

N° 25

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de
l'Institut National de Recherche Pédagogique*

Conseillers à la rédaction

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

Rédaction

Rédacteur en chef : Jean Hassenforder

Rédactrice en chef adjointe : Christiane Étévé

Secrétaire de rédaction : Anne-Marie Galopeau

*Équipe de rédaction : Mathilde Bouthors, Monique Caujolle,
Agnès Cavalier, Philippe Champy, Danielle Dagorn,
Catherine Desvé, Christiane Étévé, Nancy Frosio,
Anne-Marie Galopeau, Georgine Malingre, Nelly Rome*

Édition & Fabrication

Informatique : Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne, Jean Pelé

Maquette de couverture : Jacques Sachs, Philippe Champy

Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, Ide Feuillette, Edith Sebbah

Composition et impression : Instaprint, Tours

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

Rédaction : Centre de documentation Recherche de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46.34.91.44

Abonnement : Service des publications de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

À la recherche d'un itinéraire pédagogique.

Lectures et itinéraire de construction

par Louis Not 7

Itinéraires de recherche

Une langue pour s'en servir

par Christine Barré-de Miniac 25

De la linguistique aux pratiques langagières.

À la recherche de processus différenciateurs

dans les appropriations de l'école

par Elisabeth Bautier 37

Chemins de praticiens

D'Auteuil aux Bosquets : l'essence d'une profession

par Patrick Bouveau 53

Apprentissages méthodologiques : des stratégies évolutives

par Daniel Martina et Gilles Bonnichon 63

Repères bibliographiques

La didactique des langues. Un champ de lecture défini mais multiple

par Albane Cain 75

Communication documentaire

«Je lirai plus tard, si ce n'est pas trop tard»

par Séraphin Alava 87

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly Rome 101

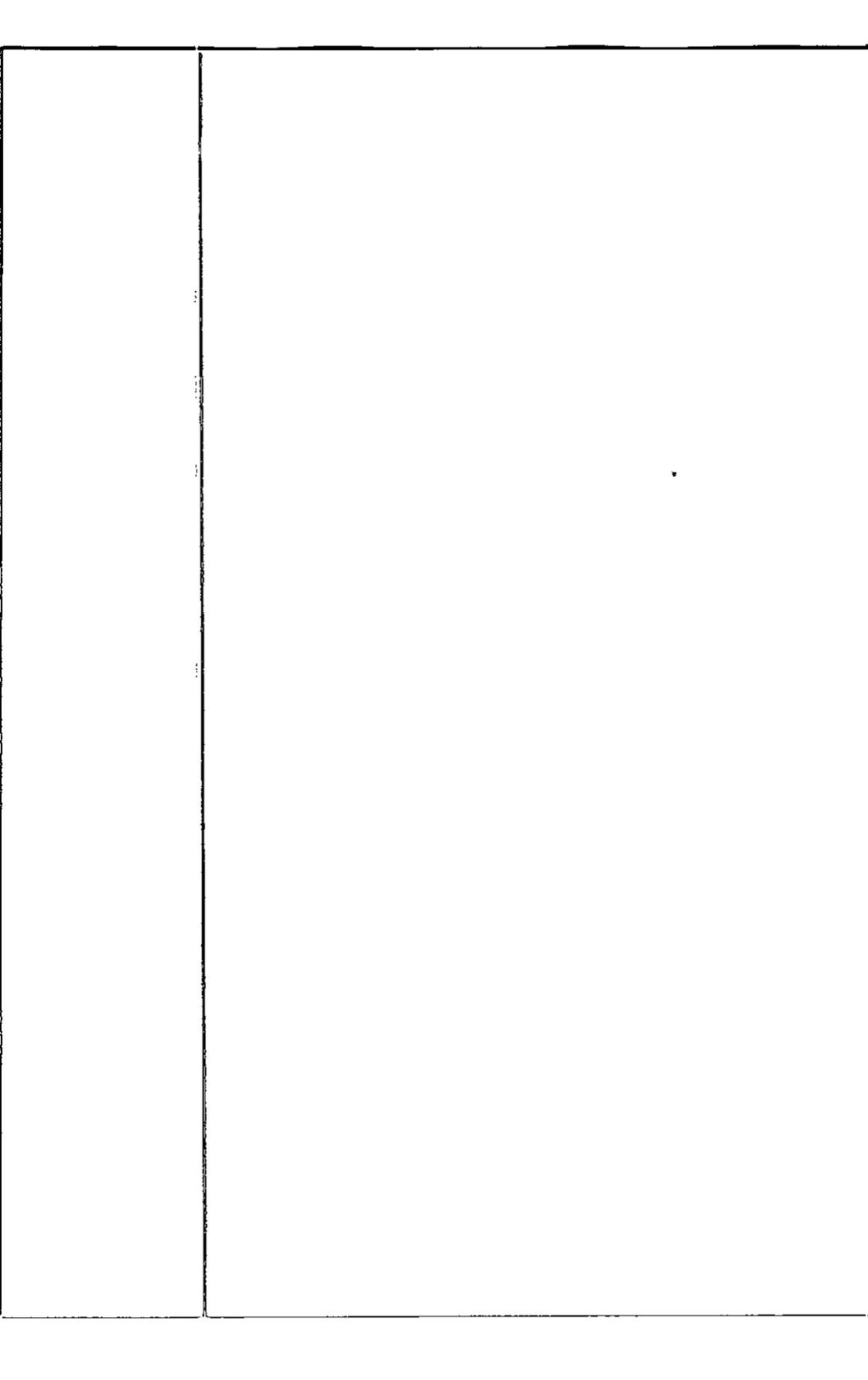
BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 117

Observatoire des thèses concernant l'éducation 143

Adresses d'éditeurs 157

Summaries 159





1

ÉTUDES

b
v
r
r
t
t
r
r
r

À LA RECHERCHE D'UN ITINÉRAIRE PÉDAGOGIQUE

Lectures et itinéraire de construction

Louis Not

Les articles déjà parus dans *Perspectives documentaires en Education*, sous la rubrique «Itinéraires de lecture», font apparaître la diversité de ces itinéraires. Je remercie Jean Hassenforder de m'avoir aimablement invité à joindre mon témoignage à ce dossier, en disant ce que fut mon propre trajet, et comment les lectures en influencèrent les différentes étapes.

La forme narrative me paraît plus appropriée que tout autre à cette présentation. Mon texte constituera ainsi le reflet de ma démarche et de l'évolution de mes conceptions. Une problématique de perfectionnement de mon travail quotidien, puis de systématisation des formes que mes lectures et mes essais me conduisaient à lui donner, rendra compte, sans doute, du choix et de l'intégration des informations ainsi recueillies.

