappe et nous restons à la recherche d'une vérité qui nous guide. N'ayons pas hâte de généraliser. A être réaliste à propos de la nature de l'homme. La sagesse, jamais atteinte, toujours recherchée, est le fruit d'une expérience personnelle qui s'appuie sur l'expérience d'autrui.

Le développement de la personne ne peut se faire que de l'intérieur. «Faire sien» ce qu'on apprend et se construire en ayant «prise sur ce qui est à venir». Les méthodes d'éducation nouvelle ont repris l'idée, sous la formule d'une élaboration personnelle du savoir. Montaigne ouvre d'autres perspectives, lorsqu'il dit qu'il faut apprendre à être par une conquête de soi, à poursuivre tout au long du temps.

Se cultiver, c'est vouloir créer du nouveau en liaison avec les forces du passé, les reprendre, non pour reproduire, mais pour révéler. Toute culture personnelle n'a de sens que lorsqu'elle est liée à l'action, à l'exercice d'un métier ou d'une action sociale. L'homme qui régit sa vie est celui qui est capable de répondre aux exigences techniques, sociales, de sa fonction professionnelle - dans laquelle il s'investit personnellement - de conduire la réflexion sur ce qu'il vit, sur le plan familial autant que professionnel, en trouvant une dimension universelle. Celui qui vit sur deux registres différents, l'un culturel, l'autre fonctionnel, en les séparant, risque toujours une crise intérieure profonde, celle qui touche la signification de son existence.

J'ai poursuivi ensuite des lectures relatives aux polémiques soulevées par le mot «humanisme». Ambiguïté chez les marxistes, Lucien Sève affirmant que le marxisme fonde un «humanisme scientifique», L. Althusser parlant d'un «anti-humanisme théorique de Marx». Pour Martin Heidegger, le mot humanisme a perdu son sens, puisque l'essence de l'humanisme, pour lui, est métaphysique :

«Non seulement l'humanisme, dans sa détermination de l'humanité de l'homme, ne pose pas la question de la relation de l'Être à l'essence de l'homme, mais il empêche même de la poser, en ne la connaissant ni ne la comprenant, pour cette raison qu'il a son origine dans la métaphysique.» (*Lettre sur l'humanisme*, in *Questions III*).

Mais, plutôt que de continuer des débats philosophiques, j'ai préféré garder la perspective culturelle de l'humanisme pour l'éducation, comme le fait André de Peretti, et en retenir les fondements pour une construction de la personne.

A partir de 1967 j'ai entrepris des études de sciences de l'éducation à l'Université de Caen. Grâce à Gaston Mialaret, à ses écrits, à ses séminaires, j'ai connu les conditions de la rigueur scientifique de la recherche en éducation. Je ne parlerai pas de toutes les lectures faites pour mener ma recherche sur l'observation des comportements d'enseignants. J'évoquerai plutôt les questions que je me suis posées, au fur et à mesure de mes travaux, dans ma rencontre avec les méthodes. Très vite, je me suis aperçu des limites des méthodes d'inspiration behavioriste et j'ai retenu là notion d'intention dans le comportement, moins dans la lignée de Tolman et plus sous l'influence du courant phénoménologique, notion d'intention reprise ensuite par les psycholinguistes.

pensées de R. Le Senne : « nous appellerons personnalité tout ce qui manifestera dans l'individualité du moi sa visée de valeur et l'accès à la valeur visée par lui » (*La Destinée personnelle*), ou celles d'E. Mounier : « tout se passe comme si ma Personne était un centre invisible où tout se rattache ». Cependant, là aussi, je m'éloigne de la vision spirituelle de l'âme (unité plus vaste, plus intérieure, témoignant de « la présence et l'unité d'une vocation intemporelle », ayant sa place dans « la communion universelle »), pour chercher comment l'éducation doit donner les moyens au sujet de conduire sa destinée (ce qu'on entend actuellement par la notion de projet personnel et professionnel), en dépassant le problème de la contradiction entre nature et liberté, entre les déterminants génétiques sociales, et la volonté d'être.

Toute une philosophie de l'existence doit sous-tendre la recherche du développement psychologique de la personne et l'établissement de démarches éducatives. Pour Kierkegaard :

« Exister vraiment, c'est-à-dire imprégner de conscience son existence que l'on domine pour ainsi dire de la distance de l'éternité, tout en étant précisément en elle encore dans le devenir : en vérité la tâche est ardue. » (Post-scriptum non scientifique et définitif aux *Miettes philosophiques*).

L'existence est mouvement vers l'infini et, en même temps, réduction vers le fini. La tension entre les deux permet de trouver sa propre voie, avec trois possibilités différentes en qualités, que Kierkegaard appelle stades : esthétique, éthique, religieux.

P. Ricoeur (« *De l'interprétation essai sur Freud* ») a pour « ambition d'unir la raison et l'existence », d'allier la précision conceptuelle et le sens de l'intimité, du drame et de la profondeur, tel qu'il procède des expériences de l'individu.

Et Gaston Bachelard nous rappelle que d'autres alliances doivent se faire en l'homme. Raison scientifique et imagination poétique peuvent coexister, en se distinguant l'une de l'autre, pour une construction : l'une assurant l'orientation et la pénétration normative, l'autre s'offrant le risque dans la conquête libre. Se distinguant du rationalisme de Descartes, Bachelard montre la fonction de l'irréel, le rôle des images, des archétypes, dans ce qui se révèle de l'inconscient et surtout dans le processus de création. L'homme se transforme lui-même quand il cherche à pénétrer le monde par la connaissance et à le transformer. Le message de G. Bachelard amène à penser que toute éducation est transformation de l'homme. Ce que nous lèguent les Anciens est la base d'un dépassement pour une conquête du futur.

L'adolescent trouve aussi ses guides dans les romans, la poésie, et il voit comment développer ce qui est potentiel en lui. Il découvre secrètement ses désirs et ses espoirs. Le rythme des images de la télévision ne permet pas la lente assimilation en soi-même et l'élaboration personnelle que procure l'écrit.

Je n'ai évoqué, dans cet itinéraire, qu'un jalonnement de lectures qui m'ont permis de prendre certaines orientations dans mes recherches. Mais que dire des oeuvres qui offrent à chacun la possibilité d'une construction personnelle, sur le plan affectif, autant qu'intellectuel ? Certaines stimulations profondes viennent parfois de lectures qui n'ont apparemment rien à voir avec le champ de travaux menés par un chercheur. Peut-être un poète comme René Char, à l'élan passionné et contrôlé en même temps, ou un romancier comme Julien Gracq, avec l'aventure du voyageur qui quitte le monde pour l'étrange, dans l'espoir d'une révélation, ont-ils eu autant d'influence sur moi que des spécialistes reconnus en psychologie et en éducation.

Marcel Postic

*Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Nantes
Directeur du Centre de recherches en éducation.*

* Ouvrages de Marcel Postic

- *Maeterlinck et le Symbolisme*. Paris : Nizet, 1970. 254 p.
- *Introduction à la pédagogie des enseignements techniques*. Paris : Foucher, 1971. 80 p.
- *Observation et formation des enseignants*. Préface de Gaston Mialaret. Paris : Presses Universitaires de France, 1977, 3e édition 1989. 336 p. (traductions espagnole -2e édit 1990 -portugaise).
- *La Relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France, 1979, 4e édition revue et augmentée 1990. 282 p. (traductions espagnole, portugaise, italienne, arabe).
- *Observer les situations éducatives* (avec la collaboration de Jean-Marie de Ketele). Paris : Presses Universitaires de France, 1988. 312 p. (traduction espagnole en cours).
- *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989. 162 p. (traductions italienne, portugaise, en cours).
- *Sur les chemins de l'Autre Monde, Contes fantastiques en Bretagne*. Morlaix : éditions du Dossen, 1990. 54 p.
- *Pour que notre enfant devienne une personne*, à paraître en 1992. 200 p.

COMMENT MIEUX ENSEIGNER

Jean Berbaum

Lorsque l'on cherche à reconstituer un itinéraire de recherche on est tenté de rattacher l'évolution constatée à un certain nombre de rencontres, d'événements, de lectures, qui auraient déterminé les changements d'orientation. C'est ce que je compte faire également dans les développements qui suivent.

Il m'a pourtant semblé, à la réflexion qu'il fallait peut-être ne donner à ces événements qu'une valeur d'élément déclencheur. Une conversation, une lecture ne pouvaient que contribuer à révéler des préoccupations latentes. Nous pourrions ainsi, les uns et les autres, associer les réorientations de nos existences à des événements qui ne sont en fait que les révélateurs d'un mouvement plus profond, d'une évolution dont la nature nous échappe en grande partie. C'est donc sans prétendre donner une explication de l'origine des changements d'orientation que nous mentionnerons les lieux, les rencontres, les lectures qui ont contribué à faire que, finalement, l'itinéraire décrit soit ce qu'il est.

Après une formation conduisant à l'enseignement de la physique et de la chimie je reprends des études de psychologie assurément pour essayer de compenser l'absence de préparation à une fonction que me semblait mériter mieux que quelques leçons d'essai devant mes camarades étudiants. Il n'était pas question alors de Sciences de l'Education, c'était dans le cadre de la licence de psychologie que l'on pouvait faire un certificat de psychologie de l'enfant et pédagogie. Et une fois cette formation complémentaire reçue, ayant exercé moi-même un enseignement scientifique dans les différentes classes du secondaire, je souhaitais contribuer au développement de la formation des futurs enseignants.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

à la rédaction d'un chapitre du T. 7 du *Traité des sciences pédagogiques* (PUF 1978) : «La formation des enseignants dans les pays en voie de développement» (p. 377-406).

L'enseignement donné à de futurs enseignants du secondaire à l'E.N.S. d'Abidjan pour les initier à la pédagogie générale a été réorganisé et présenté dans un manuel qui paraît en 1971 aux éditions Nathan : «*L'action pédagogique dans l'enseignement du second degré. Manuel pour la formation et le perfectionnement des professeurs de l'enseignement du second degré*». La préface est due à M. Debesse, qui fut aussi mon directeur de thèse.

Ma nomination comme professeur de Sciences de l'Education à l'Université de Nancy II en 1972 m'amène naturellement à orienter mes recherches vers les problèmes de l'époque mais toujours en rapport avec la formation des enseignants (7). Je reste intéressé par le rôle que peut jouer l'observation dans la formation des enseignants et suis conforté dans cette perspective par les contacts que j'ai alors avec Marcel Postic (Rennes), Louis Marmoz (Caen), Jean Massonat et Michel Piola (Aix-en-Provence) et Albano Estrela à Lisbonne. Pour rendre effective l'utilisation de l'observation par les étudiants du Centre Pédagogique Régional de Nancy j'élabore un ensemble de transcriptions de leçons (120 pages) et un guide pour l'observation de la classe (68 pages) édités par l'IREM (Institut de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques) de Nancy, qui me donne la possibilité de mener pendant trois ans un groupe de recherches sur ce thème avec des conseillers pédagogiques de disciplines scientifiques.

Mais c'est la lecture d'un certain nombre de textes américains (dont Kaufmann (R.A.) : «*Educational system Planning*», Prentice Hall 1972), la rencontre de l'ouvrage de Géminard («*L'enseignement éclaté*», Casterman, 1973) et de Coombs («*La crise mondiale de l'éducation*», 1968) qui vont me permettre de préciser vers quoi peut déboucher l'observation. Ces ouvrages s'appuient sur la notion de système pour regrouper tout un ensemble de données et répondent par là à la préoccupation qui était la mienne de présenter, en un tout cohérent, les informations les plus diverses que l'on pouvait rassembler au sujet d'une action de formation. Pour ne pas perdre l'expérience que pouvaient apporter les multiples actions de formation mises en place à la suite de l'introduction des textes sur la formation professionnelle continue, il me semblait judicieux de considérer l'action de formation comme un système, ensemble de composants en interaction.

de ce qu'est apprendre dans la mesure où, de mon point de vue, ils devaient être d'abord des facilitateurs d'apprentissage. Comment alors aider à ce qu'un apprentissage ait lieu si l'on ne savait ce qui se produisait au cours d'un tel changement ? Très rapidement les enseignants ne se satisfaisaient plus d'une simple connaissance de l'apprendre, ils souhaitaient réfléchir aux conséquences d'une telle connaissance pour leur propre action de formation.

Personnellement, il me semblait important de voir en quoi il était possible de développer chez les élèves une «capacité d'apprentissage» à partir de cette connaissance que l'on possédait de ce qu'est apprendre. Aussi, après avoir, dans un premier temps, rassemblé des activités qui pourraient contribuer à développer une telle capacité j'ai proposé aux enseignants une succession de 20 thèmes à partir desquels les élèves pourraient développer la connaissance de leur propre manière d'apprendre en vue de son amélioration. Une première expérimentation de ce programme a eu lieu dans le cadre de l'Atelier Pédagogique Personnalisé de Bonneville (Haute Savoie) en 1987. Il est utilisé depuis dans de nombreux Collèges et Lycées et une expérimentation au niveau de la Maternelle est en cours. Depuis le début de la mise en place du programme connu sous le nom de PADéCA (programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage) un effort d'évaluation est fait par suivi d'élèves, recueil de témoignages auprès des élèves et des enseignants utilisant cette démarche. Nous sommes confrontés au difficile problème de l'évaluation des innovations (12).

Si je devais résumer l'itinéraire de recherche parcouru, je retiendrais d'abord une période exploratoire essayant de rassembler des connaissances aussi bien sur les élèves que sur l'environnement de la formation. Cette première période serait suivie d'un ensemble de travaux cherchant à appréhender le «fonctionnement» de la formation considérée comme un système. Il y aurait ensuite un retour à l'élève considéré dans sa fonction d'apprenant avec une préoccupation de développement de sa capacité d'apprentissage. Mais il faudrait voir ce cheminement avec, en arrière-plan un souci de faire bénéficier de ces recherches les formateurs et enseignants. Les recherches entreprises sont toujours parties du terrain de la formation et j'ai essayé d'y retourner pour en faire bénéficier ses acteurs cherchant à répondre à cette question «comment mieux enseigner?».

Jean Berbaum

*Professeur de Sciences de l'Éducation
Université Pierre Mendès France - Grenoble II.*

DE L'INTROSPECTION EXPÉRIMENTALE A LA PÉDAGOGIE DE LA CONNAISSANCE

Antoine de La Garanderie

Deux maîtres

Durant la seconde guerre mondiale, à la section de philosophie de la Faculté des Lettres de l'Université de Rennes, deux maîtres enseignaient : Albert Burloud et Roland Dalbiez.

Je dois à Burloud l'ouverture au monde mental, des méthodes pour l'atteindre, une théorie pour l'expliquer. Je dois à Dalbiez l'ouverture à l'être, l'exigence réaliste de ne pas le réduire au connaître, le souci d'un langage simple et direct, tel qu'on soit en mesure, grâce à lui, de critiquer son propre point de vue et de viser toujours à dire le vrai. Une circonstance m'a aidé dans l'élaboration de mes recherches : Dalbiez, métaphysicien, ontologiste, fit le premier grand ouvrage sur l'oeuvre de Freud (1). Sa lecture m'apprit comment conduire une analyse critique lorsqu'on a affaire à des phénomènes de conscience ou à des productions de l'inconscient. Burloud m'enseigna le discernement du mental (2) ; Dalbiez les moyens de sa preuve.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

pour la sélection des plus aptes. Je ne nie pas qu'il puisse y avoir une émulation féconde par la concurrence, que couronne le prix que le plus compétent obtiendra.

Mais une telle option me semble injuste dans sa visée qui est réductrice. Prise à la lettre, elle conduirait à bannir toute aide et, en définitive, la pédagogie elle-même. Plus on laissera les individus se débrouiller seuls, plus on sera à même d'estimer leurs capacités naturelles. Finalement, être pédagogue voudrait dire le contraire de ce que signifie la pédagogie : dans la perspective strictement darwinienne, le pédagogue serait là pour multiplier les obstacles, pour faire trébucher... La pédagogie ayant, elle, pour idéal d'aider l'élève à se trouver tout seul en lui en procurant les moyens. J'avais choisi la pédagogie et non le pédagogue darwinien pour des raisons qui tenaient à tout ce que j'avais pu observer. Ceci m'avait aussi frappé : certains élèves avaient de bons débuts mais s'arrêtaient vite... D'autres, en revanche, avaient de mauvais départs mais s'amélioraient avec le temps. Le principe darwinien simplifiait la situation scolaire. La pédagogie devait intervenir pour comprendre le manque de souffle des premiers et les difficultés d'adaptation initiale des seconds. Le pédagogue ne pouvait pas être indifférent à cet appel pédagogique.

Enfin, dans le principe, il est inadmissible de bâtir une école dans le seul but de promouvoir une élite minoritaire. La vocation du pédagogue est d'aider l'élève à découvrir ses ressources et les moyens de les mettre en oeuvre. Ces ressources, ces moyens n'ont pas été inventoriés. Il faut les chercher. Je savais ce qu'il me fallait faire.

L'instrospection expérimentale et la recherche fondamentale en pédagogie

Aucune hésitation ne me ralentit : la méthode à pratiquer serait l'instrospection expérimentale, telle que me l'avait enseignée Burloud. C'est à propos de leurs tâches scolaires ou autres que j'interrogeais les élèves, en leur demandant d'exprimer ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils sont en situation de devoir les accomplir. L'expression d'instrospection expérimentale était due à l'initiative des psychologues de l'Ecole de Wurtzbourg (Watt, Messer, Bühler) dont Burloud avait étudié les travaux dans sa thèse complémentaire (3). Le qualificatif ajouté au mot instrospection qui, à certains, paraît bien ambitieux, était dû au fait qu'en mettant des sujets d'âge et de culture homogènes en face de devoir

L'adaptation à des tâches scolaires ou autres ne dépend pas uniquement de l'aptitude et de l'effort. Il y a des processus mentaux, jusqu'à présent inaperçus, qui en sont la raison directe. Pour les rendre conscients, il faut poser les bonnes questions. Pour les formuler, il est nécessaire d'imaginer ce que peuvent être des processus mentaux efficaces, ce qui mentalement les rend tels.

Quand je parle d'imaginer ce qui rend efficaces les processus mentaux, il s'agit non pas d'inventer purement et simplement ce «ce qui» mais de tenter de le déchiffrer à travers les témoignages apportés. L'aliment qui, dans sa phase première, peut nourrir l'hypothèse, revêtait dans ma tête cette forme : qu'est-ce qui, dans cette façon mentale d'apprendre, explique que cette leçon soit sue ? Qu'est-ce qui, dans cette façon mentale de conduire l'effort pour comprendre ce problème, explique qu'il ait été résolu ? L'exigence de demeurer en éveil à l'égard de signes propres au succès donnait à ma pensée l'orientation voulue pour qu'elle soit en situation de les capter.

Puis-je aller plus loin ? «L'orientation de ma pensée», qu'est-ce que cela veut dire ? En l'occurrence, elle obéit à une forme : l'efficacité du processus a sa raison dans une cohérence déterminée. Ce que je cherche, en effet, à diagnostiquer à travers le processus mental qui aboutit à la leçon sue, au problème compris, c'est la cohérence qui assure le rapport de moyens à fin, c'est-à-dire entre la procédure et l'atteinte de son but. Tel signe n'est-il pas un moyen et pourquoi ?

Dans cette situation mentale, le chercheur reste alors dépendant de l'apport de l'observation ou de l'expérience. A leur lumière, s'imposa à moi l'idée que l'efficacité de l'effort de mémoire tenait au fait mental que celui qui saura sa leçon l'apprend en se situant dans l'avenir et en jouant sa récitation. J'étais amené à poser l'existence d'un geste mental (4) propre pour rendre compte de l'efficacité du processus mental. A leur lumière s'imposa une autre idée, qui porte non plus sur la forme du processus mental mais sur son contenu.