Il est évident que l'ensemble de mes lectures déborde largement le cercle de mes préoccupations pédagogiques, mais pour éviter la dispersion, je ne mentionnerai que celles qu'il englobe. Pour alléger le texte et préserver la continuité de mon itinéraire, je ne conserverai, dans le corps du développement, que quelques références isolées, et je renverrai à une bibliographie thématique terminale, les titres des principaux ouvrages que j'aurai à mentionner.

Cela précisé, voici quel fut mon trajet.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Au départ, adhésion à la pédagogie traditionnelle

Ma carrière d'enseignant débuta aussitôt après l'obtention du baccalauréat, et sans aucune formation professionnelle. Mes lectures sur l'éducation se limitaient à Rabelais, Montaigne, et surtout Rousseau, auxquels on peut ajouter Descartes, avec le *Discours de la méthode*, Tarde et sa psychologie de l'imitation, Durkheim et ses *Règles de la méthode sociologique*. C'était peu pour faire face aux problèmes que je rencontrais quotidiennement pour rendre assimilable, par mes élèves, ce que j'avais à leur faire apprendre. Mes lectures furent donc, d'abord, essentiellement pratiques : deux manuels de pédagogie (l'un pour la préparation du C.A.P., l'autre pour l'organisation du travail quotidien), et quelques revues pédagogiques (*Le Journal des Instituteurs*, le *Manuel Général de l'Instruction Publique* et la revue syndicale *l'Ecole libératrice*, qui contenait une partie pédagogique consistante). Tout cela était d'inspiration traditionnelle : l'enseignant, délégué de la société, recevait d'elle des pouvoirs qui lui permettaient d'exercer, en son nom, sur l'enfant, une action visant à le former, comme on modèle une cire molle, pour ses rôles sociaux à venir. Tout au long de la période 1939-1945, j'appliquais (de façon discontinue en raison des événements), une telle pédagogie tout à fait traditionnelle.

Rencontre avec l'école nouvelle

Cette pédagogie fut, pour moi, radicalement remise en question en 1945. Cette année-là, H. Wallon, alors Ministre de l'Education Nationale, créa les Classes Nouvelles pour la mise à l'essai d'une pédagogie appropriée à la réforme qu'il préconisait (Cf M.A. Bloch - *Pédagogie des Classes Nouvelles*, Paris, P.U.F., 1953) et il y fit nommer quelques instituteurs. Je me retrouvai ainsi chargé de l'enseignement scientifique dans les Classes Nouvelles du Lycée de garçons de Toulouse.

Un stage réunit les équipes pédagogiques, en septembre au C.I.E.P. de Sèvres. On nous y présente les grands pédagogues de l'Ecole Nouvelle : Decroly, Montessori, Cousinet, Washburne, Claparède, Dewey, Dottrens, Ferrière, etc. Je découvris ainsi l'étude du milieu, les centres d'intérêts, la pédagogie intuitive, la sociopédagogie, la pédagogie pragmatique, la psychométrie, la psychologie génétique, l'individualisation de l'ensei-

gnement, etc. Je me lançai alors dans la lecture des principaux ouvrages que ces auteurs avaient publiés. La liste en est aujourd'hui classique ; je ne la reprendrai pas ici. Je fus, en outre, un des premiers abonnés aux *Cahiers Pédagogiques* créés pour l'occasion, et dont la lecture m'apporta d'utiles informations fondamentales et de nombreux exemples de réalisations effectuées ici ou là.

A travers ces lectures se précisait, pour moi, l'écart entre le souhaitable et le réel observable tous les jours, mais aussi entre le souhaitable et le possible, dont j'apercevais les limites, à travers mes essais de mise en oeuvre de la pédagogie de l'École Nouvelle. (J'avais essayé l'étude du milieu, le travail en équipes, la référence aux activités pratiques pour les apprentissages notionnels, l'observation psychologique de type clinique pour la tenue du dossier scolaire, l'individualisation de l'enseignement, le travail par fiches, etc.).

Un projet d'animation pédagogique

Je souhaitais étendre le champ des activités ainsi étudiées, et recourir pour chacune à des essais méthodiquement observés. A cette fin, je décidai de préparer le concours de l'Inspection Primaire (1952). Ce fut un projet de courte durée, car, à travers cette préparation, je ne tardai pas à découvrir l'étendue des problèmes administratifs, et le lourd handicap qu'ils faisaient peser sur l'action pédagogique des inspecteurs. Les remarquables travaux d'un B. Profit sur les coopératives scolaires, ou d'un R. Cousinet sur le travail libre par groupes, ne parvinrent pas à corriger ma perception. Cette courte vocation avait eu au moins deux conséquences des plus importantes pour mes lectures.

Elle m'avait fait découvrir quatre ouvrages de référence :

- Le *Traité de Pédagogie Générale*, de R. Hubert (Paris, P.U.F., 1949) qui renouvelait la problématique pédagogique.

- Son ouvrage sur *La Croissance Mentale* (Paris, P.U.F., 1949), qui faisait le point des connaissances d'alors en matière de psychologie de l'enfant, et d'approche psychogénétique de la personnalité.

- Le tome VIII de l'*Encyclopédie Française* : *La Vie Mentale* (Paris, Larousse, 1938). Sous la direction et avec une large participation de H. Wallon, il dégageait la psychologie de la philosophie, sans rompre avec elle : conçue comme «étude concrète d'une réalité concrète», elle suggérait de nouvelles approches pour l'étude de l'affectivité et de l'activité.

- Le tome XV de la même encyclopédie : *Education et Instruction* (Paris, Larousse, 1939). Sous la direction de C. Bougle, il offrait un cadre d'analyse, de classification et de comparaison d'une rare clarté pour l'étude des méthodes d'éducation et d'instruction.

Ces ouvrages dont j'ai, depuis, relu maints passages, m'ont été fort utiles pour organiser, au moins au départ, mes travaux d'analyse critique des méthodes d'éducation.

Mon projet de préparation au concours de l'Inspection Primaire avait eu, en outre, pour effet, de m'orienter vers la Faculté des Lettres, section Philosophie (il n'y avait pas, à l'époque, de section autonome de Psychologie, encore moins de Sciences de l'Education). On y abordait les problèmes de la Personne sur le plan éthique, social et psychologique. On y étudiait la logique des propositions, l'épistémologie des Sciences physiques et celles des mathématiques, avec, notamment, les rapports entre l'intuition et le formalisme. On y expliquait Descartes, Spinoza, Bergson, Brunschvicg, etc. J'y découvris Weber, Scheler et Nedoncelle. On y étudiait aussi les fonctions psychologiques en rapport avec les œuvres surtout symboliques, et avec le langage, ainsi que la psychologie génétique, d'après les travaux de Gesell, Piaget et surtout Wallon. J'organisais les informations provenant des cours ou de mes lectures, selon deux axes : la préparation des examens et un projet de réorganisation de mon travail d'enseignement. Je voyais déjà s'esquisser le plan de celui-ci autour de deux notions fondamentales : la psychologie du savoir et la notion de personne.