Je constatais que des élèves qui composaient de bons plans de dissertation connaissaient souvent des difficultés pour les développer. D'autres, en revanche, qui faisaient preuve d'aisance de plume répugnaient à bâtir l'armature qui planifierait leur envolée. Je constatais aussi que les bons en dissertation ne le sont pas toujours en version latine et réciproquement. Ces observations ne relevaient en aucune manière de l'introspection, mais ils étaient pour moi l'indice, non de la présence ou de l'absence d'une aptitude déterminée, mais de la nature de l'objet

Je profite de l'occasion pour dénoncer la signification dans laquelle, par parti pris trop rapidement, on a voulu enfermer mes travaux : il y aurait des sujets visuels et des sujets auditifs ! D'abord je n'ai jamais dit, ni écrit, qu'il y avait de tels sujets. J'ai affirmé qu'il y avait des sujets qui avaient pris l'habitude d'évoquer visuellement ou auditivement. Ensuite, faute d'avoir saisi que c'est au niveau de l'habitude évocative que s'opère la définition du visuel et de l'auditif, on n'a pas compris que le «visuel» et l'«auditif» pouvaient s'adonner à la conquête des habitudes évocatrices (auditives ou visuelles) qu'ils n'auraient passongé à mettre en pratique. Enfin, faute d'avoir saisi la différence entre une perception et une évocation, on a cédé à une idée confuse : celui qui perçoit visuellement et qui, après coup, est capable de redonner ce qu'il a ainsi perçu prouve qu'il a utilisé sa mémoire visuelle. Celui qui perçoit auditivement et qui se montre capable de restituer ce qu'il a entendu prouve qu'il a utilisé sa mémoire auditive. Mozart réalise l'extraordinaire performance de reconstituer dans son intégralité une oeuvre musicale après l'avoir entendue une seule fois. Comment Mozart a-t-il procédé pour la mémoriser ? Il n'est malheureusement pas là pour répondre à cette question. Affirmer que la mémoire utilisée est forcément auditive puisque l'objet de perception est de nature auditive relève de l'empirisme le plus naïf. Interrogeons des musiciens et demandons-leur ce qui se passe dans leur tête quand ils veulent mémoriser une oeuvre musicale à l'occasion de son écoute, sans qu'ils aient sous les yeux la partition. Bon nombre d'entre eux m'ont dit qu'au fur et à mesure de son déroulement, ils la traduisaient en images visuelles de notes qu'ils inscrivaient dans leur esprit sur une portée imaginaire. Et, quand ils faisaient l'effort de mémoire pour la retrouver, ce sont ces notes visuellement constituées qui leur revenaient et non les sons. De même, après avoir contemplé le philosophe de Rembrandt, si je cherche à m'en souvenir, ce qui me revient en mémoire, c'est non pas son image mais ce que je me suis dit lorsque je le regardais. Bien entendu, il n'est pas exclu que soient enregistrés visuellement ce qu'on a vu et auditivement ce qu'on a entendu. Mais l'essentiel est de ne pas commettre l'erreur de penser que le mode de mémorisation découle de la nature de la perception. Faute de s'être renseigné sur ce qui se passe au dedans de la conscience, par préjugé anti introspectif, on ne peut manquer d'y sombrer. L'enquête introspective révèle, de façon indubitable, que l'enregistrement des connaissances est le fruit non de la seule perception mais de gestes d'évocations.

Face aux habitudes évocatives acquises dans l'ordinaire de la vie familiale, qui me semblaient constituer un premier paramètre (1), je trouvais deux autres paramètres pour réunir celles issues de la vie scolaire ou professionnelle :

2) celles au service de la mémorisation brute et des inférences immédiates et

3) celles des inférences médiates, au sein desquelles plusieurs modalités se laissaient discerner.

Mais il restait une autre catégorie d'habitudes évocatives qui tout en ayant leur spécificité pouvaient trouver à l'occasion leur place dans les trois autres c'est :

4) l'imagination créatrice. L'enquête du profil révélait qu'elles étaient souvent apparentées à celles du paramètre 1.

A partir de cette nomenclature, le jeu des questions pouvait être élaboré, afin de faire affleurer à la conscience les diverses habitudes évocatives qui entraient dans sa composition. Leur diagnostic relève, en définitive, de l'effort accompli pour imaginer la logique immanente qui a présidé à leur instauration : ayant mis entre parenthèses l'effort et le don, il reste à s'aviser de la structure de sens qui en détermine la forme et en éclaire le fonctionnement. Il est sûr que le fait d'évoquer visuellement ou auditivement n'est pas sans conséquence sur la diversité des qualités manifestées dans les activités entreprises. Il est sûr que la place prise par certaines habitudes évocatives d'un paramètre déterminé n'est pas sans influencer sur les capacités du développement mental. Tel qui a, pour des causes contingentes, mis l'accent sur le paramètre 2), c'est-à-dire qui majore les habitudes évocatives de la mémorisation brute et des applications mécaniques, sera démuné face à l'exigence d'avoir à s'adapter à des opérations de compréhension complexe. Réciproquement, celui qui a mis en place un fort paramètre 3) n'est pas sans connaître des difficultés quand on lui demande d'apprendre par coeur ou de se plier à la consigne d'avoir à acquérir un procédé de caractère mécanique.

Ces quelques observations ne font qu'effleurer les possibilités qu'offre l'enquête conduite pour l'établissement d'un Profil pédagogique. Il faut savoir que, pour chaque paramètre, de nombreuses questions se posent qui permettent d'identifier des habitudes évocatives insoupçonnées. Je prévois une objection, qui naît dans l'esprit de ceux qui n'ont jamais fait l'expérience du Profil pédagogique. Formulons-la : *«La pensée de l'être humain n'est pas enfermée dans le carcan de ce que vous appelez des «habitudes évocatives». La pensée est innovation, liberté ; elle se renouvelle au contact des*

comment il doit faire pour être attentif, parce que personne ne le lui a appris, devra recevoir une réponse qui soit une véritable définition pédagogique de l'attention.

Vieux professeur de philosophie, je n'étais pas sans connaître les définitions classiques des concepts de la psychologie cognitive, proposées par de très honorables dictionnaires. Je n'ai jamais prétendu qu'elles soient fausses. Elles sont même d'une parfaite exactitude formelle. Mais elles sont dépourvues de sens pédagogique et donc inutilisables pour et par les élèves. Ces concepts, qui concernent des fonctions cognitives dont ils doivent faire un usage quasiment constant, restent pour eux dans un état de déplorable confusion ! L'enseignant leur rappelle sans cesse l'exigence d'y faire appel : soyez attentifs ; faites un effort de compréhension ; réfléchissez. Mais il ne peut leur dire concrètement ce qu'ils ont à faire pour les accomplir. Puisque j'avais décidé d'étudier le mental, je devais chercher à dégager le sens à leur proposer pour qu'ils puissent pratiquer comme il se doit ces actes fondamentaux de la psychologie cognitive.

J'ai trouvé dans l'oeuvre de mon maître Gaston Bachelard une très précieuse indication : à maintes reprises dans ses livres, il a manifesté un grand intérêt pour le sens pédagogique à tirer des notions scientifiques. Il allait jusqu'à dire : dis-moi comment on te trouve et je te dirai qui tu es. J'ai pensé qu'il fallait définir en termes de gestes mentaux les concepts fondamentaux de la psychologie cognitive. J'aboutissais à cet impératif : dis-moi comment il faut te pratiquer pour que tu sois efficace. Cet effort m'amenait jusqu'à l'essence de ces concepts fondamentaux.

Pourquoi ? Tout simplement parce qu'en visant à dégager l'efficacité des gestes mentaux d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion, d'imagination créatrice, je ne fais pas autre chose qu'établir ce que sont ces gestes mentaux puisque c'est le sens de leur finalité qui les caractérise dans leur essence même : l'attention, c'est l'être attentif ; la mémorisation, c'est l'être mémorisant ; la compréhension, c'est l'être comprenant ; ... etc. Définir pédagogiquement ces concepts, c'est à la fois les décrire et en atteindre ainsi l'essence.

Etre attentif, n'est-ce pas regarder, écouter, flairer, déguster, palper, manipuler, en faisant exister en images, en mots, en phrases, en expressions olfactives, gustatives, tactiles, l'objet de perception, de telle sorte que par ces évocations il soit mentalement codé ? Mémoriser, n'est-ce pas se redonner en images, en mots, en phrases, ce qu'on veut conserver, en le plaçant par ces évocations dans un imaginaire d'avenir qu'on se donne

- *Le dialogue pédagogique avec l'école*. Paris : Le Centurion, 1984.
- *Comprendre et imaginer*. Paris : Le Centurion, 1986.
- *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*. Paris : Le Centurion, 1987.
- *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Le Centurion, 1990.
- *La motivation : son éveil, son développement*. Paris : Le Centurion, 1991.

*** En collaboration :**

- *Les 12-14 ans, un âge charnière*. Paris : Fleurus, 1966.
- *L'Adolescent*. Mame, 1967.
- *Tous les enfants peuvent réussir, avec Geneviève Cattan*. Paris : Le Centurion, 1988.

PATIENCE ET LONGUEUR DE TEMPS

Michelle Brenez

Enseigner une langue vivante exige, me semble-t-il, d'autres pratiques que l'enseignement des mathématiques ou même du français langue maternelle. En premier lieu parce qu'il existe des pays où ces langues sont parlées, et que le cours de langue ne sera donc qu'un Ersatz, une copie de copie de la réalité.

Ensuite, il semble clair que l'apprenant (quel vilain mot), peut vérifier ses connaissances en décrochant son téléphone ou en appuyant sur une touche de sa télécommande. Et le verdict tombe. Peut-être est-ce général d'avoir à se battre contre des connaissances de base jamais assimilées, des exercices réussis en mai redevenus mystères complets en octobre, mais en langue et tout spécialement en allemand, le professeur se sent doublement responsable, car sa matière est pratiquement la seule qui corresponde à un choix de la part des familles. Ce qui sous-entend des attentes particulières à ne pas décevoir. Ces considérations ne paraîtront pas en clair dans les lignes suivantes, mais elles sont inscrites entre les lignes et toujours préoccupantes.

Ces «Chemins» se proposent de décrire comment des savoirs issus de l'univers scientifique parviennent au praticien et influent sur sa vie professionnelle. Je commencerai par avouer qu'il n'existe, à ma connaissance, aucune bible de l'enseignement de l'allemand. Si je me trompe, je prie l'auteur de bien vouloir excuser mon ignorance. Une bonne partie des ouvrages de référence ne seront pas spécifiques de l'enseignement de l'allemand. Ceci posé, j'entre dans le vif du sujet.

Goethe a dit «Certes, tout commencement est difficile, mais on pourrait dire inversement que tout début est facile, et que ce sont les derniers échelons qui sont les plus durs et les plus rarement atteints». Parlons de

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

enseigner ? Quels sont les buts, conscients ou non, que je poursuis en me rendant à mon lycée, en poussant la porte de ma classe ? Si l'on met de côté la part du hasard, on pourra alors découvrir, peut-être, pourquoi on aura eu en mains tel livre, ou cherché une réponse dans tel article. En réfléchissant à mes propres motivations, j'ai réalisé avoir effectivement parcouru en vingt ans un itinéraire à étapes et avoir vécu quelques tournants décisifs sous l'influence de facteurs venus de l'extérieur.

Ich liebe, du liebst, er liebt

Si je devais définir la première de ces étapes, je dirais qu'elle a été irraisonnée et affective. En effet, une fois nommée à mon premier poste de titulaire, c'était à Nanterre en 1974, je désirais surtout et avant tout être acceptée, voire appréciée des élèves. Parce que je me considérais comme ambassadrice de l'allemand et que mon premier objectif était de leur faire aimer l'allemand. Je me suis donc mise à leur écoute, apprenant à mettre à leur portée les savoirs que je souhaitais sincèrement leur transmettre. Tant pour eux que pour moi, car mes connaissances étaient à l'époque toutes littéraires et culturelles, complètement axées sur le passé, j'ai commencé à organiser des échanges et des voyages. C'est donc au contact de collègues allemands que j'ai découvert un certain nombre de concepts pédagogiques ou didactiques. Je n'insisterai pas sur leur approche très scientifique de l'évaluation, que j'ai pu comparer avec confusion à ma méthode intuitive à variantes, mais je voudrais m'étendre sur un aspect très spécifique de leur pratique, que j'appellerai l'apprentissage de la démocratie.

Apprendre la démocratie à l'école, pour un Français, c'est une formule creuse ou une évidence. Pour un Allemand, avec tout l'arrière-plan historique que cela implique, c'est absolument vital. Point de départ, observons une classe allemande : les élèves font ce que bon leur semble. Ecouter, participer, se déplacer, manger, tricoter. Rien ne s'oppose à ce que le professeur tricote aussi. A première vue, on pourrait penser qu'il s'agit d'une permanence. Et puis, on s'aperçoit qu'un travail se fait, qu'une réflexion a été engagée, qu'un grand chapitre avait été lu à la maison en lecture autonome, qu'on dégage l'essentiel et l'accessoire, qu'on trouve des passerelles vers d'autres idées, d'autres matières. Tout sera mis à plat, tout sera remis en cause dix fois s'il le faut, mais rien ne sera plus jamais imposé, on ne prodiguera plus de certitudes, on respectera intégralement la volonté de l'autre.

Je ne sais si j'approche des exigences goethéennes, mais mes objectifs ont quelque peu changé de nature. Car si je désire toujours voir apprécier l'allemand, je voudrais en outre transmettre un savoir avec suffisamment de rigueur et d'exigence pour ne pas avoir à le reprendre indéfiniment. Le credo de l'époque s'appelait «faire parler les élèves», mais j'avais fait mienne l'idée qu'il ne s'agissait pas «d'une conversation autour d'une tasse de thé». Là, ce n'est pas Goethe, mais l'Inspection Générale qui parle.

Usus fructus

La question des savoirs scientifiques acquis, par exemple, en lisant ou en assistant à des conférences, se rapporte aussi à l'usage que l'on en fera. Là, j'imagine une sorte d'alchimie grâce à laquelle je mute plus ou moins consciemment l'acquis en applications possibles dans mes cours et, parallèlement, en informations susceptibles de servir à mes collègues. Car entre temps j'ai abordé une nouvelle étape de ma vie professionnelle en acceptant des responsabilités au sein de ce que j'appelle communément association des professeurs d'allemand, mais dont l'appellation officielle est «Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France» (ADEAF).

A l'ADEAF je suis chargée des relations extérieures et responsable du Bulletin. Je serai donc l'agence de renseignements, l'écho, le mur des lamentations et la gardienne du moral des collègues germanistes. Ce rôle m'obligera à rendre compte de réunions de spécialistes, de livres de didactique, d'enquêtes ou de recherches. J'ai cependant à cœur de ne pas me placer exclusivement au niveau théorique, mais de vérifier autant que possible par expérience ce qui pourrait trouver application. Je pense notamment aux publications du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues vivantes, mais également à des ouvrages concernant les objectifs (Mager) ou, plus récemment, la méthodologie (Meirieu). Un exemple très simple me vient à l'esprit : Comment reprocher à un élève de ne pas savoir ses leçons, si on ne lui a jamais expliqué soi-même clairement et en détail ce qu'on entendait par là ? C'est évident, mais encore faut-il en prendre conscience.

Je ne voudrais pas donner l'impression d'être devenue une VRP des sciences de l'éducation. Bien au contraire, j'en ai peu usé, j'ai essayé de faire fructifier ce que j'en ai retenu, mais n'en ai guère abusé. Mes sources d'inspiration principales demeuraient mes collègues germanistes et

J'ai vu se renforcer l'interdit sur l'interrogatoire type «poste de police». J'ai vu le dogme du primat de l'oral prendre l'étiquette «priorité à la communication» - triangulaire, de préférence-. J'ai vu le tabou qui interdisait le recours à la langue maternelle se transformer en prière d'utiliser le français pour aider ou évaluer la compréhension. Ceci pour la pédagogie.

Mais je n'ai pas vu de changement dans la manière de recruter des enseignants totalement inexpérimentés et de les expédier dans l'arène du jour au lendemain sans autre forme de procès. Vont-ils être obligés de repartir, comme moi, à zéro, et de tout redécouvrir par eux-mêmes ?

Peut-être que non. La transmission des savoirs et des savoir-faire a marqué un point le jour de la création des concours internes. Il faut saluer cette occasion donnée à tous de recevoir une formation continue à défaut de formation initiale, mais aussi de prendre un recul par rapport à leur expérience quotidienne et de nouer des liens plus étroits avec les sciences de l'éducation.

Goethe a dit «Von unten auf zu dienen, ist Überall nötig». Ce qui pourrait se traduire, bien imparfaitement, par «Toute chose s'acquiert en commençant par le bas». C'est certainement vrai, mais s'appuyer sur la réflexion et l'acquis de ceux qui vous précèdent, peut aplanir bien des difficultés superflues en l'occurrence.

Michelle BRENEZ

Professeur d'allemand

Lycée de Sèvres (92)

ITINÉRAIRES POUR LA CONSTRUCTION D'UN MÉTIER NOUVEAU

Françoise Chapron

Tâche hasardeuse et téméraire que celle de retracer une expérience de vingt ans de pratique professionnelle ! Difficile de démêler la part des démarches individuelles, de l'évolution de l'« Histoire », du hasard, de la nécessité, des rencontres, des lectures qui précèdent, suivent et en tout cas enrichissent ces contacts !

Des pistes « pionnières » à la grande route encore incertaine par instants, cet itinéraire, ce chemin(ement) a croisé des êtres, des auteurs, des réflexions, des pratiques, s'imbriquant en spirale dans une démarche progressive mais toujours plus riche, dans chacun des contextes d'action de cette histoire personnelle. Mais ce ne peut être seulement un itinéraire personnel. Il se confond dans mon cas le plus souvent avec une aventure collective associative, oeuvrant encore aujourd'hui à la construction d'un métier nouveau d'enseignant : celui de documentaliste de CDI, dont l'existence et l'apport dans un Système Educatif rénové, reconnu par la création d'un CAPES de documentation, a coïncidé avec la parution de la Loi d'orientation sur l'Éducation en 1989.

Le temps des défrichements

Nommée, en 1971, maîtresse auxiliaire d'histoire-géographie (et accessoirement de sciences économiques !), ma première préoccupation d'enseignante, pourvue d'une simple licence, sans formation pédagogique, n'a pas été bien différente de ceux et celles de ma génération,

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

sait bien insuffisante pour remplir le rôle de formation des élèves que je ressentais déjà comme mission première de mon action. Au Québec existait d'ailleurs déjà un embryon de littérature dans ce domaine que je rapportais dans ma valise !

Je n'étais, bien entendu, pas la seule à partager cette conviction et il est significatif qu'en 1980 quatre ouvrages de collègues ne se connaissant pas soient parus chez des éditeurs différents, concernant l'initiation des élèves aux techniques documentaires (4).

Le mouvement était lancé, né des pratiques de travail autonome, de la nécessité de «rationaliser» les apprentissages documentaires des élèves au CDI hérités le plus souvent des disciples de Freinet, et des méthodes actives pratiquées en classes de transition, CPPN, CPA.

Le temps des semailles

Depuis 1975, j'assurais des responsabilités au bureau national de la FADBEN (1). J'étais donc de plus en plus souvent amenée à fréquenter des personnalités institutionnelles ou à rencontrer des responsables d'associations de spécialistes, siégeant à la Conférence des Présidents, notamment les littéraires, historiens-géographes, les biologistes «clients naturels de nos CDI». Je participais aussi à des stages avec l'ARPEJ (Association Régions Presse enseignement, jeunesse). Je rencontrais des collègues de la revue «Pratiques», d'autres documentalistes hors Education Nationale, je lisais des revues comme les «Cahiers pédagogiques».

Par ailleurs, Jean Hassenforder, de l'INRP, avait participé au colloque de la FADBEN à Lille en Juin 80, traçant pour nous, riche de son expérience personnelle, les voies de l'avenir en documentation. Les travaux de l'INRP, de certains CRDP, me devenaient plus familiers, augmentaient mon désir d'approfondir les réflexions quelque peu empiriques et tâtonnantes du terrain. N'ayant pas encore pris en compte toute la dimension de la démarche documentaire dans son entier, nous restions timidement souvent limités à l'accès aux sources documentaires - peur d'«envahir les plates-bandes» des professeurs de discipline ? perception insuffisante - (mais compréhensible à cette époque) de la nécessité d'une démarche de projet menée en équipe ? Sans doute fallait-il «donner du temps au temps» pour mûrir la réflexion pédagogique et professionnelle qui essaimait petit à petit.

gogues»), je me sentais impliquée de façon nouvelle par la rénovation du système éducatif et je m'interrogeais sur la place des CDI et des documentalistes dans ce nouveau cadre.

La prise de conscience des problèmes aigus de la maîtrise de la lecture/écriture (parallèlement aux travaux menés par Brigitte Chevalier à l'INRP sur «la lecture-recherche» que je suivais de près), favorisa un élargissement de ma réflexion sur le travail de recherche documentaire. Cela m'incita à approfondir les différents aspects de la lecture, de l'exploitation de la communication, à développer le travail de méthodologie documentaire avec mes collègues de discipline dans mon collège.

Bien entendu, je n'échappais pas aux problèmes liés à l'évaluation de ces apprentissages. Les travaux d'Hameline, plus tard de Mager et Hadji et bien évidemment les deux tomes du «*Recueil d'Instruments et processus d'évaluation formative*» de l'INRP, d'André de Peretti, me furent précieux. La fréquentation de formateurs Mafpen dans ce domaine, un suivi de stages à titre personnel, m'amènèrent à reconsidérer les processus d'évaluation tels qu'ils étaient pratiqués et à contribuer modestement à susciter une réflexion sur ce sujet avec certains collègues de mon collège, notamment dans le cadre des PAE.

De cette période date une «boulimie» d'acquisitions de livres personnels, complétés par des ouvrages de techniques documentaires et d'expression écrite et orale ; pratique enrichissante (mais ruineuse !) qui m'a donné l'habitude d'une «veille pédagogique» sur les parutions éditoriales !

Bien entendu cette «Bibliothèque», dont de nombreuses références figurent parmi celles citées par Christiane Etévé, Jean Hassenforder et Odile Lambert-Chesnot dans «*Pour une bibliothèque idéale des enseignants*» ne stagne pas sur mes rayonnages ! en raison de nombreux prêts aux professeurs, documentalistes et aux stagiaires avec lesquels je travaille régulièrement, au risque de pertes d'ouvrages à cette occasion.