Après obtention de la licence, je devins praticien-chercheur pour la préparation à long terme (*primum vivere... !*) d'une thèse de psychopédagogie sur l'enseignement des mathématiques. Ainsi commençait une systématisation qui allait prendre plusieurs années et se nourrir de nombreuses lectures.

Première étape - intuition et formalisme

La lecture des philosophes de l'intuition : Spinoza, Pascal, Bergson, et surtout Descartes et la remarquable analyse qu'il fait des rapports entre intuition et déduction dans le *Discours* et dans *Les Règles pour la direction de l'esprit*, constitue ma référence première. La seconde, je l'ai trouvée dans les cours de R. Blanche et trois de ses ouvrages : *La science physique et la réalité*, *Les attitudes idéalistes*, et surtout *L'axiomatique*. La troisième se

situé dans *Les étapes de la philosophie mathématique*, de L. Brunschvicg et dans les ouvrages scientifiques et pédagogiques consacrés au passage des mathématiques dites traditionnelles, aux mathématiques dites modernes. A partir de là, j'ai mis à jour un mouvement dialectique de l'intuition et du formalisme, applicable à l'enseignement des mathématiques (1966*).

Mais, plus j'avancé, et notamment à la lumière des idées d'Alain (*Propos sur l'Éducation*), et de son élève J. Château (*Ecole et Éducation, La Culture générale*, etc.), plus je m'apercevais de l'importance de ce rapport en toutes les disciplines. L'intuition, en effet, est un mode de connaissance première qu'il faut formaliser pour l'exprimer, car le langage est un système de formes utilisées, par la construction mentale, pour donner corps aux idées et pour les communiquer ; les connaissances (plus ou moins élaborées) sont le produit d'une abstraction millénaire qui s'est progressivement constitué en héritage culturel, aujourd'hui à la disposition de l'élève.

A un niveau d'abstraction supérieur (qui fut pour moi bien ultérieur), ce rapport se retrouve sous forme de dialectique entre psychologie des processus et épistémologie de la formation du savoir.

Parenthèse

En 1961, je fus nommé Professeur de Psychopédagogie - et Directeur d'Études d'un centre de formation pour élèves inadaptés. Cela m'obligea à compléter mes connaissances par observation directe et par lecture des ouvrages fondamentaux en la matière. Je m'attachai à l'étude du développement cognitif dans ses rapports avec le développement mental, et les entraves génératrices d'un handicap, facteur d'inadaptation. Ce me fut l'occasion de découvrir avec B. Inhelder, les rapports entre lenteur pathologique du développement et structures mentales, avec R. Zazzo, l'hétérochronie du développement, c'est-à-dire l'inégale vitesse dans les différents secteurs que le développement comporte, avec A.R. Luria l'originalité du fonctionnement cérébral des retardés mentaux et, avec M. Mannoni et B. Castets, le rôle d'autrui, notamment de la mère dans le déterminisme de la débilité, et donc du développement mental.

* Les millésimes portant un astérisque renvoient aux principaux de mes ouvrages qui jalonnent mon itinéraire.

Ces lectures me confirmèrent le caractère structural de la personnalité : il se manifeste à travers l'interaction des composantes de celle-ci (anatomiques, physiologiques, affectives, cognitives et conatives), lors de l'intégration des événements et de l'organisation des conduites. Ce point de vue fournit une référence fort utile dans l'approche des déterminants des apprentissages.

D'autre part, l'étude des procédures de compensation ou de substitution, spontanées ou acquises, pour un apprentissage défini, m'orienta vers leur systématisation sur laquelle je travaille aujourd'hui encore, au sein d'un groupe où nous étudions la variabilité des modes et modalités d'enseignement et d'apprentissage.

Retour au thème central - recherche d'un modèle didactique

En 1964, je devins Enseignant-chercheur à l'Université, en psychologie d'abord, et après 1968, en Sciences de l'Education. Dans cette situation, les mobiles et l'orientation des lectures changent. On lit ou on relit ouvrages ou articles pour préparer ses enseignements ; on réagit aux annonces de publications ; on lit des ouvrages à préfacer ou à analyser, en service de presses ou offerts en hommage amical ; on lit enfin les thèses qu'on dirige et qu'on a à évaluer, et parfois on doit se référer aux textes d'ouvrages ou de revues que les auteurs y ont cités. Tout cela est évidemment très disparate et décousu, mais toutes ces lectures sont intéressantes et aucune n'est inutile : chacune apporte des informations et provoque la réflexion. Les plus importantes, pour alimenter et orienter ses propres recherches, sont celles qu'on a faites ou qu'on fait en vue des enseignements qu'on assure. Ceux-ci, en effet, s'organisent sur une articulation entre les programmes institutionnels et les recherches personnelles de l'enseignant. C'est grâce à cette articulation que le travail en vue d'un nouveau modèle didactique peut se poursuivre.

Mon enseignement de la phase précédente me conduisit d'abord à m'intéresser à cette population que l'extension de la scolarité jusqu'à seize ans laissait en marge (environ 30% des effectifs dans des situations d'échec scolaire et social). Ne croyant alors, pas plus qu'aujourd'hui, à une égalité de chances pour apprendre des savoirs identiques, je m'attachai à la recherche des causes du handicap des plus faibles, de ses effets et des activités susceptibles d'associer apprentissages accessibles et

culture humaine. La suppression des filières (1973) mit fin à cette recherche.

Cependant, m'inspirant de la théorie piagétienne de l'adaptation par assimilation/accommodation, j'avais centré l'analyse des modes psychopédagogiques de structuration des conduites et des notions sur les rapports entre le sujet apprenant et l'objet à apprendre. Cela me conduisit à écarter aussi bien l'hétéro-structuration (méthode traditionnelle) que l'autostructuration (Ecole Nouvelle), au profit d'une interstructuration fondamentale du sujet et de l'objet, conservant cependant une médiation magistrale (1979).

Les ouvrages qui ont orienté cette théorisation sont, en premier lieu (en général relus à cette occasion), ceux qui décrivent l'Ecole Traditionnelle (Alain, *Propos sur l'Education*), J. Château, *Ecole et Education, La culture générale* ; E. Durkheim, *Education et sociologie* ; *L'évolution pédagogique en France*). En second lieu, ce sont ceux qui décrivent l'Ecole Nouvelle : les auteurs cités ci-dessus et, en plus, C. Freinet, F. Oury, et M. Lobrot. Enfin, ce sont ceux qui seront cités pour l'étape suivante.

Une didactique génético-structurale

La mise à jour du rapport d'interstructuration ne suffisait pas ; il fallait chercher comment l'exploiter pour l'organisation des apprentissages, c'est pourquoi je m'attachai aussitôt après la définition d'une méthode génético-structurale d'enseignement-apprentissage fondée sur les rapports entre structures des contenus éducatifs et structures du fonctionnement psychologique de l'élève (1987).