Comment à ce propos ne pas souligner l'importance de cette démarche d'autoformation dans la transformation de la réflexion et de la pratique de notre milieu professionnel !

Pouvoir se référer à des ouvrages de synthèse et théoriques pour enrichir et donner un sens aux pratiques de terrain est précieux, fondamental, souvent négligé (manque d'habitude, d'information, difficultés de diffusion de certains ouvrages, sont sans doute quelques-unes des causes de cet état de fait).

Je regrette que ce domaine des savoirs et de leur organisation soit si peu abordé par les enseignants, y compris en formation disciplinaire initiale. Qu'il soit de toute façon nécessaire de placer l'élève en situation de construction autonome de ses savoirs; Piaget nous l'avait déjà démontré !

Les travaux de Bruner et Vygotsky (bien que difficiles d'abord) complètent utilement cette approche constructiviste. Il me semble cependant que l'apport qui m'a fait le plus progresser actuellement est celui de Britt Mari Barth.

Son livre *«L'apprentissage de l'abstraction»* riche d'une expérience personnelle diversifiée (6) permet d'apporter dans le courant de l'éducabilité cognitive (auquel s'apparentent les démarches issues des expériences des CAFOC et GRETA autour des ARL, PEI... entre autres) une approche nouvelle et dynamique. Posant les problèmes des rapports entre savoirs scientifiques, savoirs enseignés, savoirs empiriques et représentations du savoir des élèves et de leur processus d'apprentissage, elle met en lumière le problème de la médiation spécifique de l'enseignant (et/ou du formateur) auprès des apprenants, à partir de dispositifs pédagogiques favorisant le développement et la complexification des savoirs, l'apprentissage de concepts. Par son approche, elle trace une piste, il me semble, vers la possibilité de pratiquer ce que Gérard Losfeld (7) appelle «le compagnonnage cognitif». Il estime que cette médiation représente pour les documentalistes un rôle important, pour aider les élèves à établir des relations entre le(s) «savoir(s)» présent(s) au CDI dans leur démarche personnelle d'information et les aider à se les approprier.

Nous voilà donc au coeur des sciences cognitives (et bien loin de la licence d'histoire !). Et je pense aussi aux apports, en ce domaine, d'Hélène Trocmé-Fabre, de Linda Williams, de Rémy Chalvin, de Tony Buzan et dans une certaine mesure d'Antoine de la Garanderie.

Si tant est que dans toute activité sociale ou scolaire d'information, entrent des compétences de perception, de traitement, de communication, d'information (et l'informatique documentaire nous offre des stratégies nouvelles), nous sommes là, dans une direction passionnante, riche de découvertes futures et bien au-delà de la simple initiation aux techniques documentaires des années 70 !

Elle redonne à l'apprenant toute sa place, sans minimiser les savoirs, puisqu'on n'acquiert pas de méthodologie sans référence à un contenu et réciproquement (faisons ici un sort à cette vieille querelle artificielle) !

- (3) BO n° 7, 1977.
- (4) Voir bibliographie Fournier-Chevalier groupe ad doc, Humbert.
- (5) «Pierre Mendès-France dans l'Eure : Trente années de vie politique, 1932-1962» sous la direction de Marcel Boivin. Rouen, 1985.
- (6) Elle enseigne actuellement à l'Institut Supérieur de Pédagogie ; un second ouvrage plus théorique est en préparation.
- (7) Directeur du CREDO (Université Lille III) Spécialiste des systèmes d'information.
Intervention à l'Université d'été de la FADBEN Elbeuf - juillet 1990 - actes à paraître.
- (8) Voir à ce sujet le récent ouvrage de Geneviève Lefort, parmi d'autres...
- (9) La formule est celle des chercheurs en Sciences de l'Éducation québécois. Cf. Paulette Bernhard : *Former aux habiletés d'information* : actes du congrès FADBEN Strasbourg. Paris : Nathan, 1990.

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie est loin d'être exhaustive. Au-delà des ouvrages ou auteurs déjà signalés dans le texte (références précédées d'une étoile) ont été ajoutées quelques publications complémentaires jugées utiles pour tous. De ce fait, on a volontairement écarté les ouvrages se rapportant aux techniques documentaires d'expression et de communication qui auraient alourdi cette liste déjà longue ; dans ce domaine, se référer entre autres à la bibliographie publiée par la FADBEN en 1990 -Cf : CHAPRON Françoise, TREUT Michel...-

- AFL. *Littérature enfantine*. Paris : Retz, 1988. (Dossiers des Actes de lecture 1).
- AGNES, Jean, SAVINO, Josiane. *Apprendre avec la presse... et l'équipe du CLEMI*. Paris : Retz, 1988. 128 p.
- *ASTOLFI, Jean-Pierre, DEVELAY, Michel. *La didactique des sciences*. Paris : PUF, 1989. 127 p. (Que sais-je ?).
- *BARREAU, Hervé. *L'Épistémologie*. Paris : PUF, 1990. (Que sais-je ? ; 2396).
- *BARTH, Britt Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz, 1987.
- *BARBIER-BOUVET, Jean-François, POULAIN, Martine. *Publics à l'oeuvre : Pratiques culturelles à la Bibliothèque Publique d'Information du Centre Georges Pompidou*. Paris : La Documentation Française, 1986.
- *BENTOLILA, Alain. *Apprendre à lire à l'école*. in : *Lecture/Ecriture*. Paris : MENJS, 1989.
- *BÉRBAUM, Jean. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF, 1991. (Pédagogies).
- *BETTELHEIM, Bruno, ZELAN, Karen. *La lecture et l'enfant*. Paris : Laffont, 1983. (Réponses).
- *BRUNER, Jérôme S.. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983. (Psychologie d'aujourd'hui).

- FIJALKOW : voir DOWNING.
- * FOUCAMBERT, Jean. *La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris : SERMAP, 1976.
- * FOURNIER, Claude, GIRAUDEAU, F.. *Doc ! Doc ! Doc ! entrez...* Guide de la recherche documentaire. Paris : Hachette, 1980.
- FOZZA, Jean-Claude, GARAT, Anne-Marie, PARFAIT, Françoise. *Petite fabrique de l'image*. Paris : Magnard, 1989.
- * GIORDAN, DE VECCHI. *Les origines du savoir*. Paris : Delachaux-Niestlé, 1990.
- GRANDBASTIEN, Monique. *Les technologies nouvelles dans l'enseignement général et technique*. Paris : La Documentation Française, 1990.
- * GROUPE ADHOC. *Je cherche, je trouve, je classe*. Paris : Magnard, 1980.
- *Guide méthodologique pour la pratique du travail autonome*. Besançon : CRDP, 1980-1985 :
 - L'enquête d'opinion. 1980.
 - L'histoire de vie. 1982.
 - L'Exposition. 1985.
 - Quelques réalisations récentes en collège et lycée. 1985.
 - Clarification des objectifs et apprentissages méthodo-logiques en classe de seconde. 1985.
 - Pédagogie de l'autonomie et sciences naturelles de la sixième à la terminale. 1985.
- * HADJI, Charles. *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF, 1989.
- * HAMELINE, Daniel. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF, 1986.
- * HASSENFORDER, Jean, LEFORT, Geneviève. Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation, in : *Cahiers de l'Enfance*, 1977.
- * HEBRARD, Jean. Mise en perspective historique des systèmes d'échec en lecture / écriture, in : *Lecture/Ecriture*. Paris : MENJS, 1989.
- * HUMBERT, M.A., LE BIGOT, Yves. *Super Doc le petit documentaliste*. Paris : Technique et Vulgarisation, 1980.
- * HUSTI, Aniko. *Le temps mobile*. Paris : INRP, 1985. (Rencontres pédagogiques, n° 1).
- * LA GARANDERIE, Antoine de. *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris : Le Centurion, 1982.
- * LEFORT, Geneviève. *Savoir se documenter*. Paris : Editions d'organisation, 1990. (méthod'sup).
- * LEGRAND, Louis. *Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation Française, 1982.
- * LESELBAUM, Nelly. *Autonomie et auto-évaluation*. Paris : INRP, Economica, 1982.

- *VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensée et langage, suivi de commentaires sur les remarques critiques de Vygotksy par Jean PIAGET*. Paris : Messidor ; Editions sociales, 1985. (Terrains).
- *WILLIAMS, Linda B. *Deux cerveaux pour apprendre : le gauche et le droit*. Paris : ESF, 1986.

MÉDIAS, MULTI-MÉDIAS, TECHNOLOGIES ET FORMATION À DISTANCE

*Quelques éléments pour l'histoire d'un
concept et une analyse de sa réalité au
début des années quatre-vingt-dix*

Viviane Glikman et Georges-Louis Baron

Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation a publié, en 1987, dans son n° 13 (pp. 53-88), un repère bibliographique sur «la recherche en technologie de l'éducation».

A cette occasion, ont été recensés de nombreux textes relatifs au statut épistémologique des médias, à la philosophie de l'information et de la communication et aux diverses sciences dont procède la technologie de l'éducation. De plus, une analyse détaillée a été consacrée aux usages des médias dans le système scolaire, c'est-à-dire dans la formation initiale et l'enseignement direct.

Or, le mouvement intervenu depuis quelques années a entraîné non seulement une évolution technique des équipements, mais aussi un développement des expérimentations et des pratiques faisant appel à ces supports, notamment pour la formation à distance, et l'apparition de nouvelles publications sur ce thème.

Dans un souci de complémentarité et pour tenir compte de ce mouvement, le présent repère bibliographique a choisi comme orientation

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

L'expression «formation à distance» a été retenue ici, de préférence à celle d'«enseignement à distance», peut-être plus fréquemment utilisée en France, pour deux raisons. D'une part, dans le vocabulaire éducatif français actuel, le terme «formation» se réfère généralement aux adultes (en liaison avec le concept de «formation continue»), alors que celui d'«enseignement» est plus souvent réservé à la scolarisation des jeunes. D'autre part, le concept de «formation à distance», ainsi que le définit France Henri («La formation à distance : définition et paradigme», in : *Le savoir à domicile*), «recouvre sémantiquement les concepts de l'enseignement à distance et de l'apprentissage à distance», englobant ainsi dans une même dynamique «les deux temps du processus éducatif».

Il est intéressant de constater, enfin, qu'en matière de technologie, les concepts évoluent et que cette évolution est loin d'être neutre. Depuis quelques années, les «nouvelles» technologies éducatives concernent avant tout, pour de nombreux spécialistes, l'informatique et la télématique. Ainsi, l'expression «multi-média», au singulier, fait maintenant fréquemment référence à la combinaison d'outils liés à l'ordinateur, pilotés par des logiciels de plus en plus sophistiqués. Or, les «multimédias», comme le «télé-enseignement», ont précédé les technologies dites aujourd'hui «nouvelles» et l'audiovisuel, «technique moderne d'éducation», a précédé l'ordinateur, tant dans ses usages que dans ses mythes. En témoigne la multiplicité d'expériences d'utilisation des médias non informatiques dans le cadre d'actions éducatives destinées à des publics géographiquement dispersés, bien avant l'élaboration du concept de «formation à distance»(1).

Organisation du repère

Dans un contexte où la formation continue est un enjeu aussi bien national qu'européen et où la technique et les médias constituent à la fois un élément moteur, des ressources incontournables et un ensemble de contraintes nouvelles, ce repère a donc une double préoccupation : il s'intéresse à l'évolution historique de la problématique de la formation

(1) Dans le texte, le mot «média» est utilisé dans sa forme francisée, avec un accent aigu et un «s» au pluriel. «Multi-médias», avec un trait d'union, désigne des médias distincts mis en oeuvre complémentirement et «multimédia», en un seul mot, un dispositif intégré piloté par logiciel, regroupant plusieurs supports sur un même poste de travail. Dans les références, la forme employée par les auteurs a été respectée.

Cet ouvrage relève, d'ailleurs, dans sa bibliographie annotée, la rareté de la documentation française sur la formation à distance : «les projets sont peu nombreux et les écrits disponibles se font rares». Si cette affirmation est moins incontestable en 1991, elle demeure vraie comparativement à la quantité de textes anglophones qui continuent d'être publiés.

Enfin, compte-tenu de l'absence actuelle de bibliographie générale dans ce domaine, nous avons choisi de lister un maximum de titres plutôt que de proposer une bibliographie analytique qui aurait été, au moins en partie, répétitive par rapport à celle proposée par cet ouvrage québécois.

I.- La genèse

La formation à distance existe depuis le 19^e siècle. Apparue en Angleterre peu après la naissance du timbre-poste, elle a d'abord été développée par des institutions privées (au Royaume-Uni, en Allemagne, en Suède...). Comme le montre Henri Dieuzeide («Les enjeux politiques», in : *Le savoir à domicile*), les pouvoirs publics ne s'y sont intéressés, dans un premier temps, que comme moyen de dispenser une scolarité obligatoire à des enfants empêchés de se rendre dans des établissements scolaires. C'est aussi dans cette optique, liée à la situation de guerre, qu'est créé, en France, en 1939, le Service d'Enseignement par Correspondance, installé au Musée Pédagogique. Néanmoins, le nombre d'adultes inscrits aux enseignements offerts par ce service (devenu aujourd'hui Centre National d'Enseignement à Distance, CNED) a rapidement dépassé celui des élèves d'âge scolaire, bien qu'une de ses missions soit toujours d'assurer la scolarité obligatoire des enfants malades ou dont les parents sont en poste à l'étranger.

Avant les années soixante, tant en France qu'à l'étranger, la formation à distance prend surtout la forme de cours par correspondance, principalement fondés sur l'échange de documents écrits entre formateurs et formés. Il arrive cependant que des émissions de radio ou de télévision, des disques et, parfois, l'usage du téléphone, viennent compléter le dispositif.

Ces cours prennent souvent place dans des cursus structurés et reconnus, menant à des validations formelles assurées par l'institution qui dispense la formation ou par des structurés externes (le CNED prépare à des examens et à des concours nationaux). Lorsqu'ils s'adressent à des adultes, dans le cadre d'enseignements dits «post-scolaires» ou «extra-scolaires», ils sont destinés à des personnes désireuses d'accroître

niveaux et les publics de la promotion sociale et, à l'exception de *Télé-CNAM*, s'adressent spécifiquement à des adultes «isolés», c'est-à-dire géographiquement dispersés et non inscrits dans des organismes de formation (ce qui n'exclut pas l'organisation de regroupements, comme à TPR).

Le plus souvent, les émissions sont accompagnées d'autres supports pédagogiques (documents écrits, exercices corrigés...), mais, sauf encore *Télé-CNAM*, elles ne constituent pas un cursus structuré, ne sont qu'épisodiquement soutenues par une relation pédagogique et n'offrent aucune possibilité de validation.

Un mouvement similaire s'opère à l'étranger. Dans le domaine scolaire, la *Telescuola* italienne se développe, les premières émissions de *Télé-Niger* datent de 1964 et *Sesame Street*, aux USA, de 1969. En ce qui concerne les télévisions éducatives pour adultes, la création du secteur *Further Education* de la BBC se situe en 1963 ; *TELEAC* aux Pays-Bas, la *Politechnica Telewizyjna* en Pologne et *Radio ECCA* aux Iles Canaries débutent en 1965 ; *Telekolleg* apparaît en RFA, en 1967, *TEVEC*, au Québec, en 1968, etc.

Une définition de la formation à distance moins large que celle adoptée ici, réservant cette appellation aux seules actions de formation dans lesquelles existe un suivi pédagogique, ne retiendrait, toutefois, parmi les actions de télévision éducative, que celles qui ne se bornent pas à l'envoi de matériel écrit d'accompagnement. On peut cependant considérer que ce qu'on appelle aujourd'hui la formation à distance existe, dès avant les années soixante-dix, sous une double forme : d'une part, l'enseignement par correspondance dans lequel interviennent quelques médias audiovisuels et, d'autre part, la télévision éducative qu'accompagnent surtout, mais pas exclusivement, des documents pédagogiques imprimés.

Certes, on ne parle encore ni d'enseignement à distance, ni de formation à distance (le CNED s'appelle, depuis 1959, «Centre National de Télé-Enseignement», CNTE), ni même de «multi-médias», mais parfois d'«actions à plusieurs supports».

Simultanément, des travaux sur l'automatisation de la transmission des connaissances se développent, avec l'apparition des théories behavioristes de l'enseignement programmé (en particulier celles de Skinner et de Crowder) et la diffusion des machines à enseigner. Ces théories mettent l'accent sur la gestion de parcours d'apprentissage, avec différents modèles qui se partagent les faveurs des spécialistes : programmation linéaire, intrinsèque, mathématique, modèle cybernétique de L. Couffignal... (DECOTE, 1967).

II.- Les années soixante-dix : technologies de l'éducation et systèmes multi-médias de formation

En France, au début des années soixante-dix, la formation des adultes prend une nouvelle orientation. Les accords interprofessionnels de 1970 et la loi de juillet 1971 instaurent la «formation professionnelle continue», c'est-à-dire le droit pour les salariés de se former sur leur temps de travail tout en conservant leur salaire. Ils lui fournissent un cadre contractuel, puis juridique et lui garantissent des ressources financières, en obligeant les entreprises à y consacrer un pour cent de leur masse salariale. Dès lors, et malgré divers obstacles et des dérives liées en partie à la crise économique, la «formation continue» connaît un développement considérable. Elle se constitue aussi progressivement en marché concurrentiel.

Dans le même temps, la théorie des systèmes trouve un champ d'application privilégié dans «la technologie de l'éducation» (au singulier), rationalisation de l'acte d'enseigner par l'introduction de divers moyens techniques, y compris les médias, pour laquelle le monde de la formation affirme son intérêt (OCDE-CERI, 1970).

Conséquence d'un effet de mode ou de l'adoption raisonnée de méthodes novatrices, une part importante des moyens mis en oeuvre dans le cadre de la formation continue est donc consacrée au développement des médias, qu'on nommera bientôt «technologies éducatives». Des «centres de ressources» où les formés peuvent disposer de matériels et de documents se mettent en place.

Le secteur privé table sur la production de documents, principalement audiovisuels, directement négociables auprès des entreprises et des organismes de formation. Dans un souci de rentabilisation, certains organismes publics tentent, pour leur part, d'assortir leur mission de service public d'une fonction de conception et de réalisation de médias commercialisables et construisent des «systèmes multi-médias» qui ne passent plus uniquement par une diffusion sur antenne.

En 1970, tandis que les services de recherche et de documentation de l'Institut Pédagogique National constituaient l'INRDP, son secteur de production était devenu l'OFRATEME (Office Français des Techniques Modernes d'Éducation). Cependant, dès le milieu de la décennie, avec la scission de l'ORTF, la concurrence entre les chaînes et l'importance accrue de la publicité, le temps d'antenne disponible se réduit, les

seulement par l'intermédiaire de réseaux spécialisés, peu implantés dans les établissements scolaires et les centres de formation et inexistantes chez les particuliers. L'informatique intervient donc peu, alors, dans les systèmes multimédias de formation.

III.- Les années quatre-vingts : la formation à distance

Dès la fin des années soixante-dix, alors que l'usage des médias pour la formation marque le pas, les chercheurs, libérés d'une implication quotidienne dans des opérations en développement, peuvent prendre plus de recul par rapport aux pratiques. C'est l'époque où un certain nombre de travaux scientifiques, thèses et ouvrages, analysent rétrospectivement le bref mouvement historique qui vient de se dérouler et mettent en évidence les champs qui se sont constitués à cette occasion.

C'est aussi l'époque où l'expression **formation à distance** apparaît dans le vocabulaire des spécialistes francophones de l'éducation. Le premier emploi de cette expression dans un titre de publication en langue française semble remonter à 1976, date à laquelle paraît un ouvrage québécois qui fait référence à un «système multimédia de formation à distance» (CORMIER *et al.*, 1976). Dès lors, progressivement identifiée et reconnue, la formation à distance se constitue en réalité indépendante, avec ses enjeux, ses expériences, ses caractéristiques et ses problèmes propres. A la fin des années quatre-vingts, elle commence à être acceptée en tant qu'objet sociologique, au même titre que l'établissement scolaire ou l'insertion des jeunes.

C'est que l'accroissement des possibilités liées aux technologies de l'information et de la communication contribue à modifier les structures et les modalités de l'enseignement en y introduisant des dimensions nouvelles, de nouvelles perspectives et de nouvelles questions.

De nouveau se pose la question de la faible rentabilité du système éducatif, confronté aux exigences de qualification que renforcent les mutations industrielles et la concurrence internationale. La technicisation de la société et la crise économique limitent les possibilités d'emploi pour une importante population de jeunes sortis sans diplôme du système scolaire et pour quantité d'adultes dont les compétences ne correspondent plus aux besoins des entreprises. Les cadres, eux-mêmes, sont en permanence menacés par les transformations du monde de la production, de l'économie et des techniques.

ques et institutionnels, gestion de l'acte pédagogique, encadrement des apprenants et relations entre formés et formateurs, facteurs présidant au choix de ce type d'enseignement (facteurs géographiques, mais aussi psychologiques, financiers, etc.), motivations des apprenants, rapport des formés aux dispositifs pédagogiques, problèmes d'évaluation et de validation, difficultés nouvelles engendrées par ce mode d'apprentissage.