Sous la désignation très formelle d'interstructuration du sujet et de l'objet, il fallait indiquer des activités à proposer aux élèves pour leurs apprentissages. Les recherches effectuées alors, notamment par L. Couffignal, pour la mise en oeuvre d'une pédagogie cybernétique, s'appuyant largement sur les théories de l'information, m'orientèrent vers la définition de tout objet à apprendre (notion ou procédure) comme un ensemble d'informations (venant des autres, des choses ou de soi-même) qu'il faut traiter pour les intégrer à ce que le sujet sait déjà. Le modèle cybernétique me suggéra d'analyser les activités correspondantes, selon qu'elles intervenaient aux niveaux de l'entrée, du traitement, de la production, de l'utilisation et de la mémorisation des informations ; la cybernétique, on le sait, fait jouer un rôle essentiel aux effets de retour :

feed-back ou retour des effets de l'action sur l'action elle-même et prise en compte des effets produits à l'extérieur. J'aperçus très vite l'importance de ces deux types de références pour l'analyse des activités d'apprentissage : la première correspond à la réflexion ou retour de la pensée sur elle-même ; la seconde, c'est l'expérience ou contrôle des idées par les faits. Des considérations éditoriales me conduisirent à utiliser ce modèle sans le désigner expressément ; il est cependant aisément perceptible dans le texte où j'analyse les activités assurant les apprentissages cognitifs (1987).

Le point de vue cybernétique me conduisit à redéfinir ainsi l'apprentissage : c'est un changement durable des conduites (plutôt que comportements) issu du traitement, de la production et de l'intégration d'informations, l'enseignement devenant, dans cette perspective, une réponse aux besoins propres à cette triple activité. La référence didactique fondamentale change : ce n'est plus l'enseignement, c'est l'apprentissage, et la relation enseignement-apprentissage s'inverse. L'apprentissage cesse d'être subordonné à l'enseignement ; c'est l'enseignement qui est à la remorque des activités d'apprentissage pour répondre aux besoins qu'elles rencontrent.

Lectures parallèles

J'appelle ainsi celles qui, sans déterminer l'orientation ou la forme de mon itinéraire, lui ont cependant apporté un éclairage fort utile. Celles que j'ai faites aux fins de documentation pour préparer mes cours sur l'enseignement programmé, m'ont permis de mieux formuler le mécanisme qui le définit et le modèle que je visais, ce qui était indispensable eu égard aux références cybernétiques.

La confrontation entre exigences du développement personnel et modalités de l'enseignement programmé chez Skinner, Crowder, ou Landa, me conduisit à avancer la notion de sujet assujetti, c'est-à-dire privé d'initiatives et soumis à celles des autres, pour caractériser le statut de l'élève dans cet enseignement. Mais ce sont surtout les travaux sur l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.) et la pédagogie par objectifs (P.P.O.), qui débouchèrent sur des ajustements essentiels.

Le premier m'incita à rapprocher intelligence humaine et intelligence dite artificielle. A titre fondamental, ce rapprochement fit apparaître une opposition structurale entre l'ouvert et le clos et une opposition fonctionnelle entre liberté d'invention et imposition des formes de conduites.

Les ouvrages sur la P.P.O. m'orientèrent vers l'opposition entre planification des apprentissages et liberté d'initiative des apprenants. Très récemment, j'ai lu avec beaucoup d'intérêt les travaux de F.V. Tochon sur leur possible conciliation dans l'enseignement du français et sur l'enseignement stratégique ; pour ma part, j'ai élargi ma problématique par la recherche d'une intégration du futur dans la perspective du présent.

Cependant, c'est surtout en matière d'évaluation que me furent particulièrement utiles les travaux de Bloom et coll., Cardinet, Mager, De Landsheere, Lattman, etc., ainsi que les thèses de M.C. Dauvisis et J. Roussel (que j'ai dirigées) sur l'évaluation. Ces ouvrages m'ont permis de mettre au point une taxinomie simplifiée des objectifs à atteindre ou à prendre en compte pour évaluer les effets des activités d'apprentissage, et le savoir des élèves (1989*). D'autre part, la masse d'informations ainsi recueillies, m'a fortement aidé à mettre en place un modèle d'inspiration popperienne pour la validation du modèle didactique proposé (Ibid*).

L'enseignement : l'apprentissage et la personne

En même temps que je procédais à ces lectures en vue de mes enseignements, je travaillais avec mes collègues, dans des organismes (équipe ou laboratoire) de recherches associés au C.N.R.S., sur le thème *personnalisation et changements sociaux*. Ces travaux me ramenèrent aux enseignements jadis suivis à la Faculté. Pour la notion de personne, je les complétais en me référant aux études ou aux ouvrages publiés sur cette notion par G. Bastide, M. Buber, J. Maritain, J. Lacroix, et E. Mounier. Pour la personnalisation, définie comme l'ensemble des attitudes, des paroles et des actes à travers lesquels l'être humain se pose en tant que personne, dans les diverses situations où il est placé, les lectures qui orientèrent ma problématique furent celles de Durkheim, Alain et Château d'une part, de Malrieu, Meyerson, Wallon, de B. et de R. Zazzo d'autre part.

La référence à la notion de personne pour la construction du modèle didactique que je visais, m'a permis :

- d'écarter la contrainte magistrale autant que les intérêts concrets d'ordre existentiels, au profit de l'élan et du projet de réalisation de soi, dont toute personne est porteuse.

- de faire de l'éduqué le co-sujet de l'éducateur : chacun se pose en réciprocité face à l'autre, comme source d'initiatives et d'actions (éducation en seconde personne).

- de définir l'activité didactique par les réponses à apporter aux besoins que l'élève ne peut satisfaire seul pour s'approprier les contenus de l'expérience ancestrale en leur forme actuelle (enseignement répondant) - (1989*).

Lectures non alignées a priori

J'ai présenté ci-dessus les lectures qui se rattachaient directement à mon itinéraire de recherches, mais d'autres qui, a priori n'avaient rien à voir avec ce thème, m'ont été fort utiles.

Ainsi les ouvrages lus pour préparer un cours sur la psychologie de la perception (1964), m'ont fourni plus tard d'utiles références pour comparer des apprentissages procédant par synthèses d'éléments simples à d'autres, procédant par saisies globales. Ils m'ont également servi pour effectuer une analyse critique de l'enseignement par l'aspect.

Peut-être même la théorie probabiliste de la perception formulée par Piaget, m'a-t-elle orienté plus tard vers la conception du modèle didactique sur lequel je travaille. On sait que la théorie piagétienne de la perception fait de celle-ci la résultante d'une interaction entre effets de champ et activités du sujet. Elle dépasse ainsi, à la fois les contradictions et les faiblesses respectives du gestaltisme qui, retenant essentiellement les premiers, est un «structuralisme sans genèse», et associationnisme qui, se fondant essentiellement sur les secondes, est un «génétisme sans structures». De la même façon, en présence de l'antinomie entre la didactique traditionnelle qui est celle des structures (de la connaissance achevée), sans genèse, et la didactique de l'école dite nouvelle qui est celle d'une genèse du savoir (par la découverte active) sans structure (qui ont été élaborées par une formalisation millénaire de l'expérience ancestrale), j'ai cherché une formule de synthèse dans une méthode génético-structurale d'apprentissage.