C'est notamment en relation avec ces problèmes tant globaux que spécifiques de la formation à distance que la littérature française est relativement pauvre, comparée à la masse d'ouvrages anglo-saxons. C'est que, même en pleine expansion, la formation à distance est encore balbutiante dans notre pays.

IV.- Médias et technologies dans la formation à distance

Médias et technologies se développent, indépendamment de la formation à distance, comme solutions techniques susceptibles d'individualiser la formation et d'augmenter la flexibilité et la rentabilité des actions de formation d'adultes. Après une éclipse d'une dizaine d'années, la formule «systèmes multi-médias» réapparaît et on ignore parfois que la nouveauté du phénomène est surtout liée à un renouvellement du contexte.

La Délégation à la Formation Professionnelle du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle lance, en 1987 et 1988, des appels d'offres pour des projets de «systèmes de formations multi-médias individualisés contribuant à la modernisation des entreprises». Sur les 68 projets retenus, un certain nombre relèvent de formations essentiellement présentesielles. C'est néanmoins dans le contexte de la formation à distance, telle qu'elle est définie ici, que les médias et les technologies éducatives jouent un rôle croissant et représentent un enjeu de plus en plus important. C'est aussi dans la formation à distance que l'emploi de ces outils est le plus délicat.

Modifier un dispositif complexe, conçu lors de l'élaboration de la formation, s'avère extrêmement difficile. Toutes les conditions d'usage doivent être prévues et organisées à l'avance et la place de l'improvisation est très réduite. Comment choisir les médias ? les combiner ? les associer ? Quelles fonctions assigner à chacun d'entre eux ? Comment

sonores. Ainsi, le terme «multimédia», au singulier, désigne de plus en plus, non pas une association de médias particuliers, mais un support matériel intégré, «audio-vidéographique» (PEYRAUT *et al.*, 1989), permettant le traitement numérique de données de différents types. C'est dans ce type de dispositif qu'interviennent parfois vidéodisques, CDROM et autres «disques-laser» et que se développent les logiciels «hypermédias».

Toutefois, les normes relatives au matériel sont encore évolutives, dès qu'il s'agit de gérer des images et des sons. Malgré les tentatives de l'Agence pour le Développement de l'Informatique (avec le plan national EAO, de 1983 à 1986) et les efforts continus de l'AFNOR, il n'y a pas encore de normalisation des systèmes («langages d'auteurs») qui permettent de concevoir les cours. L'idée de «portabilité» des environnements d'apprentissages (c'est-à-dire de leurs possibilités d'utilisation sur des supports techniques différents) était également au cœur de la phase préparatoire du projet européen DELTA. L'industrie du logiciel pour l'éducation et la formation est naissante, fragile. Elle hésite entre l'offre de services et de produits finis (OTE, 1989).

La télématique, pour sa part, permet d'accéder à des banques de données et de communiquer à distance avec un formateur-tuteur depuis un terminal disponible à domicile et dans les entreprises, le Minitel.

La numérisation du réseau téléphonique et l'apparition de NUMERIS, nom du «Réseau Numérique à Intégration de Services» (RNIS) français offre de nouvelles possibilités de communication (*Bulletin de l'IDATE*, 1988). En effet, avec cette technologie, qui permet la transmission rapide et simultanée de textes, de sons et d'images fixes ou faiblement animées, il devient envisageable de concevoir des «serveurs de formation» dispensant à distance des cours «multimédias». Les «visio-conférences», «télé-conférences» et autres «télé-amphis» (le vocabulaire n'est pas encore stabilisé), comme jadis la télévision scolaire, mais en y adjoignant «l'interactivité», revendiquent leur capacité à fournir des enseignements «d'excellence», même dans des centres éloignés des métropoles.

Les publications sur l'informatique et la télématique, en tant qu'outils pour enseigner et apprendre dans le contexte scolaire, abondent. En revanche, elles sont peu nombreuses à étudier les usages dans le champ de la formation des adultes. Peut-être est-ce à rapprocher du fait que ces usages se situent principalement dans le secteur des entreprises de production de biens et de services et que ces dernières, qui s'expriment volontiers dans le cadre de colloques, ne sont pas toujours très enclines à communiquer les résultats de leurs expériences sous forme écrite.

mandatés par elle, s'interrogent sur les technologies, en liaison avec divers contextes de formation et à tous les niveaux de l'enseignement.

Analysant leurs rôles, leurs modalités de fonctionnement, leur validité, ils préconisent des usages plus ou moins novateurs et, parfois, la mise en place de structures spécifiques. Si ces rapports n'ont pas tous eu des effets très visibles, ils ont certainement contribué à poser des problèmes, proposer des solutions et, finalement, sensibiliser le corps social.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I.- La genèse

1.- Audiovisuel et radio-télévision

- CASSIRER (Henry R.).- «La télévision éducative dans le monde», in : *La télévision - XXVIIIe Semaine Sociale Universitaire (21-26 mars 1960)*. Université Libre de Bruxelles, Institut de Sociologie, Solvay, 1961, pp. 51-63.
- CASSIRER (Henry R.).- *La télévision et l'enseignement*. Paris, UNESCO, 1961, 293 p.
- DIEUZEIDE (Henri).- «Notes pour une théorie raisonnée de l'emploi de la radiodiffusion sonore et visuelle à des fins d'enseignement». *Revue de l'UER*, n° 75B, sept. 1962, pp. 45-57.
- DIEUZEIDE (Henri).- *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*. Paris, PUF, Nouvelle Encyclopédie Pédagogique n° 41, 1965, 159 p.
- DIEUZEIDE (Henri).- *La télévision éducative et culturelle. Contribution du Conseil de l'Europe (1960-1965)*. Strasbourg, Conseil de l'Europe/CCC, 1966, 88 p.
- LAUGIER (Henri).- *Radio et promotion sociale*. Paris, SEVPEN, s.d. (1959 ?), 39 p.
- MADDISON (John).- *Le rôle de la radio et de la télévision dans l'alphabétisation. Etude sur l'emploi des techniques de radiodiffusion et de télévision dans la lutte contre l'analphabétisme des adultes*. Paris, UNESCO, Etudes et documents d'information n° 62, 1971, 88 p.
- PUGLISI (Maria-Grazia).- *L'emploi de la télévision dans l'éducation des adultes. Expériences européennes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe/CCC, 1967, 247 p.
- *Second Séminaire sur l'Enseignement direct par la télévision (Scheveningen, 1968)*. Strasbourg, Conseil de l'Europe/CCC, 1969, 50 p.
- «Télévision et éducation populaire». *Cahiers d'Etudes de Radio-Télévision*, n° 21, mars 1959, pp. 42-50.
- «Une éducation permanente à la télévision». *POUR*, n° 12 (numéro spécial), mai 1969.

II.- Les années soixante-dix : technologies de l'éducation et systèmes multi-médias de formation

- *BBC Further Education. An Introduction.* Londres, Further Education Office, oct. 1972, 24 p.
- BIGRAS (Louise).- *Conception de l'éducation des adultes dans une expérience de télévision éducative.* Université de Montréal, 1970, 129 p.
- CEPEDA (L.).- *Radio ECCA : Centro Docente.* Las Palmas, Radio ECCA, 1976, 255 p.
- CHANIAC (Régine).- *Neuf expériences de télévision éducative dans le monde. Etude comparée.* Paris, INA, oct. 1975, 284 p.
- CORMIER (R.) et al.- *L'apprenant adulte dans un système multi-médias de formation à distance.* Québec, Institut National de Recherche Scientifique, 1976, 106 p.
- DIEUZEIDE (Henri).- «Technologie éducative». *L'Éducation*. «I - L'expérience d'hier». 29 janv. 1971, pp. 11-13. «II - L'école de demain». 4 fév. 1971, pp. 11-13.
- DIEUZEIDE (Henri).- «Les alternatives technologiques et la rénovation de l'éducation». *Chronique de l'UNESCO*, n° 3, mars 1975.
- DIEUZEIDE (Henri).- «Réflexions sur les technologies d'éducation adaptées au développement». *Perspectives*, vol. 5, n° 1, 1975.
- FLAGEUL (Alain).- *Télévision et éducation des adultes en France.* Paris, Service de la Recherche de l'ORTF, 1974, 217 p.
- FONTAN (M.).- *La experiencia de Radio ECCA.* Madrid, Oficina de Education Iberoamericana, Monografias sobre Education de Adultos, 1983, 410 p.
- GAUTHIER (Jean).- «Diffusion de cours par la télévision au Conservatoire National des Arts-et-Métiers». *Education Québec*, vol. 4, n° 3 («Séminaire franco-québécois sur la technologie éducative, Montréal, 5-9 nov. 1973»), p. 34.
- GLIKMAN (Viviane) et CORDUANT (Jean-Pierre).- «Comparaison entre RTS/Promotion et la BBC Further Education». *POUR*, n° 43-44, oct. 1975, pp. 352-356.
- HARGREAVES (David).- *Adult Literacy and Broadcasting. The BBC's Experience. A Report to the Ford Foundation.* Londres, Frances Pinter Ltd, 1980, 257 p.
- KAYE (Anthony) et HARRY (Keith).- *Using the Media for Adult Basic Education.* Londres, Croom Helm, 1982, 255 p.
- LAFONT (Jean-François), PORCHIER (Jean-Claude), STAROPOLI (André).- *Évaluation de Télé-Promotion rurale 1975. Bilan rétrospectif : TPR, dix ans après...* Paris, Ministère de l'Agriculture, Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche, juin 1976, 131 p.
- LALLEZ (Raymond).- *Le cas TEVEC : une expérience d'éducation des adultes par système multi-media.* Paris, UNESCO, Expériences et innovations en éducation n° 1, 1973, 67 p.

satellite au Canada, en France et aux USA (1971-1981). Thèse de Doctorat d'Etat, Université Stendhal-Grenoble III, nov. 1988, 1726 p.

- ROGER (Michel).- *De l'enseignement programmé à la programmation des actions didactiques*. Thèse de 3e cycle, Université Paris V - René Descartes, 1985, 2 tomes.
- THOMAS (R.M.) et KOBAYASHI (V.N.), éd.- *Educational Technology. It's Creation, Development and Cross-cultural Transfer*. Oxford, Pergamon, 1987, 275 p.

2.- Les systèmes de formation à distance : enjeux, institutions, dispositifs et acteurs.

- BAATH (J).- «Distance students' learning - empirical findings and theoretical deliberations». *Distance Education*, vol. III, n° 1, 1982, pp. 6-27.
- BOURDONCLE (Raymond).- *S'inscrire, travailler, persévérer : les premiers mois d'une formation de promotion sociale au CNTE*. Paris, ministère de l'Education nationale, INRP/CNEC de Vanves, 1979, 143 p.
- BOURDONCLE (Raymond).- *Le public et les résultats des enseignements de promotion sociale à distance au ministère de l'Education nationale*. Thèse de 3e cycle, Université Paris V, 1983.
- CHANG (T.), CROMBAG (H.), VAN DER DRIFT (K.) et MOONEN (J.).- *Distance Learning : on the Design of an Open University*. Boston, Kluwer-Nijhoff, 1983, 195 p.
- CIRIGLIANO (G.).- *La education abierta*. Buenos Aires, El Ateneo Editorial, 1983, 176 p.
- CORMIER (R.).- *L'aide à l'étudiant adulte dans un système multimédia de formation à distance*. Sherbrooke, Naaman, 1982, 154 p.
- DANIEL (J.), STROUD (M.) et THOMPSON (R.), ed.- *Learning at a Distance : a World Perspective*. Edmonton, Athabasca University, ICCE, 1982, 338 p.
- *Dispositif (Le) d'enseignement public à distance (EAD) agricole : le C.N.P.R. Etude commanditée par la DGER (Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du ministère de l'Agriculture)*, sous la direction de J. ARDOINO, avec la collaboration de G. BERGER, Y. HARVOIS et J.M. SECA. Paris, GREP, juil. 1988, 114 p. + annexes.
- *Distance Education and the Main Stream : Convergence in Education*. Londres, Croom Helm, 1987, 207 p.
- *Distance Education in Canada*. Londres, Croom Helm, 1986, 317 p.
- *Diversity down under Distance Education*. Toowoomba, Australie, Darling Downs Institut Press, 1984, 105 p.
- DODDS (T.), ed.- *Administration of Distance Teaching Institutions*. Cambridge, National Extension College, 1983, 3 tomes, 265 p.
- ESCOTET (M.).- *Tendencias de la education superior a distancia*. San Jose, Costa Rica, UNED, 1980, 132 p.

- MACKENZIE (N.), POSTGATE (R.) et SCUPHAM (J.).- *Etudes ouvertes : systèmes d'instruction post-secondaire à distance*. Paris, Presses de l'UNESCO, 1977, 448 p.
- MCINTOSH (N.), WOODLEY (A.) et MORRISON (V.).- «Student demand and progress at the Open University - the first eight years». *Distance Education*, vol. I, n° 1, 1980, pp. 37-60.
- *Memoria de la fundacion ECCA (1989-1990)*. Las Palmas de Gran Canaria, ECCA, 1991, 129 p.
- NEIL (M.).- *Education of Adults at a Distance*. Londres, Kogan Page, 1981, 270 p.
- OSBAT (Luciano).- *L'offre de formation à distance en Italie*. Berlin, CEDEFOP, 1986, 26 p.
- PENALVER (L.) et ESCOTET (M.), ed.- *Teoria et praxis de la universidad a distancia*. Caracas, FEDES, 1981, 2 tomes, 797 p.
- PERRATON (H.).- «Une théorie de l'enseignement à distance». *Perspectives*, UNESCO, vol. XI, n° 1, 1981, pp. 14-27.
- PERRATON (H.).- *The Cost of Distance Education*. Cambridge, International Extension College, 1982, 65 p.
- PERUNIAK (G.).- «Interactive perspectives in distance education : a case study». *Distance Education*, vol. IV, n° 1, 1983, pp. 63-79.
- *Primeros licenciados de la UNED (Los)*. Madrid, Universidad National de Educación a Distancia, 1981, 116 p.
- *Publics, contenus et media de l'enseignement à distance. Actes du séminaire 1986-1987*. Paris, CNED, 1987, 183 p.
- REISCHMANN (J.).- «Zeitungskolleg : a new way in open adult education in West Germany». *Distance Education*, vol. II, n° 2, 1981, pp. 199-211.
- RICKWOOD (P.).- «Perceptions of the tutor-counsellor's role». *Teaching at a Distance*, n° 17, 1980, pp. 80-84.
- RUMBLE (G.).- «Evaluating autonomous multi-media distance learning systems : a practical approach». *Distance Education*, vol. II, n° 1, 1981, pp. 177-234.
- RUMBLE (G.).- «The Open University of the United Kingdom». *DERG Papers* n° 6 (Milton Keynes, Open University Distance Education Research Group), 1982, 119 p.
- RUMBLE (G.) et HARRY (K.).- *The Distance Teaching Universities*. Londres, Croom Helm, 1982, 256 p.
- SCHWITTMAN (D.).- «Time and learning in distance study». *Distance Education*, vol. III, n° 1, 1982, pp. 141-156.
- SEWART (D.), KEEGAN (D.) et HOLMBERG (B.), ed.- *Distance Education : International Perspective*. Londres, Croom Helm / New York, St Martin's Press, 1983, 445 p.
- *UNED y sus alumnos (La)*. Madrid, Universidad National de Educación a Distancia, Instituto de Ciencias de la Educación. *Curso 1979-80*, 1981, 241 p. *Curso 1980-81*, 1982, 233 p.

- FLICHY (P.).- «L'imaginaire collectif des ingénieurs : le cas des machines à communiquer». *Réseaux*, n° 36, juin 1989, pp. 97-117.
- Formations multi-médias. *Elémentaire mon cher Watson ! Actes du colloque des 25 et 26 janvier 1889*. Paris, Délégation à la Formation professionnelle / La Documentation française, 1990, 120 p.
- GAUDE (P.) et VALERIEN (J.).- «Audio-visuel et multi-média». *Education Permanente*, n° 52, mars 1980, pp. 53-64.
- HAWKRIDGE (D.).- *New Information Technology in Education*. Londres, Croom Helm, 1983, 238 p.
- JOUET (Josiane) et COUDRAY (Sylvie).- «Les nouvelles technologies dans l'éducation», in : *Les nouvelles technologies de communication : orientations de la recherche*. Paris, UNESCO, Etudes et documents d'information n° 105, 1990, pp. 45-52.
- KEMBER (D.).- «Some factors affecting attrition and performance in distance education courses of Papua New Guinea». *Distance Education*, vol III, n° 2, 1981, pp. 165-188.
- LANGOUET (Gabriel).- «Innovations pédagogiques et technologies éducatives». *Revue Française de Pédagogie*, n° 76, août-sept. 1986, pp. 25-29.
- LINARD (Monique).- *Des machines et des hommes. Apprendre, avec les nouvelles technologies*. Paris, Editions Universitaires, Savoir et Formation, 1990, 240 p.
- «Media in distance education». EMI, vol. 27, n° 4, déc. 1990.
- *Médias et enseignement. Colloque AUPELF (Sitgès, avril 1983)*. Didier Erudition, 1985, 170 p.
- *Multi-média et formation. Des mots et des concepts*. Paris, Centre INFFO / ORAVEP / C2F CNAM, cahier 001, 1990, 104 p.
- PERRIAULT (Jacques) : *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris, Flammarion, 1989, 255 p.
- «Que faire des nouveaux médias ?». *Education Permanente*, n° 93-94, 1988.
- RUGGLES (R.) et al.- *Learning at a Distance and the New Technology*. Vancouver, Educational Research Institut of British Columbia, 1982, 102 p.
- «Student learning from different media at the Open University». *Teaching at a Distance Institutional Research Review* (Milton Keynes, Open University), n° 1, 1982, 156 p.
- WAGNER (L.).- *The Economics of Educational Media*. Londres, MacMillan, 1982, 182 p.

2.- Analyses de médias spécifiques

a.- Imprimé (enseignement par correspondance)

- BAATH (J.).- *Correspondance Education in the Light of a Number of Contemporary Teaching Models*. Malmo, Lober Hermods, 128 p.

- FORSYTHE (K.).- «Knowledge Network - a new hybrid for learning systems». *Distance Education*, vol. III, n° 2, 1982, pp. 283-292.
- GATTEGNO (Caleb).- *Towards a Visual Culture, Educating through Television*. New York, Outbridge & Dientfrey, 1979, 117 p.
- GLIKMAN (Viviane).- *Approche dans la connaissance du public d'une action de formation d'adultes : détermination de l'audience dans un système ouvert et sans intermédiaire*. Strasbourg, Conseil de l'Europe/CCC, nov. 1973, 22 p. + annexes.
- GLIKMAN (Viviane) et CHRETIEN (Catherine).- *Bilan des usages français du satellite Olympus en 1990 et principales caractéristiques des programmes français*. ATENA/INRP/IFACE, mars 1991, 47 p.
- IMAIZUMI KODAIRA (Sachiko).- «Worldwide Educational Broadcasting : Diversity and Challenge in a New Era». Japon, *Studies of Broadcasting* (NHK), n° 27, 1991, pp. 221-243.
- JACQUINOT (Geneviève).- *Image et pédagogie*. Paris, PUF, L'Éducateur, 1977, 200 p.
- LA BORDERIE (René).- «La communication audio-visuelle, éléments pour une approche systématique». *Education Permanente*, n° 14, 1972, pp. 3-20.
- LABRIE (André).- *Utilisation des satellites en éducation. Monographie (Pacifique, National Education Association - USA, Antilles, Indes, Pays andins, Brésil, Côte d'Ivoire)*. France, ministère des Affaires étrangères, direction générale des Relations culturelles / Québec, ministère des Affaires intergouvernementales, direction générale de la Coopération internationale / Conseil d'Orientation pour l'Utilisation des Satellites en Education (COPUSE), juin 1980, 197 p.
- LAFRANCE (Jean-Paul), avec la collaboration de P. MARX.- *Portrait en touches successives de la Business TV en Amérique. Description et usages des réseaux large bandes en télévision non traditionnelle*. Paris, CNET, Département UST, juin 1990, 46 p.
- MEYER (Manfred).- *On the situation of Educational Television in Europe. A Summary Report..* Munich, Internationales Zentralinstitut für das Jugend und Bildungfernsehen, juin 1990, 129 p.
- OPPENHEIM (Jacques).- *Audiovisuel et formation continue. Etude documentaire. Marché, distribution, pratiques*. Paris, INA, Service de la Recherche Prospective, août 1977, 69 p.
- *Radio and Television in Literacy and Adult Education. Interpretative Bibliography*. Téhéran, International Institut for Adult Literacy Methods, 1978, 350 p.
- TANEM (B.).- «L'emploi combiné des moyens audiovisuels pour la formation individuelle ou en petits groupes». *Media* (Paris, OFRATÉME), n° 23-24, oct.-nov. 1971, pp. 51-57.
- «Télévision scolaire et télévision éducative». *Direct*, n° 5, 1979.
- TIDHAR (Chava E.), ed.- *Educational TV Broadcasting Research in the Nineties. Readings from the Tel-Aviv Research Seminar 1990*. Tel-Aviv, Télévision Éducative Israélienne / Union Européenne de Radio-Télévision, oct. 1990, 246 p.

- «Introduction du RNIS en Europe (L')». *Bulletin de l'IDATE*, n° 32, 2e trim. 1988.
- KAYE (Anthony), ed.- *MINDWEAVE - Communication, Computer, Distance Education*. Oxford, Pergamon Press, 1989, 273 p.
- MANHELOT (P.)- *La télématique*. Paris, PUF, «Que sais-je ?», 1985.
- MIRABAIL (Michel).- *Les cinquante premiers mots clefs de la télématique*. Paris, Privat, 1981, 314 p.
- MUCHIELLI (A.)- *L'enseignement par ordinateur*. Paris, PUF, «Que sais-je ?», 1987, 121 p.
- *Nouvelles technologies de l'information (Les) : un défi pour l'éducation*. Paris, OCDE, CERI, 1986, 138 p.
- PEYRAUT (J.), MALLEIN (P.) et MARQUET (B.)- «Quand un nouveau service est confronté aux usages... L'expérimentation d'un produit audiovisuel-graphique, *Didavente*» *Bulletin de l'Idate*, n° 35, 1^{er} semestre 1989, pp. 73-86.
- *Qui sont les producteurs ? Un cadre conceptuel d'analyse de la production multimédia pour l'éducation et la formation*. Paris, Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe (OTE), déc. 1989, 65 p.
- RIGAUULT-RICCIARDI (C.)- «Télématique et éducation des adultes», in : *Télématique et éducation*. Télé-Université du Québec, juil. 1981, 8 p.
- *Technologies de l'information et apprentissages de base. Lecture, écriture, sciences et mathématiques*. Paris, OCDE, CERI, 1987, 300 p.
- *Technologies de l'information et l'éducation (Les). Choisir les bons logiciels*. Paris, OCDE, CERI, 1989, 138 p.
- «Télématique». *Education et informatique*, n° 15, 1985.

d.- Téléphone

- FLINCK (R.)- *Correspondance Education Combined with Systematic Telephone Tutoring*. Kristiansand, Hermods, 1978, 142 p.
- *Tutoring by Telephone : a Handbook*. Milton Keynes, The Open University Press, 1982, 40 p.

V.- Rapports ministériels

- *Avenir de la formation.(L'). Rapport de la Commission instituée par le secrétaire d'Etat auprès du Premier ministre chargé de la Formation professionnelle*. Paris, CNIPE, juil. 1975, 75 p.
- BON (Annette) et KUHN (Michel).- *Médias, multi-médias et télévision au service des formations techniques et professionnelles. Rapport à Madame le ministre délégué, chargée de la Communication et à Monsieur le secrétaire d'Etat, chargé de l'Enseignement technique*. Paris, oct. 1989, 90 p. + annexes.

Annexe.- Quelques revues s'intéressant au thème de ce repère.

- Actualité de la Formation Permanente (Centre INFFO, Tour Europe, Cedex 07, 92049 Paris La Défense)
 - Apprendre (CNED, 209-211 rue de Bercy, 75012 Paris)
 - Bulletin de l'IDATE, remplacé par Communications et Stratégies (IDATE, BP 4167, 34092 Montpellier Cedex 5)
 - Direct (ACCT - Agence de Coopération Culturelle et Technique - 13 quai André-Citroën, 75015 Paris)*
 - Distance Education (University College of Southern Queensland, Post Office Darling Heights, Toowoomba, QLD 4350 Australie).
 - Education Permanente (distribution : Distique, 28 Lucé)
 - EMI - Education Media International (International Council for Educational Media, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 5)
 - Journal de l'Enseignement à Distance (Association Canadienne de l'Enseignement à Distance, 151 rue Slater, Ottawa, Ontario, K1P 5N2 Canada)
 - Le Journal de la Formation Continue et de l'EAO (2 rue d'Amsterdam, 75009 Paris)
 - La Lettre d'ATENA (Association ATENA, BP 1107, 34007 Montpellier Cedex 1)
 - Media (OFRATEME, devenu CNDP, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 5)*
 - Perspectives (UNESCO, 9 place de Fontenoy, 75007 Paris)*
 - POUR (GREP, 13-15 rue des Petites Ecuries, 75010 Paris)
 - Réseaux (CNET, 38-40 rue du Général Leclerc, 92131 Issy-les-Moulineaux).
- (*) : n'est plus publiée.

Viviane Glikman

Chercheur, Département Technologies Nouvelles - INRP

Georges-Louis Baron

Directeur du Département Technologies Nouvelles - INRP

LES ENSEIGNANTS FACE AUX MEDIAS

Christian Gambart

Différentes investigations ont situé les enseignants comme majoritairement non lecteurs des écrits pédagogiques et de la production des sciences de l'éducation.

Cela se mesure autant avec les enseignants du secondaire (Gambart, 1987 ; Etévé-Hassenforder, Lambert-Chesnot, 1988) qu'avec ceux du primaire (Bourgeois, 1983 ; Ouzoulias, 1985 ; Alava, 1991). L'enquête par questionnaires autoadministrés que j'ai menée en 1989 sur l'ensemble des collèges de Lyon et du Loir-et-Cher m'a amené à confirmer ces données (Gambart, 1990).

Encore faut-il situer les faits dans leur contexte, tâcher de voir si c'est uniquement la pédagogie qui est en cause en tant que champ d'intérêt, ou un «habitus» des enseignants face à l'information en général, à la lecture en particulier. J'avais donc introduit une série de questions pour enregistrer en parallèle la mesure de l'utilisation des médias et du comportement de lecteur en général, pour ces mêmes enseignants.

L'exploitation de ces données me permet aujourd'hui d'esquisser, à travers un aperçu des pratiques culturelles liées à l'information, l'arrière-plan devant lequel on pourra ainsi mieux appréhender cette faible utilisation des écrits pédagogiques.

I - Face à la lecture un comportement ambigu mais attendu

«Etes-vous des lecteurs et, si oui, de quel genre ?» Lorsque, même implicitement, on pose une telle question à des enseignants, il faut évidemment

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

On peut considérer qu'il s'agit de non-lecteurs engagés dans une stratégie de distinction. Une chicane méthodologique ainsi mise en place permet donc de les décanter et de construire des variables sous-jacentes très intéressantes pour une analyse d'ensemble.

II - Achat ou emprunt de livre

De cette façon, on enregistre que seules 57 % des personnes enquêtées avaient acquis ou emprunté au moins un livre (autre qu'un manuel pour la classe) depuis le début de l'année scolaire (cela correspond à un délai de 8 mois).

On peut essayer de situer ces résultats par rapport à ceux du Ministère de la Culture qui faisait passer à la même époque son enquête sur les pratiques culturelles des Français (Ministère de la Culture et de la Communication/Département des études et de la prospective, 1990). Certes, les délais ne sont pas les mêmes (12 mois dans un cas, 8 mois dans l'autre), emprunt et achat, que j'avais incorporés dans la même question y sont traités séparément. Néanmoins, on retrouve les faits marquants correspondant à l'évolution générale, que le service de la prospective du ministère de la culture dégage pour l'ensemble des Français (cf. tableau 1). A savoir :

- une certaine féminisation du lectorat
- une incidence importante de l'âge
- un recul de la lecture dans les villes moyennes et les petites agglomérations.

Quantitativement, si l'on considère l'achat ou l'emprunt d'un livre ou encore la fréquentation d'une bibliothèque, les résultats globaux de l'Enseignant Moyen sont proches de ceux d'un Français Moyen. Mais, ils semblent différencier l'Enseignant Moyen d'un individu que les catégories classiques de l'analyse sociologique amènent à classer dans les professions intermédiaires ou professions intellectuelles supérieures. Ce ne sont certainement pas non plus ceux d'un individu que l'on classerait a priori par son niveau d'étude supérieure.

En fait, on est en droit de considérer que les enseignants participent pleinement du phénomène général de recul de la lecture dans les classes moyennes, mesuré par l'enquête du Ministère de la Culture.

La discipline enseignée est le facteur qui opère la discrimination cardinale en séparant les «littéraires» (professeurs de français, langues,

faits établis pour un échantillon similaire testé dans la Somme en 1985 (3). Ils situent les enseignants sous la moyenne nationale classiquement reconnue pour l'ensemble des Français (cf. tableau 4). La différence est surtout notable pour la lecture quotidienne. D'ailleurs, la décantation des résultats par la citation du titre du journal affirmé comme lu n'opère de façon vraiment conséquente qu'à partir de l'affirmation d'une lecture au moins une fois par semaine.

Plus de la moitié des enseignants ne lit pas les journaux ou ne les lit que très épisodiquement (moins d'une fois par semaine). On arrive à la proportion de trois sur quatre si on restreint la définition de la lecture à un usage normalement quotidien.

Ceci étant, de très grandes disparités existent entre les différents segments de population déterminés par l'analyse en fonction des critères d'identification. Elles permettent de singulariser le lectorat-enseignant des journaux. Ainsi, avec 75 % d'utilisateurs quotidiens de la presse, les enseignants qui affirment un engagement syndical doivent immédiatement être isolés comme les plus familiers de l'utilisation d'un journal. Cela ramène d'ailleurs la pénétration de cette pratique à 20 % pour le reste de la population. Un processus identique joue pour les responsables associatifs, mais il intervient moins brutalement. Quoiqu'il en soit, on peut affirmer l'existence d'une forte corrélation entre l'engagement politique (au sens large) d'un enseignant et les chances pour qu'il soit utilisateur d'un journal.

Les autres variables auxquelles cette pratique est ensuite prioritairement liée sont le statut familial, le sexe, l'âge, la discipline enseignée, la façon d'envisager son avenir et le degré d'urbanité.

C'est essentiellement pour la lecture quotidienne que s'affirme une très nette différence en fonction du sexe ($\Sigma^2 = 12,9$). Sur ce point, quand les femmes cumulent le «handicap» d'être mariées, même pour une lecture au moins hebdomadaire, elles rendent 20 points à leurs homologues masculins (de 34 à 54 %). Il semble que ce soit pour partie la lecture des quotidiens régionaux, plus développée chez les hommes (notamment dans le cas des professeurs «type collègue») qui puisse entraîner cette forte différence car le sexe n'est pas un facteur de discrimination important lorsqu'on considère spécifiquement le lectorat du journal «Le Monde» pour une lecture au moins hebdomadaire. Par ailleurs, que ce soit dans l'analyse de la lecture au moins hebdomadaire d'un journal en général ou dans celle du lectorat du «Monde», pour les femmes, le fait d'enseigner une discipline définie dans le paragraphe précédent comme «littéraire»

- lecture *éducative* : pour des revues traitant de problèmes généraux de pédagogie (cf. revues pédagogiques) ou d'informations générales sur le système éducatif (cf. Le Monde de l'Éducation).

- lecture d'*hebdomadaire* : pour un hebdomadaire d'information (cf. L'Express, Le Point, ...) ou un magazine de fin de semaine (cf. VSD, Paris-Match, ...):

- lecture-*loisir* : pour tous les autres types de magazines ou revues (magazines féminins, revues culturelles ou scientifiques lorsqu'elles ne sont pas données comme liées à la discipline enseignée, revues de loisirs, de sport, bricolage, automobile, ...).

On peut ainsi montrer qu'il y a une hiérarchie entre les différents types de lecture. Lorsqu'un enseignant choisit une revue, il privilégie une «lecture technique» avec une revue dont le contenu est lié à celui de la discipline qu'il enseigne. Quantitativement, cela passe avant la «lecture-loisir» qui regroupe pourtant un nombre important de rubriques. Vient ensuite la lecture des hebdomadaires, puis, au dernier rang, la «lecture éducation».

Revenant au comportement général de lecteur, on peut bien sûr se demander si la lecture de revues ou de magazines ne compense pas celle des journaux ou des livres. La réponse est non : ce sont ceux qui utilisent déjà des journaux, les livres, qui ont le plus de chance d'être les lecteurs de ces revues (cf. tableau 6). Il existe véritablement ce qu'on peut appeler «un rapport à l'information écrite».

IV - Les rapports avec les nouveaux medias

La lecture semblant marquer un recul chez les enseignants, on peut supposer qu'ils «compensent» en adoptant majoritairement les nouveaux médias (radio, télévision, ordinateurs, minitel).

Un dernier carré d'irréductibles ne regarde pas les journaux télévisés (9 % de la population ne répond pas à la question qui induisait implicitement l'existence de cette pratique, ou spécifie qu'elle n'a pas la télévision). Avec la radio, c'est déjà 16 % de la population qui n'est pas concernée par la question sur l'écoute éventuelle des bulletins d'information.

A ces exceptions près, on peut néanmoins considérer qu'un enseignant sur trois écoute les informations radiodiffusées le matin et que la quasi totalité regarde les journaux télévisés le soir -pour l'essentiel et très classiquement celui de 20 heures- (cf. tableau 7).

On peut finalement se demander si ce phénomène ne participe pas d'un processus d'exclusion sociale et culturelle, c'est-à-dire politique au sens large (on a vu que ceux qui arrivent à se préserver le meilleur contact à l'information sont ceux qui ont pu se garder une dimension politique).

Alain Touraine vient de donner dans le numéro de février 1991 de la revue «*Esprit*», un texte fort pertinent à propos de l'exclusion. Ne pourrait-on y trouver des éléments pour comprendre le problème des collèges en 1991 ? Pour nos collèges comme pour nos villes, «la grande affaire» n'est-elle pas «d'inventer aujourd'hui... de nouveaux instruments de participation politique, l'équivalent de ce qu'ont été les syndicats il y a cent ans, quand ils ont été créés. C'est à ce moment-là... que nous pourrions éviter la ghettoïsation» ? (5).

Christian Gambart

Docteur en Sciences de l'éducation

NOTES

- (1) GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit, 1973. p. 15.
- (2) Ministère de la Culture, ouvrage cité, p. 84.
- (3) GAMBART, C. 1987, ouvrage cité, p. 121-148.
- (4) Néoténie : en biologie, ce concept désigne la persistance de formes larvaires au cours du développement d'un organisme. Il concerne généralement des espèces d'animaux supérieurs ayant adopté un mode de vie cavernicole.
- (5) TOURAINE, A. Face à l'exclusion, *Esprit*, n° 169. 1991. p. 12.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALAVA, S. Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 22, 1991, p. 93-101.
- BOURGEOIS, J.P. Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire, *Revue française de pédagogie*, n° 62, 1983.
- ETEVE, C., HASENFORDER, J., LAMBERT-CHESNOT, O. Des enseignants leaders d'opinion : une minorité cachée ?, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 15, 1988, p. 129-131.
- GAMBART, C. *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges* (Thèse de doctorat), Paris XIII : 1987.

Sur 100 personnes de chaque groupe	ENSEMBLE DES FRANÇAIS		ENSEIGNANTS EN COLLÈGE
	Ont prêté ou em- prunté des livres au cours des 12 der- niers mois (*)	ont acheté des livres au cours des 12 derniers mois (*)	ont emprunté ou acheté des livres au cours des 8 derniers mois (*)
ENSEMBLE	45	62	57
SEXE			
Homme	42	60	55
Femme	48	64	69
AGE			
moins de 25 ans	61	71	69
25 à 34 ans	53	72	42
35 à 44 ans	45	69	62
45 à 54 ans	41	58	56
55 à 64 ans	35	53	33
plus de 65 ans	29	42	
CSP			
Cadres et prof, intel, sup	74	94	
Prof. intermédiaires	65	83	
Employés	49	68	
Ouvriers qualifiés	35	55	
Étudiants, élèves	71	74	
Enseignants secondaire			57
SITUAT° GÉOGR.			
Commune rurale	36	52	
+ de 100 000 habit.	47	65	
Agglo. parisienne	67	82	
Dep° Loir et Cher			59
Agglo. lyonnaise			72
NIVEAU D'ÉTUDE			
Aucun diplôme	29	46	
Bac	69	81	
Études sup.	76	93	57

(*) abstraction faite des livres scolaires

Tableau 1 : Comparaison des pratiques de lecture de la population
enquêtée par rapport à celle de l'ensemble des Français

Pour 100 personnes interrogées	Enseignants exerçant en collège		Ensemble des Français (3)
	Lyon et Loir-et-Cher (1)	Somme (2)	
Lisent la presse quotidienne			
- tous les jours	23 [28]	27	43
- plusieurs fois par semaine	—	—	12
- au moins une fois par semaine	24 [38]	20	—
- quelques fois par mois	7 [15]	—	23
- plus rarement	4 [13]	—	
Font état d'une lecture au moins hebdomadaire sans préciser le titre	20	20	—

(1) : figurent entre crochets [...] les fréquences relatives brutes c'est-à-dire non décaitées par la citation du titre du journal.

(2) : Gambart C. 1987, ouvrage cité p. 122.

(3) : Département des études et de la prospective, Ministère de la Culture et de la Communication, Les pratiques culturelles des Français 1986/1989 p. 119.

Tableau 4 : Proportion des enseignants qui lisent la presse quotidienne en comparaison de données similaires pour la Somme (1985) et des dernières données établies pour l'ensemble des Français (1988/89).

Type de revue		Degrés d'intensité de la lecture			
		A	B	C	D
Lecture technique	L	32	63	89	91
	NL	22	31	35	42
Lecture d'hebdomadaire	L	23	44	64	66
	NL	11	17	27	32
Lecture éducation	L	7	24	42	45
	NL	9	15	25	28
Lecture loisir	L	27	52	72	78
	NL	17	23	30	37

A = Lecture méthodique de chaque numéro

B = Chaque numéro au moins partiellement consulté

C = Quelques exemplaires consultés depuis un an

D = Au moins un exemplaire consulté depuis un an

L = Lecteur quotidien ou au moins hebdomadaire d'un journal

NL = Lecteur d'un journal quelques fois par mois, plus rarement ou non lecteur

Tableau 6 : Étude différentielle de la lecture des différents types de revues en fonction de la lecture (L) ou non (NL) d'un journal (les résultats sont en fréquences relatives cumulées).



2

*BIBLIO-
GRAPHIE
COURANTE*

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Recherche scientifique

BLUM (Alain).

Mathématiques et statistique appliquées aux sciences sociales. Paris : Dunod, 1991. 182 p., bibliogr. (2 p.) 31

Cet ouvrage présente un panorama de la plupart des outils mathématiques et statistiques de base, en faisant comprendre leur signification concrète et leur utilisation courante en sciences sociales. Il est orienté dans deux directions principales : 1) la modélisation : relation entre deux quantités, description et simplification ; l'observation de l'infini ; les notions de structures et de classes... 2) la description : dépendance entre variables ; description sans modèles ; séries dépendant du temps... La 3e partie est consacrée à la construction de modèles (de la société et de ses inégalités ; garçons et filles ; comment bien se marier ?...).

CASSEN (Bernard), dir.

Quelles langues pour la science ? Paris : La Découverte, 1990. 263 p., tabl., bibliogr. (4 p.) (Sciences et société.)

15

Cet ouvrage propose une synthèse des communications faites au Forum de la communication scientifique et technique (janvier 1990, Paris), complétée de textes extérieurs. Ce Forum était basé sur un double postulat : l'activité de recherche scientifique n'échappe pas au conditionnement culturel, un chercheur ou un

ingénieur, dépositaires d'une culture et d'une langue données, n'en font pas abstraction dans l'activité créatrice ; il n'y a pas « une langue de la science », à quelque niveau que ce soit, de la production des connaissances à leur dissémination. Parmi les contributions, relevons : Chercher, inventer, innover dans sa langue ; Dans quelle langue livrer les résultats de la recherche ; Les langues de la communication scientifique ; Langue, appropriation des savoirs et activités de production ; Vulgariser dans sa langue...

FEBVRE (Michèle), GIORDAN (André).

Maîtriser l'information scientifique et médicale, à l'usage des étudiants, chercheurs et enseignants de biologie et de médecine. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990. 227 p. (Techniques et méthodes pédagogiques.) 31

Ce livre doit permettre aux étudiants et aux jeunes chercheurs (en biologie et en médecine, mais il peut s'appliquer à n'importe quelle matière) de maîtriser, de rentabiliser au mieux l'information. Cette maîtrise se déroule en 4 étapes : 1) le traitement d'un document (périodique ou ouvrage) : comment lire, analyser, résumer un document. 2) l'étude des articles : comment identifier un article (pour le localiser, élaborer une bibliographie...), l'utilité d'une référence bibliographique ; les différentes parties d'un article scientifique, leur rôle (les auteurs, le titre, les mots clés...) ; la rédaction et l'utilisation des références bibliographiques. 3) l'étude des périodiques : comment choisir un périodique scientifique, comment utiliser le sommaire... ? 4) l'étude des ouvrages : les divers types d'ouvrages (dictionnaires, encyclopédies, exercices...) les caractéristiques bibliographiques

(S. Shapin) ; Comment faire une sociologie de la statistique (D. Mac Kenzie) ; Les sept sexes ; Etude sociologique de la détection des ondes gravitationnelles (H.M. Collins) ; En parapsychologie, rien ne se passe qui ne soit scientifique (H.M. Collins et T.J. Pinch) ; L'anomalie des neutrinos solaires (T.J. Pinch).