De la même façon, quelque temps après, préparant un cours sur l'adolescence, j'ai lu le livre, alors tout récent de B. Zazzo, sur la psychologie différentielle de l'adolescence. Il m'a conduit à corriger l'image plus ou moins romantique de l'adolescent, qui prévalait jusque-là, par la référence au déséquilibre entre croissance du sujet et reconnaissance

sociale d'un statut et de rôles d'adulte qu'il se sent prêt à assumer. Ces notions de statut et de rôles étaient utilisées par les psychologues de la vie sociale, depuis un quart de siècle, mais c'est la lecture du livre de B. Zazzo qui m'a fait mieux comprendre l'importance qu'elles avaient dans la relation éducative pour laquelle les statuts et les rôles de l'élève (objet, sujet, co-sujet) permettent une catégorisation claire des divers modes d'éducation et fournissent des références importantes pour leur analyse. On pourrait multiplier de tels exemples, mais il est inutile d'alourdir un développement déjà bien long.

En conclusion : lectures et itinéraire personnel

A travers ce qui précède, on voit comment une recherche de longue haleine s'oriente et s'enrichit progressivement, à partir de lectures fort diverses, dispersées dans le temps, et parfois effectuées à d'autres fins. Mon itinéraire fut et reste essentiellement axé sur l'amélioration des pratiques didactiques. Articulé sur d'autres buts, il n'eût pas suscité les mêmes lectures ou, tout au moins, il en aurait déterminé une autre exploitation, et celle-ci l'aurait influencé autrement. D'autre part, mon itinéraire s'enracine dans une pratique courante, au départ fort incertaine et, avant de s'ordonner à des fins théoriques, mes lectures furent choisies pour informer ma pratique dont elles suivaient les besoins au lieu de les devancer. La somme et l'enchaînement des textes lus eussent été sans doute différents si j'étais allé à la recherche en didactique après une formation dans l'enseignement supérieur, soit dans une discipline spécialisée (histoire, physique, littéraire, etc.), soit dans une discipline de synthèse comme la philosophie.

En lisant la bibliographie qui va suivre, on verra apparaître d'importantes lacunes : la psychanalyse, la biologie, la linguistique, etc. Leur absence ne signifie, ni que je n'ai rien lu en ces matières, ni que ce que j'ai lu ne m'a servi à rien pour ma recherche ; simplement, et *jusqu'ici*, l'influence de ce que j'ai lu en ces domaines n'a pas significativement marqué mon trajet.

Je crois que ce qu'on peut en retenir, c'est que les informations apportées par les lectures que nous faisons, ont une influence, positive ou négative, d'autant plus fortes sur nos itinéraires personnels, que ceux-ci s'ordonnent à un projet de recherche à la fois précis et ouvert, ce qui n'est

pas incompatible. Mais il ne s'agit pas d'une action à sens unique : le projet oriente le choix des lectures nécessaires à sa réalisation, mais celles-ci ou d'autres ayant éventuellement d'autres mobiles, ou effectuées par hasard, confirment ou réorientent sans cesse le développement du projet, et donc l'itinéraire du lecteur.

Louis NOT
Professeur émérite
de l'Université de Toulouse-le-Mirail

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE COMPLÉMENTAIRE

Les références données dans le texte ne sont pas reprises ici. Les thèmes sont classés dans l'ordre où on les rencontre ; les auteurs le sont dans l'ordre alphabétique. Les références complètes ne sont données qu'une fois. Pour chaque thème où il y aurait lieu d'en reprendre certaines, j'indique d'abord une lettre pour désigner le thème où elles ont déjà été données, puis un numéro d'ordre pour les situer.

A - Intuition et formalisme

- ALAIN. *Propos sur l'Éducation*, 9ème éd., Paris, P.U.F., 1959.
- BERGSON, H. *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, Alcan, 1927.
- BERGSON, H. *L'évolution créatrice*, Paris, Alcan, 1907.
- BLANCHÉ, R. *La Science physique et la réalité*, Paris, P.U.F., 1948.
- BLANCHÉ, R. *L'axiomatique*, Paris, P.U.F., 1955.
- BOLL, M. *Les étapes des mathématiques*, Paris, P.U.F., 1942.
- BRUNSCHVICG, L. *Les étapes de la philosophie mathématique*, Paris, Alcan, 1929.
- CHATEAU, J. *Ecole et éducation*, Paris, Vrin, 1960.
- CHATEAU, J. *La culture générale*, Paris, Vrin, 1963.
- CRESSON, A. *Bergson, sa vie, son oeuvre*, Paris, P.U.F., 1950.
- DESCARTES, R. *Discours de la méthode, Méditations métaphysiques, Règles pour le direction de l'esprit : Oeuvres choisies*, Paris, Garnier, S.D.
- FELIX, L. *Exposé moderne des mathématiques élémentaires*, Paris, Dunod, 1962.
- PASCAL, B. *Pensées*, Paris, Flammarion, S.D.
- PIAGET, J. *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, 1947.
- PIAGET, J. *Introduction à l'épistémologie génétique* (3 t.), Paris, P.U.F., 1950.
- PIAGET, J. et INHELDER, B. *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, P.U.F., 1955.

- SPINOZA, B. *Ethique*, Paris, Garnier, 1934.
- WALLON, H. *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942, rééd. 1970.
- WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Colin, 1947.

B - Retards de développement

- CASTETS, B. *L'enfant fou*, Paris, Fleurus, 1969.
- INHELDER, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, 2ème éd., Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1963.
- LURIA, A.R. *L'enfant retardé mental*, Toulouse, Privat, 1974.
- MANNONI, M. *L'enfant arriéré et sa mère*, Paris, Seuil, 1964.
- MANNONI, M. *L'enfant, sa maladie et les autres*, Paris, Seuil, 1967.
- ZAZZO, R. Nouvelles recherches sur la déficience mentale, *Enfance*, N° spécial 4-5, 1960.
- ZAZZO, R. et coll. *Les déficiences mentales*, Paris, Colin, 1969.

C - Structurations et interstructuration du sujet et de l'objet

a/ Hétéro-structuration

- ALAIN (Cf. A)
- CHATEAU, J. (Cf. A-1960)
- CHATEAU, J. (Cf. A-1963)
- DURKHEIM, E. *Education et Sociologie*, Paris, P.U.F., 1969.
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F., 1969.
- SNYDERS, G. *Pédagogie progressiste*, Paris, P.U.F., 1971.

b/ Auto-structuration

Globaliste :

- HAMAIDE, A. *La méthode Decroly*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1932.
- DECROLY, O. *La fonction de globalisation*, Bruxelles, Lamertin, 1929.