MEIRIEU (Philippe).

Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie.

Paris : ESF, 1991. 196 p., bibliogr. (4 p.) Index. (Pédagogies.) ✎ 5

L'auteur veut ici «chercher à comprendre ce qui se joue dans l'ordre de l'éthique entre un éducateur et un éduqué, quand ils tentent de vivre, bon gré, malgré, une aventure éducative»; le terme «éthique» désignant l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes. « Il existe, de manière irréductible, quand un être cherche à en instruire un autre, une interrogation qui est sans doute au coeur même de l'Éthique, puisqu'elle concerne les conditions de possibilité de l'émergence d'un sujet, c'est-à-dire de la constitution d'une Liberté». Dans tous les domaines qui touchent à l'Éducation, on ne peut faire l'économie de choix éthiques, choix qui gagnent à être éclairés par l'intelligence des enjeux. Ce sont ces enjeux que l'auteur, sous forme de traité : 32 brefs chapitres, explorent : le métier d'éduquer et d'éducateur, l'apprentissage, la relation maître-élève, la discipline, le pouvoir, l'universalité de la culture, l'échec... Il faut parler sur l'éducabilité d'autrui et tout mettre en oeuvre pour parvenir à cette fin, sans attendre de «réciprocité marchande».

SOETARD (M.), dir.

L'évolution des pratiques éducatives et de leur impact social dans l'Italie, la République d'Allemagne fédérale et la France des vingt dernières années. Pisa : Giardini, 1991. 120 p. ✎ 15

Les contributions rassemblées ici ne sont pas une comparaison de systèmes éducatifs, mais visent à présenter au lecteur la tradition culturelle où ils vont puiser. La «pensée pratique» de l'éducation est analysée en liaison avec l'univers culturel qui la porte. Pour l'Italie et la RFA, les

textes ont pour thèmes : Le développement institutionnel de la pédagogie en Italie dans les deux dernières décennies ; L'évolution des pratiques et des théories pédagogiques dans l'Italie des vingt dernières années. Pour la France, A. Barthelemy-Descamps propose une analyse de l'évolution de la «pédagogie par objectifs» jusqu'à la «pédagogie différenciée». J. Houssaye s'interroge sur la mise en place des IUFM. En conclusion, M. Soetard se demande si une pédagogie européenne est pensable ?

Histoire

BERNARD (Claude).

Comment nos ministres font l'histoire : le discours de l'Instruction publique et ses procédés de persuasion. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1990. 367 p., bibliogr. (2 p.) ✎ 13

A partir d'une analyse de contenu des textes qui se rapportent à l'enseignement de l'histoire, parus au cours du 19^e siècle et dispersés dans des centaines d'instructions ministérielles, l'auteur étudie les procédés de persuasion à l'oeuvre dans le discours de l'Instruction publique ; il décrit «le modèle à l'oeuvre dans la vision officielle de l'histoire» et dégage «les lois de construction du récit historique scolaire». La 1^e partie de l'ouvrage est consacrée à l'enseignement de l'histoire (du Premier Empire à la Troisième République) : les grandes conceptions défendues, la pédagogie... La 2^e partie est centrée sur le contenu de ces textes : le discours pédagogique, le message transmis et son mode de transmission.

LELIEVRE (Claude).

Histoire des institutions scolaires (1789-1989). Paris : Nathan, 1990. 238 p., graph. (Repères pédagogiques.) ✎ 13

L'auteur trace ici l'histoire des institutions scolaires (et non pas l'histoire de l'enseignement ou de la scolarisation) de la fin du 18^e siècle où apparaît le concept d'éducation nationale à la cinquième République. Sa démarche est double. La période Révolution-début du 19^e siècle est

l'établissement scolaire est envisagé selon 3 angles. 1) l'établissement comme lieu de vie sociale : la cantine, la salle des professeurs, les conversations des enseignants... 2) l'établissement comme lieu de socialisation : les conventions qui ordonnent les relations sociales élémentaires, la création de «cercles sociaux» et de «réseaux» selon la matière enseignée, les lieux fréquentés...3) les relations de sociabilité : comment se construit la réputation d'un professeur, les relations entre la direction et le personnel enseignant.

LEMAN (Johan), dir.

Intégrité, intégration : innovation pédagogique et pluralité culturelle. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1991. 228 p., bibliogr. (7 p.) (L'homme, l'étranger.)

☛ 23

Le Foyer est un centre socio-pédagogique travaillant en milieu immigré à Bruxelles. Après 5 ans de travail dans le cadre de projets d'enseignement «biculturel» ou «interculturel», le centre a fait procéder à une évaluation des projets en cours dont cet ouvrage rend compte. Seuls les aspects interculturels de ces projets ont été étudiés ici. Les aspects analysés sont les suivants : Migration et interculturelisme ; Les projets du «Foyer» dans les enseignements maternel et primaire néerlandophones à Bruxelles ; Identités et culture dans l'expérience «Foyer» pour élèves espagnols ; Notes sur la «pureté de sang» dans l'immigration espagnole ; Biculturalisme : l'enfant et l'école ; Préservation de la langue maternelle par l'école et cohésion interculturelle : étude d'un cas canadien et d'un cas belge ; Mathématiques, enseignement et jeunes immigrés ; Faisons aussi jouer l'interculturalisme aux parents ! ; Intégrité, intégration, interculturalisme : quelques remarques conclusives.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

BOYER (Régine), BOUNOURE (Annick), DELCLAUX (Monique).

Paroles de lycéens : les études, les loisirs, l'avenir. Paris : Editions universitaires ; INRP, 1991. 173 p., tabl., bibliogr. (5 p.)

☛ 11

Les hypothèses des auteurs sont les suivantes : les comportements des lycéens à l'égard de la scolarité et des loisirs, les choix qui les sous-tendent, les significations qui y sont attachées, sont liés entre eux et se construisent en interaction avec les représentations de l'avenir personnel et professionnel ; ils dépendent de variables telles le sexe, l'appartenance sociale... Quarante-trois lycéens d'horizons sociaux et scolaires divers ont été interviewés. Après avoir exposé les caractéristiques de ces élèves, les auteurs s'intéressent aux rapports des lycéens à leurs études, (comment ont-ils perçu leur orientation ? comment vivent-ils leur scolarité ?...), à leurs loisirs (comment occupent-ils leur temps libre ? quelles sont leurs activités privilégiées ?...), à leurs projets d'avenir (comment ces filles et garçons se voient-ils dans dix ans ?). Huit profils de lycéens se dessinent (héritiers, aspirants, lycéennes indéçises...). Le principal élément différenciateur qui se dégage dans les comportements, les attitudes à l'égard des études, des loisirs, de l'avenir, est l'appartenance sexuelle, qui distingue lycéens-lycéennes.

DEFORGE (Yves).

L'oeuvre et le produit. Seyssel : Champ Wallon, 1990. 141 p., fig., bibliogr. (2 p.) (Milieux.) ☛ 5

Qu'est-ce qui fait dire que tel objet est une oeuvre ou tel autre ne l'est pas ? Il y a oeuvre quand la fonction de signe l'emporte sur la fonction d'utilité, qu'il y a apparence de singularité, quand il y a un processus d'affectivité mis en oeuvre par le créateur ; il y a produit quand la fonction d'utilité est première, quand il y a apparence de banalité, quand l'utilisation de processus formalisés l'emporte sur l'affectivité. Jusqu'à présent, les techniques ne permettaient que la fabrication de produits, en opposition avec l'artisanat, qui par les savoir faire de l'artisan, fabrique des oeuvres. Grâce à l'informatique et aux systèmes interactifs, une intrusion de l'affectivité du consommateur au coeur du processus de conception et de production

des projets multi-media financés par l'Etat dans lesquels les enfants élaborent eux-même des films qui revalorisent les attitudes, les produits sains.

Sociologie du travail

DUBAR (Claude).

La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin, 1991. 278 p., bibliogr. dissém. Index. (U : sociologie.) ✎ 23

La construction de l'identité humaine dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit de socialisations successives. Dans une 1e partie, l'auteur présente quelques grandes théories centrées partiellement ou totalement sur l'analyse des processus de socialisation et des recherches s'inspirant de ces théories : psychologie génétique, anthropologie culturelle, le fonctionnalisme. Ces dernières années, la dimension professionnelle a acquis une place importante, parmi toutes les dimensions de l'identité de l'individu (à cause de la rareté de l'emploi, les transformations qui touchent le monde du travail). C. Dubar centre sa 2e partie sur la socialisation professionnelle : la sociologie des professeurs aux Etats-Unis, l'étude des relations professionnelles, l'économie des marchés du travail. La 3e partie propose quatre configurations identitaires issues d'un ensemble de recherches empiriques (françaises), réalisées entre 1960 et 1989 : l'identité d'exécutant stable menacé, l'identité bloquée, l'identité de responsable en promotion interne, l'identité autonome et incertaine.

Anthropologie, ethnologie

ADAM (Jean-Michel), BOREL (Marie-Jeanne), CALAME (Claude), KILANI (Mondher).

Le discours anthropologique : description, narration, savoir. Paris : Méridiens

Klincksieck, 1990. 306 p., bibliogr. (11 p.) (Sémiotique.) ✎ 14

Au travers d'éclairages divers sur l'anthropologie et la connaissance, sur les signes et l'activité de discours, l'objectif de ce livre est de comprendre comment un savoir se constitue, s'écrit et se donne à lire. En anthropologie, la description des choses données à l'observation constitue un savoir, qui renvoie simultanément, à l'opération qui décrit (puisque l'anthropologue écrit des textes, prend des notes...) et à la société qui est décrite (« la description résulte de procédés liés à l'usage d'une langue pour déterminer un objet en soumettant en quelque sorte les choses du monde au regard »). Parmi les contributions, relevons : Le discours descriptif, le savoir et ses signes ; Les anthropologues et leur savoir : du terrain au texte ; La schématisation descriptive : Evans-Pritchard et la magie ; Aspects du récit en anthropologie.

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Politique

CHITTY (Clide).

Towards a new education system : the victory of the new right ? London ; New-York : Falmer, 1989. VIII-249 p., bibliogr. (13 p.) Index. ✎ 13

C. Chitty étudie les changements fondamentaux qui se sont produits dans le monde de l'éducation britannique depuis 1976. Deux dates marquent des tournants importants dans la politique éducative : en 1976-77 Lord Ruskin s'orienté vers une plus grande centralisation des programmes et du contrôle des écoles dans le but de satisfaire aux besoins de l'économie. Dans les années 80 (notamment avec la loi Kenneth Baker en 1988) le gouvernement conservateur veut révolutionner la conception du service éducatif : il accorde aux parents le libre

chothérapie, toxicologie et toxicomanie, psychanalyse, psychopathologie, psychopharmacologie, neuropsychiatrie, psychologie animale et éthologie.

RIVIÈRE (Angel).

La psychologie de Vygotsky. Liège : Pierre Mardaga, 1990. 152 p., bibliogr. (4 p.) (Psychologie et sciences humaines ; 189.) ✎ 62

L. S. Vygotsky (1896-1934) est l'un des plus brillants représentants de la psychologie scientifique du 20^e siècle. C'est entre 1924 et 1934, période d'une profonde turbulence au sein de la psychologie soviétique, qu'il réalise ses travaux les plus importants. Les mettant en parallèle avec les différents contextes dans lesquels elles s'inscrivent - les années de formation au sein de la famille, les études secondaires et universitaires, l'histoire sociale, politique et scientifique de la Russie du début du siècle -, l'auteur aborde les principales thématiques développées par Vygotsky : la crise de la psychologie, l'activité instrumentale et l'interaction comme unité d'analyse, la genèse sociale de la conscience, l'éducation, les relations entre apprentissage et développement, la zone proximale du développement.

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

BAUDIER (Anne), CELESTE (Bernadette).

Le développement affectif et social du jeune enfant : une introduction. Paris : Nathan, 1990. 141 p., bibliogr. (12 p.) (Nathan-université : psychologie.) ✎ 4

Après un historique des théories et méthodes de la psychologie de l'enfant (au 19^e et début 20^e), cet ouvrage présente les théories «classiques» et récentes sur le développement affectif et social du jeune enfant (de la naissance à 4-5 ans) : la création des liens et la théorie de l'attachement, les moyens-conditions essentielles du domaine affectif (les modalités sensorielles...),

les interactions adulte-enfant, le milieu familial cadre institutionnel des premiers échanges, les relations entre enfants, la construction de la personnalité (théorie de Wallon), les émotions.

Processus d'acquisition, activités cognitives

AVANZINI (Guy), préf., MARTIN (Jacques), dir., PARAVY (Gaston), dir. *Pédagogies de la médiation : autour du PEI, programme d'enrichissement instrumental du professeur Feuerstein.* Lyon : Chronique sociale, 1990. 210 p., ill., bibliogr. dissém. (Formation.) ✎ 23

Cet ouvrage rassemble une série de réflexions sur la doctrine éducationnelle de R. Feuerstein : celle de l'éducabilité permanente. Elle est basée sur le postulat de la «modifiabilité structurale», la capacité qu'a l'individu de se modifier selon des modalités de fonctionnement différentes de celles qui sont généralement utilisées. Elle s'accompagne d'un dispositif concret : le Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI). Une quinzaine de contributions fournissent la matière des 4 chapitres de l'ouvrage. Le 1^{er} situe «la formation dans le contexte de la société en mutation» (PEI et entreprise, perspectives éducatives en formation d'adultes, emploi et formation). Le 2^e chapitre traite de l'éducabilité et de la correction des déficiences cognitives. Le 3^e chapitre présente le PEI, sa genèse, et clarifie les termes de modifiabilité et de médiation. Le 4^e chapitre étudie les apports du PEI dans la formation des jeunes et des adultes. L'ouvrage se termine sur un hommage à Feuerstein et une réflexion sur le «retour du cognitif».

BERBAUM (Jean), DE PERETTI (Antoine), préf.

Développer la capacité d'apprendre. Paris : ESF, 1991. 191 p. (Pédagogies.) ✎ 23

Mieux apprendre suppose que l'on sache d'abord en quoi consiste le fait d'apprendre et une connaissance des étapes de la connaissance. Dans une 1^{re} partie, l'auteur décrit ce qu'est

L'explication dans l'enseignement et l'EIAO. Paris : Paris Onze éditions, 1991. Non pag., fig., bibliogr. dissém.

☛ 15

Les conférences ont eu pour thèmes : Vers des problématiques didactiques dans le champ de l'explication scientifique ; Explication en intelligence artificielle, le point sur les travaux français ; Explications, guidages cognitifs et méta-cognitifs ; Nature et objet du raisonnement explicatif ; Comment transformer une boîte noire en boîte de verre ? L'explication scientifique dans le cadre muséologique. Des recherches étrangères portant sur les points suivants ont été présentées : The London mental models group ; Interaction between cognitive processes and pedagogic intervention ; Logiciels pour explorer des objets concrets-abstraites ; Modelling tutorial discourse.

Le fonctionnement mental. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991. 285 p., bibliogr. (11 p.) (Textes de base en psychologie.) ☛ 15

Le concept de fonctionnement mental englobe le concept de pensée qui rend compte des formes d'élaboration de l'activité représentative, de l'activité symbolique et de l'activité conceptuelle. Il présente, dans le champ de la psychologie dynamique, une grande importance théorique et clinique. Cet ouvrage rassemble des textes qui, jalonnant l'histoire de la psychologie, ont contribué à l'approfondissement du concept de fonctionnement mental. Les textes de la 1^e partie (Freud, Wallon, Piaget) soulignent les empreintes laissées par ce concept dans l'histoire de la psychologie. Les textes de la 2^e partie (Gressot, Winnicott, Marty, Bion, Green) permettent de retracer l'évolution de ce concept. Les textes de la 3^e partie (Piaget, Luquet, Meltzer) traitent des conditions psychologiques nécessaires au fonctionnement mental.

HARDY (M.), éd., PLATONE (F.), éd., STAMBAK (M.), éd.

Naissance d'une pédagogie interactive. Paris : ESF ; INRP, 1991. 173 p.,

bibliogr. (3 p.) (Science de l'éducation.) ☛ 15

Comment aménager l'école pour que les enfants y mettent en oeuvre leurs capacités à apprendre et développent les démarches d'apprentissage qui leur sont propres ? Au cours de recherches-actions, les auteurs ont mis au point une méthode d'« auto-évaluation régulatrice », des projets d'action sont élaborés (leurs effets observés sur les conduites d'apprentissage) et affinés jusqu'à participation active de tous les enfants. Cet ouvrage présente les résultats de sept de ces recherches-actions menées dans des crèches et un jardin d'enfants ; auprès d'enfants sourds ; abordant le problème de la scolarisation des 2-3 ans ; de la langue écrite à l'école maternelle... Deux conclusions s'imposent : 1) l'apprentissage est une démarche de construction de l'apprenant qui élabore les savoirs, grâce et à travers les interactions avec autrui, cela suppose une stimulation de l'expression et de la confrontation enfants-adultes, savoir interpréter les démarches des enfants... 2) Tous les enfants peuvent apprendre, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou leur appartenance socio-culturelle.

LA GARANDERIE (Antoine de), dir.
La gestion mentale, voie vers l'autonomie.
Gestion mentale, 1991. n°1, 174 p., tabl., bibliogr. dissém. ☛ 15

Ce 1^{er} numéro de la revue « Gestion mentale » reprend les contributions du colloque d'Angers (juillet 1990) sur le thème : La gestion mentale, voie vers l'autonomie : Psychologie et pédagogie (G. Avanzini) ; Problèmes méthodologiques posés par l'étude du mental (J. Bernbaum) ; L'intelligence, entre hérédité et apprentissage (A. Jacquard) ; Maturité et autonomie (A. de La Garanderie) ; La recherche en gestion mentale (G. Le Bouëdec). Les ateliers portaient sur les points suivants : Gestion mentale et neurosciences ; Ordinateur et gestion mentale ; Gestion mentale et programmation neurolinguistique ; Du dessin au dessin ; Expériences, craintes et espoirs ; Gestion mentale et apprentissage. La suite de ces Actes du colloque sera publiée dans le n°2 de la revue.

allemands vers 1900 et les diverses étapes jusqu'aux recherches des années 80 menées par les soviétiques et les autres pays occidentaux. Les divers éléments qui se combinent pour constituer la mémoire - mémoire à court terme, métamémoire, stratégies d'exploitation, connaissance non stratégique - sont passées en revue.

SHELDON (Sire), éd., RICHARDSON (Ken), éd.

Cognitive development to adolescence : a reader. Hove : Lawrence Erlbaum ; Open University, 1988. IX-321 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ⚡ 15

Ce recueil de textes sur le développement de l'adolescent accompagne le cours de l'Open University intitulé : Développement cognitif : langage et pensée de la naissance à l'adolescence. La théorie de Piaget constitue le fondement de ce domaine de recherche avec les descriptions des stades du développement de la pensée de l'enfant et des moyens de favoriser ce développement par l'école notamment dans le domaine de la pensée mathématique et scientifique. Des points de vue critiques sur certaines conceptions de Piaget sont exprimés. La contrainte imposée à l'enfant par les procédures de recherche elles-mêmes modifie le « contexte social » du processus, ce qui conduit à se rapprocher de la théorie de Vygotsky qui prend en compte l'aspect social de la cognition. Les théories de la cognition comme « traitement de l'information » sont exposées.

THARP (Roland G.), GALLIMORE (Ronald).

Rousing minds to life : teaching, learning and schooling in social context. New-York ; Cambridge : Cambridge university press, 1988. XII-317 p., bibliogr. (23 p.) Index. ⚡ 12

Cet ouvrage traite de la situation actuelle de l'enseignement et de la vie scolaire et décrit une théorie interactionniste du développement issue des concepts de Vygotsky. Il commente des exemples d'enseignement et d'apprentissage

« naturel » qui font partie de la vie quotidienne, notamment familiale, dans toutes les cultures et passe ensuite en revue les divers moyens de favoriser le développement cognitif qui ont été découverts au cours du XXe siècle par la science du comportement occidentale. Une théorie de l'organisation de la scolarité est proposée. Dans une seconde partie les auteurs considèrent les applications pratiques de la notion d'école comme institution de soutien au développement des connaissances et des performances des élèves et des professeurs. En conclusion, l'opportunité de réformes pédagogiques est discutée.

Personnalité, affectivité

LA GARANDERIE (Antoine de).