Acomistique :

- MONTESSORI, M. *Pédagogie scientifique*, Bruges, Desclée de Brouwer, 1958.

Pragmatiste :

- CLAPAREDE, E. *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1932.
- FREINET, C. *Essai de psychologie sensible*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, T.1 1968 - T.2 1971.

Institutionnaliste :

- LOBROT, M. *La pédagogie institutionnelle - L'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars, 1966.
- OURY, F. et VASQUEZ, A. *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967.
- SNYDERS, G. *Où vont les pédagogies non-directives ?*, Paris, P.U.F., 1973.

c/ L'interstructuration

- PIAGET, J. (Cf. A-1947)
- PIAGET, J. (Cf. A-1950)
- WALLON, H. (Cf. A-1970)
- PIAGET, J. *Les mécanismes perceptifs*, Paris, P.U.F., 1961.

D - Didactique génético-structurale

- ALAIN (Cf A)
- CHATEAU, J. (Cf. A-1960)
- CHATEAU, J. (Cf. A- 1963)
- PIAGET, J. (Cf. A-1947)
- WALLON, H. (Cf. A-1970)
- WALLON, H. (Cf. A-1947)
- CASSIRER, E. *La philosophie des formes symboliques*, Paris, éd. de Minuit, 1972.
- COUFFIGNAL, L. *La cybernétique*, Paris, P.U.F., 1968.
- DELACROIX, H. *Les grandes formes de la vie mentale*, Paris, Alcan, 1934.
- DELACROIX, H. *Le langage de la pensée*, Paris, Alcan, 1930.
- LE MOIGNE, J.L. et al. *Intelligence des mécanismes, Mécanismes de l'intelligence*, Paris, Fayard, Fondation Diderot, 1986.
- PIAGET, J. et INHELDER, B. *L'équilibration des structures cognitives (Problème central du développement)*, Paris, P.U.F., 1975.
- WALLON, H. *Les origines de la pensée chez l'enfant (2 T.)*, Paris, P.U.F., 1945.

E - L'éducation en seconde personne - l'enseignement répondant

a/ La notion de personne

- BASTIDE, G. *Méditations pour une éthique de la personne*, Paris, P.U.F., 1953.
- BUBER, M. *Je et Tu*, Paris, Aubier-Montaigne, 1969.
- LACROIX, J. *Le personnalisme (Sources, fondements, actualité)*, Lyon, Chronique sociale, 1981.
- MARITAIN, J. *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1969.
- MEYERSON, I. et al. *Problèmes de la personne*, Paris, Mouton, 1973.
- MOUNIER, E. *Traité du caractère*, Paris, Seuil, 1947.
- MOUNIER, E. *Qu'est-ce que le personnalisme*, Paris, Seuil, 1947.
- MOUNIER, E. *Le personnalisme*, Paris, P.U.F., 1950.

b/ La personnalisation comme construction de moi par moi

- ALAIN. (Cf. A)
- CHATEAU, J. *L'imaginaire et le réel dans le jeu de l'enfant*, Paris, Vrin, 1946.
- CHATEAU, J. *Le jeu de l'enfant*, Paris, Scarabée, 1950.
- CHATEAU, J. *L'enfant et ses conquêtes*, Paris, Vrin, 1960.
- DURKHEIM, E. *L'éducation morale*, Paris, Alcan, 1938.
- MALRIEU, Ph. *Les émotions et la personnalité de l'enfant*, Paris, Vrin, 1952.
- MALRIEU, Ph. La personnalisation chez l'adolescent, in MEYERSON, I. et al. *Problèmes de la personne*, Paris, Mouton, 1973.
- MALRIEU, Ph. et MALRIEU, S. La socialisation, in H. GRATIOT-ALPHANDERY et R. ZAZZO. *Traité de psychologie de l'enfant*, T. 5., Paris, P.U.F., 1975.
- MEYERSON, I. *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*, Paris, Vrin, 1947.
- POSTIC, M. *La relation éducative*, Paris, P.U.F., 1975.
- ROGERS, C.R. *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968.
- ROGERS, C.R. *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1969.
- WALLON, H. La formation de la personne, in *Encyclopédie Française*, T. 8., La vie mentale. 8-54-3, S q. q., Paris, Larousse, 1938.
- WALLON, H. Articles regroupés dans la revue *Enfance*, N° spécial, 1976.

F - Enseignement programmé : P.P.O. - E.A.O.

- BLOOM, B.S. et al. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, Education Nouvelle, 1969.
- BRU, M. *Vers une théorie du système enseignement-apprentissage*, Thèse d'Etat, U. de Toulouse-le-Mirail, 1987.
- Collectif. *Hommage à Jean CARDINET*, Cousset (Fribourg), Suisse, Delval, 1990.
- DAUVISIS, M.C. *Objectifs de l'enseignement des mathématiques et docimologie*, Thèse d'Etat (3 t.), U. de Toulouse-le-Mirail, 1982.
- DELANDSHEERE, V. et G. *Définir les objectifs de l'Education*, Paris, P.U.F., 1975.
- LATTMAN, U.P. *Se préparer à enseigner*, Vevey, Delta, 1974.
- MAGER, R.F. *Comment définir les objectifs pédagogiques ?*, Paris, Gauthier-Villars, 1972.
- ROUSSEL, J. *Evaluation et apprentissage*, Thèse N.R. U. de Toulouse-le-Mirail, 1987.
- SKINNER, B.F. *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1968.
- TOCHON, F.V. *Didactique du français*, Paris, E.S.F., 1990.
- TOCHON, F.V. *L'enseignement stratégique*, Toulouse, Ed. Universitaires du Sud, 1992.

G - La perception

- PIAGET, J. (Cf. A-1950)
- PIAGET, J. (Cf. A-1947)
- ALAIN. *Eléments de philosophie* (Livre 1er), Paris, Gallimard, 1941.
- GUILLAUME, O. *Psychologie de la forme*, Paris, Flammarion, 1937.
- KOHLER, W. *Psychologie de la forme*, Paris, Gallimard, 1964.
- OSTERRIETH, P.A. Test de copie d'une figure complexe, *Archives de Psychologie*, 1944-45., Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. Le développement des perceptions en fonction de l'âge, in P. Fraisse et J. PIAGET, *Traité de Psychologie expérimentale*, T.6. La perception, Paris, P.U.F., 1963.

H - Ouvrages personnels jalonnant mon trajet

- NOT, L. *L'enseignement des mathématiques au cycle d'observation*, Paris, S.E.V.P.E.N., 1966.
- NOT, L. *Les Pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1979.
- NOT, L. *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse, Privat, 1987.
- NOT, L. *L'enseignement répondant*, Paris, P.U.F., 1989.

UNE LANGUE POUR S'EN SERVIR

Christine Barré-de Miniac

«La présence en chaque homme des autres hommes, c'est par le langage qu'elle se matérialise» (Simone de Beauvoir)

Le terme itinéraire évoque le voyage. «Chemin à suivre pour aller d'un lieu à un autre», dit le Lexis. Quand il s'agit de recherche et d'un itinéraire symbolique les lignes sont fuyantes.

Où est le point de départ ? Faut-il le situer à la date d'entrée dans l'organisme de recherche ? Ou à celle de l'obtention du label de chercheur ? Ou faut-il remonter plus loin dans le passé et fouiller dans la petite enfance pour repérer les empreintes de futur chercheur ? A ce flou du départ répond une certitude, celle de ne jamais être arrivé, seulement une intuition, à des instants privilégiés, d'avoir progressé sur le chemin.

Quel chemin ? Tout ce que je puis dire est que le mien est situé au pays du langage. Préoccupation philosophique, humaine, j'ai toujours pensé et pense encore que posséder sa langue et pouvoir s'en servir donne du pouvoir tout court et met sur le chemin d'une certaine liberté.

D'une formation de psychologue à la recherche sur l'enseignement du français

Point de départ réel ou non, je poserai une première borne aux années 65-70, celles de mes études de psychologie.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Formation ou formation(s) ? Il y a vingt ans la question se posait déjà de l'unité de la psychologie. Entre expérimentalistes et cliniciens la lutte était acharnée. L'opposition de méthode se doublait d'une autre concernant l'objet de la psychologie et la conception de celle-ci. La lutte n'était pas exempte de jugements moraux plus ou moins explicites concernant le découpage que les expérimentalistes s'autorisaient au nom de la science. A ces découpages en fonctions psychologiques les cliniciens opposaient le respect de l'homme dans son unité. «(Le lecteur) pourra regretter que la psychologie ne lui offre pas le confort intellectuel et les satisfactions esthétiques qui émanent des systèmes bien pensés», conclut M. Reuchlin dans son manuel de psychologie, tentant de présenter ce conflit d'une manière dépassionnée.

La formation que j'ai reçue pendant deux ans à Lille a été marquée par la rigueur expérimentale. Qu'il s'agisse de J.F. Le Ny pour la psychologie générale ou N. Galifet pour la psychologie de l'enfant, ces deux professeurs m'ont marquée par leur passion, l'un pour les théories de l'apprentissage, la seconde pour les travaux de Piaget. Ils m'ont transmis non seulement des connaissances solides, mais aussi les prémisses de ce qui deviendra plus tard un intérêt permanent pour l'épistémologie.

Une importante formation à la méthodologie en psychologie expérimentale me fut dispensée au cours de deux années. Formation aride, dont je ne voyais pas toujours l'articulation avec les théories psychologiques enseignées par ailleurs. J'ai parfois été irritée du perfectionnisme exacerbé dans la fabrication de questionnaires ou d'épreuves, comme celles d'associations de mots, d'apprentissage de listes de lettres, de chiffres, de mots, avec ou sans signification etc..., techniques favorites de l'époque pour l'étude de la mémoire et du langage.

Néanmoins je reste, dans ma pratique de recherche actuelle pourtant si éloignée de ces méthodes, profondément marquée par la rigueur : distinguer le plan des faits et de l'observation de celui de l'interprétation et de la théorie, connaître les précautions à prendre pour passer d'un plan à un autre, penser aux interférences et parasites possibles avant de s'arrêter à une hypothèse interprétative etc...

S'il est vrai qu'on ne peut se libérer que de ce que l'on connaît bien, c'est peut-être cette connaissance qui m'a permis d'oser entreprendre des recherches sur des terrains et sur des thèmes nécessitant une prise de distance par rapport à ces méthodes classiques.

Formation générale donc qui aura eu le mérite, par son insistance sur la nécessaire rigueur de la pensée et du raisonnement, de renforcer mon

penchant naturel à refuser tout dogmatisme, en commençant par celui relatif à la définition de l'objet de la psychologie et de la spécificité de ses méthodes.

J'ai en effet voulu voir ce qu'il en était de cette psychologie clinique considérée avec tant de méfiance (le mot est faible) par les expérimentalistes. Je ne voulais pas admettre - et je ne l'admets toujours pas, même si je regarde les choses avec plus de distance - que l'on se dise psychologue, et que sur le dos de l'individu humain auquel on s'intéresse et que l'on cherche à comprendre, on se divise et se déchire.

La formation que j'ai trouvée dans le cadre du diplôme de psychopathologie de l'Institut de Psychologie m'a effectivement initiée au monde de la clinique et de la psychiatrie. Formation courte, elle avait surtout pour objectif de présenter l'ensemble des possibilités d'insertion d'un psychologue dans le secteur de la pratique clinique, possibilité qu'il eût fallu alors approfondir si j'avais fait le choix de ce secteur professionnel.

Etais-je déjà marquée de manière indélébile par ma formation antérieure, j'ai trouvé dans ce diplôme, des praticiens très enclins, eux aussi, à l'incertitude et à l'interrogation épistémologique. Que ce soit à propos du relativisme culturel des nosologies psychiatriques ou lors des présentations de malades dans le service du Dr Pichot, la prudence méthodologique était à l'ordre du jour. De manière inattendue et paradoxale, c'est à l'occasion d'un enseignement clair et systématique de la théorie freudienne, grâce à l'explicitation longue et minutieuse du mode d'élaboration de celle-ci et de son évolution, de ses remaniements successifs, que j'ai réellement compris la notion même de théorie, de variable hypothétique et d'aller et retour entre faits et hypothèses.

«Simple» critère de cohérence interne pour la théorie de Freud, vérification expérimentale possible dans certains domaines bien circonscrits étudiés par la psychologie expérimentale : bien sûr la force explicative varie dans l'un et l'autre cas. Mais peut-on ignorer des faits sous le simple prétexte qu'on ne peut pas (encore) les expliquer ?

Les situations pédagogiques complexes que j'aurai plus tard à analyser et comprendre seront là pour me rappeler la leçon.

Pour moi, après cette formation, un choix était à opérer, non pas entre des théories, non pas entre des objets plus ou moins scientifiquement étudiés, mais entre deux professions : celle de chercheur ou celle de clinicien.

Le choix de la recherche, avec une inscription en maîtrise sur un sujet relatif au langage chez les enfants a constitué un virage essentiel. Le choix du thème n'est pas étranger à la fascination qu'exerce sur moi le pouvoir qu'a la psychanalyse de faire exister ou renaître des individus grâce à la parole qu'elle laisse se déployer. «Qu'est-ce qui fait que l'homme est homme ?» J. Monod conclut ainsi le débat houleux entre Piaget et Chomsky sur l'origine du langage, débat qui a beaucoup marqué mon cheminement intellectuel, et dont la question de Monod résume bien l'enjeu.