La motivation : son éveil, son développement. Paris : Centurion, 1991. 129 p. ⚡ 23

La motivation ne suffit pas à la réussite de l'élève mais elle a un rôle à jouer. Une personne est motivée lorsqu'elle a conscience des motifs de son action et que ces motifs sont l'objet de son choix ; il y a une conscience des fins et des moyens, dans la réalisation desquels l'évocation joue un rôle capital. La non-motivation découle d'un sentiment d'incapacité. L'école ne doit pas avoir pour objectif de sélectionner l'élite, mais de permettre l'éveil de la motivation de l'élève. Pour cela, le pédagogue doit fournir à l'élève les moyens d'utiliser ses capacités mentales ; la situation pédagogique étant constituée d'actes mentaux (comprendre, mémoriser). L'affectivité a-t-elle une place dans la motivation ? Oui, si parmi les quatre facteurs qui constituent l'acte volontaire : l'initiative, la décision, la maîtrise de soi, la ténacité, on ne privilégie pas ces deux derniers. Et comme le rappelle l'auteur, dans le dernier chapitre, « on n'est pas motivé tout seul ». Les parents, les enseignants, les formateurs exercent une influence.

PERRON (Roger), dir.

Les représentations de soi : développements, dynamiques, conflits. Toulouse :

communication doit tenir compte de la personne, de la relation, du pouvoir et de l'être au monde. Comment s'effectue-t-elle dans l'institution éducative, à l'intérieur des rapports de pouvoir existants ? A partir d'expériences réalisées du primaire à l'Université et appliquées à toutes les matières, les auteurs ont étudié cette communication qui est à la base de l'enseignement-apprentissage. Ils étudient les mécanismes à connaître pour (s')expliquer, dégagent les dysfonctionnements qui perturbent la relation communicative (les préjugés, la rumeur...) et proposent des méthodes et modèles permettant à l'élève de devenir «acteur» et «chercheur» dans l'enseignement et de résoudre les conflits-désaccords-problèmes en commun.

SELVA' (Chantal).

La programmation neuro-linguistique appliquée à la négociation. Paris : ESF, 1991. 91+55 p, bibliogr. (1 p.) (Formation permanente en sciences humaines.) 5 9

La négociation fait partie de la vie quotidienne, de la vie professionnelle. Mais comment négocier ? La méthode de négociation proposée ici est issue de la Programmation Neuro-Linguistique, méthode née aux Etats-Unis dans les années 70. La PNL part du principe que nous avons programmé depuis l'enfance nos façons de penser, de ressentir, de nous comporter. Certains ont des programmes efficaces, d'autres inefficaces, qu'il s'agit de réactualiser. Le bon négociateur fait de même, il sait s'adapter à toutes les situations. La méthode de négociation décrite ici propose 6 étapes : Trouver en soi les ressources nécessaires pour réussir une négociation ; Créer un climat de confiance ; Déterminer le cadre de la négociation ; Saisir immédiatement la personnalité et les motivations de votre partenaire ; Savoir faire des propositions ; Synthèse : Une méthode de négociation efficace. Une 2e partie propose des applications pratiques.

Psychosociologie et éducation

CHESEX-VIGUET (Christiane).

L'école est un roman : essai sur la relation pédagogique dans la littérature européenne. Lausanne : Editions d'en bas, 1990. 153 p., bibliogr. (7 p.) 5

L'auteur étudie dans la littérature de fiction (des romans des 19e et 20e qui décrivent l'atmosphère des classes) le vécu de la relation pédagogique dont l'enjeu même est : enseigner et apprendre. Cette relation enseignant-élève se construit autour d'un même objet : le savoir, s'exprime (hors des contraintes qui lui sont imposées) par le corps, la parole, la peur, de l'enseignant et de l'élève. Comme le souligne l'auteur, « le monde change » et les romans témoignent de ces changements. La mission de l'instituteur de la fin du 19e prend forme et consistance, les savoirs qu'il transmet augmentent et se diversifient. L'école est, pour longtemps, la seule source d'information. Mais les assurances quant au rôle de l'école s'écroulent avec les ruines de la deuxième guerre mondiale. Le milieu du 20e est marqué par un questionnement ininterrompu, la relation pédagogique reflète une institution scolaire qui se cherche un sens. Les années 70 vont marquer un tournant décisif dans l'appréciation qualitative de la relation pédagogique.

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et éducation

BOUGNOUX (Daniel).

La communication par la bande : introduction aux sciences de l'information et de la communication. Paris : La Découverte, 1991. 276 p., bibliogr. dissém. Index. (Textes à l'appui.) 12

Linguistique générale

MALMBERG (Bertil).

Histoire de la linguistique : de Sumer à Saussure. Paris : PUF, 1991. 496 p. Index. (Fondamental.) ☞ 13

L'auteur a «découpé» cette histoire de la linguistique en 20 périodes : La Chine, le Japon et autres régions est-asiatiques ; Le pays des deux fleuves ; L'analyse linguistique dans l'Antiquité ; Les Grecs ; Les Romains ; Le Moyen Age ; La Renaissance ; Le XVIIe ; Les encyclopédies et le siècle des Lumières ; W. Von Humboldt ; La naissance du comparatisme ; L'école de Leipzig ; L'application des principes du comparatisme en dehors des langues indo-européennes ; Le débat autour des thèses néogrammaticiennes ; Naissance et évolution d'une science phonétique indépendante ; Le «Mémoire» de Saussure ; Les concepts et les thèmes du comparatisme traditionnel modifiés ou mis en question ; La création d'une linguistique comparée des langues romanes ; Linguistique américaine de Whitney à Boas et à Sapir ; Vers une différenciation de la linguistique ; Débuts d'écoles modernes.

Etudes linguistiques spécifiques

CHAROLLES (Michel), éd., FISHER (Sophie), éd., JAYEZ (Jacques), éd.

Le discours : représentations et interprétations. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1990. bibliogr. (3 p.) Index. (Processus discursifs.) ☞ 14

Situé hors et à l'intérieur du champ de la linguistique, le discours demeure un lieu conflictuel au sein des études sur le langage. «L'enjeu du débat revient à savoir s'il est envisageable, et comment, de développer des dispositifs capables de fournir une représentation de l'organisation des données verbales au sein du discours». Se pose alors le problème de l'intégration d'analyses locales dans un formalisme plus vaste. Les contributions de la

1e partie de l'ouvrage portent directement sur ces questions, en proposant des approches diverses de «l'objet discours» : sémiotique, énonciative, illocutionnaire, conversationnaliste, ethnométhodologique, psychosociologique. La 2e partie étudie deux grands types d'opérations contribuant à l'intégration des constituants du discours : celles qui relèvent des connexions au sens large (inférences et connecteurs, aspects et téléonomie...) et celles qui relèvent de la détermination et de l'anaphore.

COSERIU (Eugenio).

Les entours du texte. Lyon : Voies livres, 1991. 16 p. (Voies livres ; 53.) ☞ 4

Ce qui entoure nécessairement tout discours oriente tout aussi nécessairement celui-ci et lui donne un sens. Une analyse originale et fondatrice de quatre types d'entours : la situation, le domaine, le contexte et l'univers du discours.

PLANTIN (Christian).

Essai sur l'argumentation : introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative. Paris : Kimé, 1990. 351 p., bibliogr. dissém. (Argumentation et sciences du langage.) ☞ 12

Ces Essais traitent de l'argumentation considérée comme une quatrième fonction du langage, qui opère une restructuration des trois fonctions primaires repérées par Bühler dans le procès général de communication : exprimer le soi, faire impression sur l'autre, décrire le monde. Ils prennent sur l'argumentation un point de vue linguistique, l'auteur parlant d'argumentation rhétorique (qualificatif utilisé dans son acceptation ancienne). Ces Essais ont pour thèmes : L'argumentation en situation, dans le discours, dans la langue ; Renaissances de la rhétorique : les travaux américains ; Les racines de l'argumentation dans la sophistique ; Les langages de l'argumentation ; L'approche logique de l'argumentation ; Recherches de méthodes et d'instruments ; L'enseignement pratique de l'argumentation ; Analyses argumentatives.

WITTWER (Jacques).

L'analyse relationnelle : une physique de la phrase écrite. Introduction à la psychosyntaxique. Berne : Peter Lang, 1990. 281 p., tabl., graph., bibliogr. (3 p.) Index. (Sciences pour la communication ; 30.) ✎ 11

S'appuyant sur des fondements expérimentaux, logiques, sémiotiques et psychologiques, l'auteur démontre la pauvreté et la rigidité de la syntaxe de base en construisant un modèle d'organisation syntagmatique s'appliquant de la « phrase » la plus simple, un mot, aux phrases les plus longues et les plus complexes, découvrant ainsi la prodigieuse et infinie richesse de la simple distribution vectorielle des syntagmes. En outre il a été possible de proposer une syntagmatique différentielle selon les genres, les auteurs et les époques. Enfin, le modèle syntagmatique de l'Analyse Relationnelle est en résonance avec la différence essentielle que fait G. Guillaume entre la syntaxe de l'expression et la syntaxe de l'expressivité.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Les années sida. Revue française des affaires sociales, 1990. hors-série, 213 p., tabl. ✎ 23

Ce numéro spécial présente un bilan, à dominante institutionnelle, de la lutte contre le sida en 1990 : les tendances de l'épidémie en France ; sida, toxicomanie et système pénitentiaire ; l'administration à l'épreuve du sida ; droit et sida ; à l'hôpital public ; pour la prévention du sida auprès des jeunes ; les assurances face au sida ; l'expérience communautaire française...

HURRELMANN (Klaus), éd., LOSEL (Friedrich), éd.

Health hazards in adolescence. Berlin ; New-York : Walter De Gruyter, 1990. X-528 p., tabl., fig., bibliogr. dissém.

Index. (Prevention and intervention in childhood and adolescence ; 8.) ✎ 14

Collection d'articles issus d'échanges internationaux et de conférences régulièrement réunies au Centre de recherche sur la prévention et l'intervention pour l'enfance et l'adolescence, de l'Université de Bielefeld. L'ouvrage regroupe des articles traitant, du point de vue théorique et empirique - des éléments sociaux, psychologiques, anthropologiques et écologiques composant l'histoire de l'adolescent qui va influencer son comportement sanitaire. Les liens entre les problèmes scolaires, les problèmes émotionnels et l'usage de drogues sont analysés. Le rôle des réseaux de soutien social, des parents dans la prévention est mis en évidence.

K - POLITIQUE ET STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Description des systèmes d'enseignement

DURAND-PRINBORGNE (Claude), dir.

Le système éducatif. Paris : La Documentation française, 1991. 96 p. (Cahiers français ; 249.) ✎ 4

L'expression « système éducatif » correspond à une idée d'organisation, de politique de l'éducation. Les réformateurs sont de plus en plus attentifs aux aspects de gestion, aux interactions, à tout ce qui ne s'inscrit pas dans les textes. C'est dans cet esprit qu'est élaborée cette publication. Deux grandes parties la constituent : - « Les composantes de l'enseignement en France », présentées par niveau, de la maternelle à l'université : la problématique propre à chaque niveau y est analysée, accompagnée des principaux textes officiels (Prise en compte des diversités à l'école maternelle et primaire, remise en cause de l'orientation scolaire au collège, difficultés actuelles des lycées et croissance de leurs effectifs...). Les « problèmes et défis

Enseignement supérieur

DUBOIS (Mireille).

Les poursuites d'études après l'université, les écoles et instituts d'enseignement supérieur. Paris : CEREQ, 1991. 66 p., tabl. (Documents de travail ; 61.) ✎ 23

On assiste, depuis quelques années, à un allongement des études et à l'élévation du niveau de formation. Dans cette enquête (de 1987) menée auprès des diplômés de l'enseignement supérieur en 1984, l'auteur a voulu étudier l'importance de la poursuite d'études après l'obtention du diplôme et la nature des formations suivies. Sont analysées les études post DUT ou BTS, les formations suivies par les diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce, les études poursuivies par les diplômés de l'université (en dehors de l'université, doctorat). Les taux de poursuite varient selon le niveau atteint, la spécialité et l'institution d'origine : ils sont en moyenne assez réduits pour les niveaux I et II, plus importants au niveau III. Les formations suivies sont également fonction de la filière d'origine et la réussite n'est pas assurée dans toutes les études : les titulaires d'un DUT ou BTS s'orientent en priorité vers l'université ; les ingénieurs diplômés complètent leur formation par un 3e cycle universitaire ou intègrent une école ou un institut non universitaire...

L'université de Reims Champagne-Ardenne. Paris : CNE, 1991. 266 p., ann. ✎ 4

La nouvelle université pluridisciplinaire de Reims a été créée en 1969. Elle comptait, en 1988, près de 17 200 étudiants, 787 enseignants et 541 ATOS. Ses points forts sont les suivants : des formations de bonne qualité dans l'ensemble des départements, un souci de professionnalisation des filières ; la bonne insertion régionale de l'université ; le niveau international de la recherche (mathématiques, physique théorique...). Ses points faibles : le développement irrégulier des 2e et 3e cycles ; la proximité de la région parisienne ; le manque de moyens, d'encadrement notamment... Les recommandations du CNE portent sur les

moyens (matériels et en personnel), sur les enseignements (rééquilibrages entre les cycles, diversification des formations...), sur la recherche (consolider les équipes de valeur, meilleure diffusion des résultats des travaux accomplis...).

L'université Strasbourg II. Paris : CNE, 1991. 412 p., tabl. ✎ 4

En 1989-1990, l'Université des sciences humaines de Strasbourg dont l'origine universitaire remonte à la « Haute École » créée en 1538 par Jean Sturm, comptait 11 382 étudiants et 387 enseignants et enseignants-chercheurs. Les recommandations du CNE portent sur : 1) la gestion administrative et financière (meilleure utilisation des locaux, gestion et utilisation de la trésorerie de l'université). 2) la politique de la formation initiale (réduction du nombre des UV, amélioration du rendement des DEUG, utilisation des personnels du CTU). 3) la politique de l'information continue. 4) bilan d'une conjoncture (la part d'héritage, la prééminence persistante des instituts, une mise à jour à faire pour la recherche, le faux semblant disciplinaire des UFR, une autorité forte à exercer à tous les échelons dans un climat de vraie concertation).

WILLIAMS (Gareth).

Le financement de l'enseignement supérieur. Paris : OCDE, 1990. 108 p., tabl. ✎ 4

Ce rapport examine successivement l'évolution du financement de l'enseignement supérieur dans les années 60-70 dans douze pays de l'OCDE, les modalités actuelles, les modalités financières de l'aide aux étudiants. On assiste à la recherche de sources complémentaires de financement et la volonté de les distribuer vers les secteurs correspondant aux priorités nationales tout en préservant, et souvent en accroissant, l'autonomie des universités et autres établissements d'enseignement supérieur. Dans les années 90, le facteur qui sera prédominant dans la plupart des pays de l'OCDE, est la baisse des effectifs d'élèves achevant leurs études secondaires. Cette baisse peut permettre un élargissement de l'accès à l'éducation et l'amélioration de la qualité de l'enseignement

2001, *d'autres temps, d'autres enjeux : de nouveaux parcours en formation initiale et continue*. Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale. Paris : La Documentation française, 1990. 245 p., tabl. (Rapports officiels.) ☛ 23 Cinq thèmes sont abordés dans ce 4^e rapport du HCEE : 1) l'évolution des formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs : le rapport préconise la création d'une nouvelle formation d'ingénieur d'application spécialisée, sanctionnée par un diplôme d'ingénieur, relevant du champ de compétence de la Commission des Titres d'Ingénieur. 2 et 3) l'avenir des bachelaurés, scientifiques et industriels, économiques et tertiaires. Le rapport propose pour ces formations des objectifs pour l'an 2000, en cohérence avec les grands objectifs assignés aujourd'hui au système éducatif. 4) la formation professionnelle continue : le rapport, dans le cadre d'un développement des activités de formation continue à l'Éducation nationale, propose la définition d'une stratégie qui tienne compte de la nécessité actuelle des qualifications ou de requalification de tous les actifs, la réponse des contenus de formation et des systèmes de validation au double souci d'innovation et de souplesse... 5) la recherche en éducation : sont préconisées les mises en place d'un dispositif global constitué d'une agence pour la recherche en éducation et en formation, d'un réseau logistique avec des pôles régionaux...

TARBY (André).

L'incontournable relation formation et droit. Bruxelles : Contradiction ; Paris : L'Harmattan, 1990. 384 p., bibliogr. (17 p.) Index. ☛ 12

Cet ouvrage propose une analyse des pratiques de formation des adultes dans leur dimension juridique. Les 3 composantes du système relationnel, qui existerait entre formation et droit, seraient les suivantes : 1) un rapport historique : l'analyse des pratiques de formation des adultes, dans leur développement historique (du 19^e à la période 1958-1971) fait apparaître une influence réciproque des pratiques éducatives et du droit dans leur développe-

ment respectif. 2) un rapport instrumental, de type interactif : « à l'instrumentalité du droit mise au service de la gestion des actions de formation correspond bien l'instrumentalité de la formation mise au service du droit conçu comme un savoir spécifique, savoir instrumental mis en oeuvre dans les métiers de la formation d'adultes ». 3) un rapport de contenu, si l'on considère la formation comme une « action pédagogique ». Formation et droit rentrent en communication par le biais de l'enseignement qui se donne le droit comme contenu d'apprentissage. Ce rapport relève d'un choix stratégique fait par la formateur et conditionné par les éléments concrets de l'action.

Enseignement privé et confessionnel

CIBULKA (James G.), éd., BOYD (William Lowe), éd.

Private schools and public policy : international perspectives. London ; New-York : Falmer, 1989. VII-363 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Education policy perspectives.) ☛ 13

Dans les pays développés, l'éducation est depuis longtemps prise en charge par les gouvernements. Mais un mouvement contraire s'amorce, dans divers pays, notamment les USA, en raison d'une baisse de niveau des écoles publiques qui a ébranlé fortement leur prestige. La notion de scolarité obligatoire, universelle fournie par l'État et financée par lui est remise en cause. Le regain de faveur des écoles privées entraîne une modification des politiques gouvernementales que cet ouvrage s'efforce d'analyser sous l'angle international. La difficulté pour les gouvernements est de maintenir l'équilibre entre des valeurs concurrentes : la qualité, l'égalité, la démocratisation, l'efficacité et la liberté de choix des parents en matière d'éducation. Les choix financiers des gouvernements ont tendance à favoriser l'une ou l'autre des catégories d'écoles.

la recherche dans la formation de base des enseignants (P. Perrenoud); La position des formateurs par rapport à la recherche (A. Prost).

BOURDONCLE (Raymond), éd., LOUVET (Andrée), éd.

Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères. Paris : INRP, 1991. 193 p. 15

La formation des enseignants doit répondre aujourd'hui à une triple exigence : - prévisionnelle (accroître massivement les recrutements), - professionnelle (faire acquérir une professionnalité plus large que par le passé), - institutionnelle (aider au rapprochement des réseaux de scolarisation primaire, secondaire et technique en favorisant l'émergence d'une identité en partie commune de tous leurs enseignants). D'autres pays ont rencontré ou rencontrent des problèmes semblables. Quelles solutions ont-ils tenté d'apporter ? Quel bilan en font-ils aujourd'hui ? Quelles difficultés affrontent-ils maintenant ? En favorisant la confrontation d'expériences nationales différentes et en les éclairant à l'aide de l'histoire comparée, ce colloque et l'ouvrage qui en résulte souhaitent contribuer à la mise en place des nouveaux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Sont présentés notamment les textes des conférences : Le passé du présent : d'où viennent les IUFM (A. Prost) ; Une politique d'aujourd'hui pour les enseignants de demain (J. Lowe) ; L'université et la formation des enseignants (H. Judge) ; L'ingénierie de la formation (A. de Peretti), ainsi que les travaux des tables rondes consacrées aux problèmes de la formation des maîtres en Allemagne, Angleterre, Canada, Espagne, Italie, Portugal, Roumanie.

DONNAY (Jean), CHARLIER (Evelyne).

Comprendre des situations de formation : formation de formateurs à l'analyse. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1990. 188 p., bibliogr. (4 p.) (Pédagogies en

développement : nouvelles pratiques de formation.) 23

Former est un travail de professionnels qui nécessite des compétences spécifiques et suppose des actes techniques et a entraîné la diversification du métier de formateur : animateur, responsable de formation... Cet ouvrage, dont le but final est l'adaptabilité et l'efficacité maximum du formateur, doit lui permettre ainsi qu'au formateur de formateurs d'analyser sa pratique, les situations éducatives qu'il rencontre afin de choisir les solutions pédagogiques les plus adaptées. Le 1^{er} chapitre définit les actes professionnels et les compétences requises pour exercer la profession de formateur. Le chapitre 2 étudie les choix, les décisions, les dilemmes que le formateur-professeur gère lors de la phase de planification d'un cours. Les chapitres 3 et 4 décrivent les modèles théoriques autour desquels s'articulent le travail de formation de formateurs et, notamment, le questionnement de pratiques et le diagnostic situationnel. Les auteurs y proposent une méthodologie à l'usage des formateurs, visant à développer leur capacité de s'adapter à une variété de situations de formation et à prendre les décisions pertinentes pour développer les apprentissages chez les formés.

GEPHART (William J.), éd., AYERS (Jerry B.), éd.

Teacher education evaluation. Boston : Kluwer academic, 1988. XVIII-173 p., bibliogr. dissém. Index. (Evaluation in education and human services.) 15

Cet ouvrage regroupe six communications faites à la Conférence de Nashville sur «L'évaluation des programmes de formation des enseignants» (1987). Ces articles traitent des problèmes de sélection des futurs enseignants (recherche de critères de prédiction des compétences professionnelles), de l'évaluation des centres de formation des professeurs et des autres personnels d'éducation, de l'évaluation des programmes pédagogiques eux-mêmes, du contrôle des connaissances et des compétences acquises et du rapport entre les résultats des

jeunes selon les académies. Ainsi dans celles de Grenoble et de Rouen, si la proportion des contrats à durée déterminée est forte en début de période, elle se réduit par la suite fortement dans le premier cas, tandis qu'elle reste à un niveau relativement élevé dans le second.

FLOTTES-LEROLLE (Anne).

Histoires de vies professionnelles : mobilités externes, stratégies subjectives et politiques d'entreprises. Paris : CEREQ, 1991. 132 p., bibliogr. (2 p.) (Documents de travail ; 62.) 23

L'auteur réfléchit ici non sur les contours de la qualification requise pour un emploi présent ou futur, mais sur les qualités professionnelles diverses qu'un même individu est susceptible de développer dans des situations de travail différentes. Elle base son travail sur une étude de mobilités effectivement vécues plusieurs mois auparavant et sur des enquêtes auprès des entreprises et des salariés concernés, les éléments qui, rétrospectivement, semblaient déterminants. Après une présentation de la méthodologie, elle décrit quelques itinéraires-types : les créateurs d'entreprise, les salariés qui ont changé de métier, les salariés reclassés dans le même métier, les reclassements de continuité. Elle distingue les éléments essentiels dans la construction de ces histoires subjectives de vies professionnelles : l'identification initiale, la construction progressive d'un projet réaliste, l'acquisition d'une autonomie permettant les ruptures inévitables. Le seul déterminant réel du succès ou de l'échec semble constitué par la solidité du projet individuel, donc par une maturité professionnelle acquise bien antérieurement à la période de rupture.

GRELET (Yvette), VINEY (Xavier).

Dix ans d'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement technique court (CAP, BEP). Paris : CEREQ, 1991. 110 p., graph., bibliogr. (2 p.) (Collection des études ; 58.) 23

Les auteurs ont utilisé ici trois enquêtes d'insertion professionnelle auprès de trois cohortes de jeunes sortis de l'enseignement se-

condaire ou technique en 1979, 1985 et 1987. L'étude porte sur les sortants d'année terminale de CAP en 3 ans et de BEP. Le 1^{er} chapitre retrace l'évolution quantitative des flux de sortants au niveau V et de leur répartition par spécialité de formation, classe de sortie et obtention ou non d'un des deux diplômes de niveau V. Dans le 2^e chapitre, à partir de l'enquête d'insertion la plus récente, est dressée la situation professionnelle des jeunes sept mois après leur sortie des classes terminales de CAP ou de BEP selon les spécialités de formation et les diplômes, ce qui permet d'établir une typologie des filières de formation. A partir d'indicateurs longitudinaux d'insertion professionnelle (durée d'accès à l'emploi, durée du chômage, nombre d'employeurs...), les auteurs étudient les rythmes d'insertion et de stabilisation dans l'emploi des jeunes sortis en 1979. Il ressort de cette analyse, quels que soient la spécialité ou le diplôme, les conditions d'accès à l'emploi sont plus favorables pour les garçons que pour les filles et que les conditions d'insertion professionnelle sont très contrastées suivant les spécialités de formation.

GUILLET (Béatrice), THIESSET (Christine).

Devenir scolaire et professionnel de la première promotion des bacheliers professionnels. Paris : CEREQ, 1990. 70 p., tabl. (Formation, qualification, emploi : documents de travail ; 56.) 23

Le baccalauréat professionnel a été conçu pour permettre une entrée directe dans la vie active, mais il autorise la poursuite des études dans l'enseignement supérieur. La première promotion de bacheliers professionnels sortis en 1987 et enquêtés en septembre 1989 confirme bien la vocation première de ce diplôme : l'insertion professionnelle. En effet si 30% de ces bacheliers ont entrepris des études supérieures, seul un tiers d'entre eux ont obtenu un diplôme de niveau III (en général un BTS). L'insertion professionnelle de ceux qui sont entrés directement dans la vie active a été très rapide : 93% occupent un emploi en moins de six mois. Ce sont souvent des emplois précaires et peu qualifiés, mais dont la situation s'amé-

Pédagogie

GEERLIGS (T.), VANDENBERGHE (R.), DE CORTE (E.), PETERS (J.), LAGERWEIJ (N.).

Les fondements de l'action didactique. 2ème éd. Bruxelles : De Boeck-Wesmael ; Paris : Editions universitaires, 1990. 402 p., bibliogr. (14 p.) Index. (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.)

☞ 22

L'action didactique, thème central de cet ouvrage, est le processus de l'apprentissage de l'élève guidé par l'enseignant. Après avoir défini les termes de didactique et de didaxologie, les auteurs présentent : 1) des modèles didactiques (modèles de formation, d'information, les lerntheoretisch...). 2) les objectifs didactiques (définition, formulation, classification, inventaire). 3) les données de départ (de l'enseignant et de l'élève) qui influent sur le processus enseignement-apprentissage (la motivation, l'intelligence...). 4) le contenu didactique. 5) les formes du travail didactique (l'enseignement magistral, le travail de groupe...). 6) les médias et l'action didactique. 7) les théories de l'apprentissage (humain) importantes pour l'action didactique (théories connexionnistes, psychologie de la pensée...). 8) les formes de groupements d'élèves et des enseignants dans l'organisation interne d'une école. 9) l'évaluation du produit et du processus de l'action didactique. 10) historique sommaire de la «didactique».

JONNAERT (Ph.), éd.

Les didactiques : similitudes et spécificités. Bruxelles : Plantyn, 1991. 325 p., fig., ill., bibliogr. (4 p.) ☞ 23

Les contributions à ce colloque ont été regroupées en quatre parties. 1) Quelques concepts-clés en didactique : didactique et solidarité fonctionnelle de trois familles de variables ; des conceptions des élèves à un modèle d'apprentissage allostérique ; la transposition didactique en mathématiques et en physique... 2) Approche globale des faits didactiques : l'appro-

che des faits didactiques par les processus d'argumentation ; l'observation des faits didactiques... 3) Regard sur les didactiques des disciplines : français, langue maternelle, histoire, éducation physique, sciences, langues étrangères. 4) La formation méthodologique des futurs enseignants.

RAILLON (Louis).

Roger Cousinet : une pédagogie de la liberté. Paris : Armand Colin, 1990. 299 p., bibliogr (2 p.) Index. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ☞ 62

R. Cousinet (1881-1973) est l'un des pionniers de l'éducation nouvelle. En nous retraçant sa vie et son oeuvre, ce livre nous «montre à partir de quel contexte la pédagogie nouvelle, procédant à partir de la prise en compte de la personnalité de l'enfant, a grandi peu à peu». L'Éducation nouvelle n'est pas un exemple de méthodes, mais un esprit, une recherche, une vie. Toute sa vie, R. Cousinet a observé, décrit, expérimenté la réalité enfantine. La «société enfantine» se trouve en classe «placée sous l'autorité autocratique d'un homme qui en nie l'existence». Conduire une classe, c'est affronter une horde, une foule. Comment casser cet effet de horde ? Une double solution apparaît qui trouve son fondement dans la psychologie de l'enfant et la psychologie sociale (sciences de l'éducation, c'est-à-dire sciences au service de l'éducation) : l'activité spontanée de l'enfant et le rôle que le petit groupe peut jouer dans l'organisation de cette activité en travail concerté.

SOETARD (Michel).

Friedrich Fröbel : pédagogie et vie. Paris : Armand Colin, 1990. 176 p., bibliogr. (2 p.) (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ☞ 62

F. W. Fröbel (1782-1852) n'est pas seulement le créateur du jardin d'enfants, l'inventeur des jeux pédagogiques. Il incarne, dans sa vie et dans son action, le nécessaire primat de la théorie sur la pratique ; le thème central de sa pédagogie est l'unification de la vie, Lebenseinigung.

familiale n'a un effet direct sur la performance scolaire. Le niveau socio-économique et culturel n'influence directement que les caractéristiques cognitives antérieures mais n'a pas d'effet direct sur les caractéristiques affectives.

PASQUIER (Daniel).

L'évaluation en pédagogie. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1990. 168 p., tabl., fig., bibliogr. (4 p.) 23

La 1^{re} partie de l'ouvrage (chapitres 1 à 3) est une présentation générale de l'évaluation : ce qu'elle est, ses fonctions, son fonctionnement. La 2^e partie (chap. 4 à 7) est une analyse critique des pratiques évaluatives en se plaçant du point de vue de la mesure, du point de vue des effets psychologiques, des effets sociaux de l'évaluation : que nous apprend la docimologie ? que nous propose la docimologie ? l'évaluation est-elle compatible avec la psychopédagogie ? l'évaluation pédagogique masque-t-elle un tri social ? Le chapitre 8 pose la question : Evaluation sommative ou évaluation formative ? La dernière partie (chap. 9 à 12) pose la question de l'utilisation des tests en pédagogie : qu'est-ce qu'un test ? comment construire un test ? comment implanter un test pédagogique ? comment choisir un test pédagogique ?

ROOSEN (Antoine), BASTIN (Georges).

L'école malade de l'échec. Bruxelles : De Boeck-Wesmael ; Paris : Editions universitaires, 1990. 143 p. Index. (Pédagogies en développement : pratiques méthodologiques.) 23

Les conséquences de l'échec scolaire sont nombreuses : psychologique, financière et inefficace (tel le redoublement). Les raisons sont multiples, les auteurs les analysent selon trois grands courants : bio-génétique, socio-pédagogique et socio-affectif, mais proposent également les avis des élèves, des parents et des enseignants. Des moyens pour y remédier existent : la motivation des élèves (le projet, la pédagogie créative et expressive), la fixation de prérequis, la gestion de l'ordre et de la discipline... Quelques perspectives d'action sont

proposées en conclusion : le besoin d'une formation qualifiante, appliquer d'une façon concrète les résultats de la recherche en éducation, la réforme fondamentale de l'école.

TOUSIGNANT (Robert), MORISSETTE (Dominique).

Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. 2^{ème} éd. rev. et augm. Boucherville : Gaëtan Morin, 1990. 237 p., tabl., fig., bibliogr. (4 p.) 4

Cet ouvrage se divise en dix chapitres qui traitent des aspects les plus importants de l'évaluation pédagogique : les concepts d'apprentissage et d'objectifs d'apprentissage (1 et 2) ; les techniques d'élaboration du tableau de spécification (3) ; la construction de l'examen objectif (4) et l'analyse des items (5) ; les particularités des autres instruments de mesure des apprentissages cognitifs (6), des apprentissages affectifs et psychomoteurs (7) ; les caractéristiques des instruments de mesure en général (8), les diverses conceptions de l'évaluation pédagogique (9) et le problème de la transmission des données de la mesure et de l'évaluation (10).

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

HERR (Nicole).

La presse, un outil privilégié pour l'appropriation du lire. Lyon : Voies livres, 1991. 24 p., bibliogr. (4 p.) (Voies livres ; 49.) 4

La presse fait partie de l'environnement de l'enfant et de l'adulte qui cherchent «naturellement» à la lire. On peut très facilement, avec elle, s'entraîner à devenir lecteur, lecteur efficace et lecteur critique. L'auteur de «J'apprends à lire avec le journal» montre en quoi et comment la presse peut jouer ce rôle. Avec des fiches pratiques.

maines dans le milieu scolaire : 1980-1990 ; Les fondements du programme d'études : une analyse ; Carte cognitive et représentation cartographique ; La problématique du développement des habiletés intellectuelles dans l'enseignement des sciences au primaire ; La recherche et le partenariat avec le milieu scolaire en sciences humaines ; Le manuel scolaire : panacée ou entrave ?...

Éducation artistique

LARTIGOT (Jean-Claude), SPROGIS (Eric).

Ecoles de musique : un changement bien tempéré. Jeux et enjeux de l'enseignement musical spécialisé. Aix-en-Provence : Edisud, 1991. 159 p., tabl. 23

C'est depuis le début des années 80 que l'on commence à s'interroger sur les structures, sur les modèles véhiculés par l'enseignement musical spécialisé (écoles et conservatoires de musique). Cet ouvrage nous propose une « visite guidée » de l'enseignement de la musique (principalement celle des conservatoires). Dans une 1^{re} partie, l'auteur dresse un inventaire des évolutions en cours depuis 1977, date de parution des nouvelles dispositions concernant la formation musicale. L'évolution du débat pédagogique est abordée dans la 2^{ème} partie : les ruptures auxquelles le musicien se trouve confronté (l'évolution des motivations du public, l'évolution des institutions et de l'état d'esprit des instances politiques), les enjeux qui mobilisent les agents de la pédagogie musicale (l'héritage des méthodes actives, la formation musicale, les transformations des cursus d'étude). L'auteur termine par quelques réponses à des questions essentielles : traiter les questions de didactique en les organisant à partir d'une maîtrise globale et cohérente d'actes musicaux...

Éducation physique et sportive

MERAND (Robert), dir..

Basket-ball : lancer ou circuler ? Rénovation des contenus de l'enseignement de l'EPS au collège. Paris : INRP, 1991. 159 p., ill., bibliogr. dissém. (Rencontres pédagogiques ; 1990/28.) 11

Dans le contexte scolaire des séances de pratique des jeux sportifs collectifs, la rénovation des contenus d'enseignement propose des éléments de réponses aux questions actuelles de la construction disciplinaire en EPS. Les bilans des tentatives d'innovation mettent à la disposition des enseignants EPS « un « kit » d'objets à monter d'abord, à essayer ensuite » (P. Greco). Il convient d'entendre par là des systèmes d'objectif(s)-démarche(s)-contenu(s) auxquels correspondent des assortiments d'exercices et de situations-problèmes. Le renversement des rapports usuels entre : circulation de la balle et circulation des joueurs, renouvelle l'approche des problèmes de transversalité et d'évaluation en EPS.

Éducation civique, politique, morale et religieuse

MOUGNIOTTE (Alain).

Les débuts de l'instruction civique en France. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1991. 235 p., bibliogr. (16 p.) 13

L'instruction civique entre dans le programme obligatoire de l'instruction scolaire par la loi du 28 mars 1882. Limitant son étude à la période Troisième République-1914, l'auteur s'interroge d'abord sur les facteurs culturels, sociaux, politiques et religieux qui peuvent expliquer l'émergence de cette nouvelle discipline et analyse le débat parlementaire auquel a donné lieu l'adoption de la loi. Ce nouveau savoir a pour mission la formation du citoyen d'une société nouvelle ; il aura besoin d'un support de

compte les conceptions des apprenants ? comment définir une progression ? comment mettre en place un projet et l'évaluer ?...

KAMII (Constance).

Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique. Berne : Peter Lang, 1990. 171 p., fig., tabl., bibliogr. (4 p.) (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.)

☛ 11.

Ce livre transpose dans la réalité concrète les principales thèses épistémologiques de Piaget. Celui-ci est en désaccord avec les approches traditionnelles des mathématiques : le savoir logico-mathématique est construit par chaque enfant par le biais de l'abstraction réfléchissante, il invente et construit de l'intérieur. Dans la 1^{re} partie de l'ouvrage, l'auteur rappelle les points essentiels de la théorie de Piaget. La 2^e partie est consacrée aux objectifs spécifiques rencontrés dans l'arithmétique en 1^{ère} année (enfants de 6-7 ans) : le nombre, la numération de position, l'addition, la soustraction. L'intérêt du maître doit se porter sur le raisonnement des enfants plutôt que sur leur aptitude à écrire des réponses correctes. L'accent doit être mis sur la pensée propre à l'enfant dans la façon qui est la sienne de «logico-arithmétiser» sa réalité.

MORRIS (Robert), dir.

Etudes sur l'enseignement des mathématiques. 6 : l'enseignement extrascolaire des mathématiques. Paris : UNESCO, 1990. 160 p., bibliogr. dissém. (L'enseignement des sciences fondamentales : mathématiques.) ☛ 23

Ce volume est consacré à l'éducation mathématique extrascolaire. Trois grands moyens «d'éducation» sont envisagés. 1) Les activités destinées à encourager les élèves de l'enseignement primaire ou secondaire : les clubs de mathématiques, les camps de mathématique, les Olympiades. 2) La diffusion des mathématiques par les médias : l'Open university, l'enseignement à distance. 3) Les autres sources de connaissances mathématiques : les cours d'alphabétisation, la formation des

travailleurs... Un 4^e chapitre présente une étude de cas sur les mathématiques extrascolaires en Colombie.

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptations

Les jeunes handicapés : de l'école à la vie active. Paris : OCDE, 1991. 74 p., bibliogr. (5 p.) ☛ 4

Ce document s'inscrit dans le programme d'activités sur l'intégration et le passage à l'âge adulte et à la vie active des adolescents handicapés, mis en place par le CERI depuis 1978. La 1^{re} partie expose les principales questions et conclusions mises en évidence par ce programme. La 2^e partie se présente comme une série d'études de cas, d'expériences menées au Danemark, en Suède, en France, au Royaume-Uni, aux États-Unis. La 3^e partie formule des conclusions sur les moyens à mettre à la disposition des jeunes et de leur famille pour les aider à prendre en main efficacement ce passage.

MORVAN (J.S.), dir., PAICHELER (H.), dir., JODELET (D.), préf.

Représentations et handicaps : vers une clarification des concepts et des méthodes.

Paris : PUF ; Vanves : CTNERHI, 1990. 251 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. (Flash informations ; 183.) ☛ 15

Ce document rend compte du séminaire de réflexion organisé par la MIRE et le CTNERHI (avril 1990) sur la notion de représentation dans le champ des handicaps et inadaptations. La 1^{re} partie est consacrée à une présentation de travaux et de recherches ayant eu recours à la notion de représentation dans le champ handicap (Valides/handicapés physiques : intérêt de l'approche représentationnelle ; la notion de représentation : une notion bien pratique à utilisation délicate...). La 2^e partie est axée sur les représentations des handicaps dans le travail social (Le cas de l'échec scolaire et de la repré-

ADRESSES D'EDITEURS

- **CERE2**
9, rue Sextius Michel
75732 PARIS cedex 15
- **CHAMP VALLON**
01420 SEYSSEL
- **CIBLES**
23, rue du recteur Schmitt
44072 NANTES Cedex 03
- **CNAM**
292, rue Saint Martin
75003 PARIS
- **CNE**
131, rue du Bac
75007 PARIS
- **CTNERHI**
2, rue Auguste Comte
B.P. 47
92173 VANVES Cedex
- **DELACHAUX**
79, rue d'Oron
CH - 1000 LAUSANNE 21
- **EAP**
6, rue André Chénier
92130 ISSY LES MOULINEAUX
- **Editions d'En bas**
C.P. 304
CH - 1017 LAUSANNE 17
- **EDITIONS UNIVERSITAIRES**
77, rue de Vaugirard
75006 PARIS
- **GIARDINI**
S'adresser à Michel Soetard
Faculté libre des lettres et sciences humaines
60, boulevard Vauban
B.P. 109
59016 LILLE Cedex
- **IREDU**
Faculté des sciences Mirande
B.P. 138
21004 DIJON Cedex
- **KIME**
4, rue Saint Merri
75004 PARIS
- **MARDAGA**
12, rue Saint Vincent
B - 4020 LIEGE
- **PARIS ONZE EDITIONS**
Association Tour 123
% Université Paris VII
Tour 23-13, 5e étage
2, Place Jussieu
75251 PARIS Cedex 05

SUMMARIES

by Nelly Rome

From reality to symbol, from men to Mankind

by Marcel Postic

starting from the study of great philosophers, poets, and educationalists concerned with educational renewal under the supervision of his headmaster, in the Training School of Caen M. Postic then followed a double orientation : a psychological orientation, focusing on the imaginary in the educational relation ; a literary orientation focusing on the study of symbols. Finally he opted for education, trying to find a humanist meaning to the event of instruction, as he was in charge of teacher education.

Can we improve teaching ?

by Jean Berbaum

After a preparation for the teaching of sciences J. Berbaum studied psychology-educational sciences were not part of the university curriculum at that time - and from science teaching turned to teacher training and conducted research on the educational system of Ivory Coast. The he focused on the study of learning theories and learning activity to construct a learning model to guide student teachers and tutors who need to know what is the pupils learning process.

From experimental introspection to the pedagogy of knowledge

by Antoine de La Garanderie

Observing that students with an equal degree of motivation and earnestness in their achievement endeavour get very unequal results, A. de La Garanderie has come to wonder about understanding and memorizing processes.

A long term job

by Michelle Brenez

Beginning to teach a foreign language - German - with no initial training, M. Brenez had to make her way in the field of practical and theoretical education to become a certified teacher. Then as an educational counsellor for teachers and a member of research groups concerned with text books and German teaching, she focused on readings about linguistics, methodology and also teaching practice, educational aims. She also got knowledge out of conferences, exchanges with German teachers.

Shaping a new profession

by F. Chapron

F. Chapron, who previously taught history and geography, then French, has been for twenty years a librarian in a school resource center, a profession which is now recognized as part of the teaching