En 1969, un peu par hasard, j'ai été sollicitée pour faire des vacances à l'INRP, dans une équipe qu'animait alors H. Romian autour du «plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire».

Depuis cette date, voilà donc maintenant un peu plus d'une vingtaine d'années, mes travaux portent sur la pédagogie de la langue. Malgré la permanence de ce thème et de mon appartenance à cette institution, c'est néanmoins un sentiment de renouveau qui domine lorsque je jette un regard en arrière.

D'abord parce que l'Institut, à travers ses différentes appellations, a beaucoup changé, depuis l'unique «Service de Recherche», dirigé par L. Legrand, la subdivision en directions de programmes, puis en Départements de Recherche, jusqu'à l'ouverture actuelle sur l'université et l'introduction massive des Sciences de l'Éducation. C'est peut-être la quête permanente de son identité, source de tensions certes, qui lui a permis, sorte d'effet en retour, ce dynamisme évolutif. Une histoire passionnante serait à écrire.

La mienne, celle de mon cheminement à l'intérieur de l'Institut me paraît s'organiser autour de quatre directions :

- de recherches proprement didactiques je suis passée à des recherches contributives, certes, à la didactique, mais non directement en termes programmatiques et disciplinaires ;
- d'une perspective psychologique, je suis passée très progressivement à une perspective psychosociologique ;
- aux méthodes quantitatives de mes recherches initiales j'ai progressivement ajouté l'utilisation de méthodes qualitatives plus adaptées aux recherches compréhensives ;
- d'une conception de la formation conçue comme un apport de la recherche fondamentale aux préoccupations du terrain je suis passée à une conception de celle-ci comme parcours personnel, le formateur-

chercheur pouvant seulement fournir des entrées et des «points d'appui» (A. de Peretti) lors de ce parcours.

Ces quatre directions sont en étroite interdépendance. Certes, elles ne m'apparaissent clairement qu'avec le recul de ces vingt années vécues plus dans un sentiment de bricolage et de tâtonnements. La reconstruction a posteriori de ces lignes de force hérite des effets de rationalisation de toute reconstruction du passé. Mais peut-il en être autrement ?

La formation à la recherche

Lorsque je suis arrivée dans les équipes travaillant à la rénovation de l'enseignement du français dite «Plan Rouchette», les objectifs pédagogiques avaient déjà été bien définis. La question à l'ordre du jour était d'optimiser l'adéquation entre ces objectifs pédagogiques définis et les démarches à mettre en oeuvre. Solliciter mes connaissances théoriques en matière de psychologie de l'enfant et du langage pour contribuer à cette recherche, telle était la demande qui m'était faite.

Je me trouvais donc, en tant que chercheur, en position de prestataire au service d'une cause pédagogique à laquelle j'adhérais d'ailleurs parfaitement. Articuler l'oral et l'écrit, équilibrer les activités de la langue, fonder scientifiquement l'enseignement par des approches pluridisciplinaires, autant d'options que je partageais totalement. Contribuer à l'élucidation des hypothèses pédagogiques, à fonder et mettre au point des démarches : il s'agissait de recherche-action, le chercheur partageant les enjeux de l'expérience.

A un second moment de la recherche j'ai joué, comme chercheur toujours, un tout autre rôle, lorsqu'il s'est agi d'évaluer les effets de cette pédagogie mise en place. Avec A. Gonin-Lafond nous avons imaginé un dispositif, fait de questionnaires et épreuves, de groupes contrastés et groupe témoin, retrouvant la tradition expérimentaliste appliquée au terrain.

Enfin, dans un troisième temps et toujours à propos de cette expérience, j'ai adopté un autre regard, celui du chercheur fondamentaliste. En vue d'une thèse, j'ai tenté d'examiner, à la lumière d'une réflexion et de lectures sur le développement sémantique de l'enfant, les résultats observés à des épreuves de vocabulaire lors de l'évaluation. Cette démarche m'a permis de mener plus loin les analyses en dépassant les constats statistiques et d'émettre des hypothèses interprétatives sur le rôle spécifique de la pédagogie mise en oeuvre.

De ces changements de rôle et types de recherche sur une même expérience pédagogique j'ai conclu - était-ce toujours mon refus de dogmatisme qui me poursuivait ? - à l'intérêt de chacun d'eux.

Le choix du type de recherche ne me paraît pouvoir se faire dans l'absolu. Si le type de relation avec le terrain doit toujours être clairement explicité, la démarche de recherche, elle, dépend de critères tels que les buts visés ou l'état des connaissances sur un sujet donné. La multiplication des approches me paraît être un garant de rigueur scientifique, et de plus grande richesse lorsqu'il est possible de les articuler.

Une conception de la formation par la recherche était sous-jacente au dispositif mis en oeuvre. Les équipes étaient très nombreuses (84 en 1972-73), réparties dans toutes les académies, ce qui laissait escompter une bonne diffusion locale des retombées de la recherche.

Cette recherche proprement didactique, puisque contribuant à l'élaboration de stratégies pédagogiques, n'a pas ignoré les travaux sociologiques de l'époque, les notions d'héritage culturel et de reproduction développées à l'époque principalement par Bourdieu (1970). Lors des observations en vue de l'évaluation de l'expérience, la variable sociologique a été introduite en terme de catégorie socio-professionnelle, c'est-à-dire comme variable indépendante du sujet.

Un virage important pour moi a été amorcé lorsque j'ai découvert la littérature critique des pédagogies de compensation liées aux travaux de psychologie différentielle du langage (Little et Smith, 1971), les travaux de Labov (1978), ensemble de travaux repris par le CRESAS, et remettant en cause radicalement le concept de handicap socio-culturel (1979).

La variable que j'avais cherché à «contrôler», selon les termes de l'expérimentation classique, devenait la variable pertinente. Plus précisément, j'ai retenu de ces lectures, ainsi que des travaux d'E. Espéret (1979) que les situations pédagogiques étaient à analyser comme un facteur générateur de différences dans la mise en oeuvre des performances linguistiques.

Il fallait donc étudier ces situations dans leur ensemble y compris dans leurs dimensions relationnelles sous-tendues par des facteurs psychosociologiques, et non plus seulement en terme de stratégie didactique.

L'interdisciplinarité au collège et la pédagogie différenciée

La participation aux travaux sur la rénovation des collèges, expériences conduites à l'initiative de L. Legrand, m'a fourni l'opportunité d'initier ce travail sur les situations pédagogiques. Arrivée dans le dispositif au moment où était mise en place une expérience d'interdisciplinarité, j'ai eu à construire, avec F. Cros, un système d'analyse des situations et séquences pédagogiques imaginées et pratiquées par les professeurs au cours des deux années d'expérience (1978-1980). Imaginées ? En effet l'originalité du projet était de dégager une part de l'horaire officiel pour réaliser des activités concertées entre professeurs de disciplines différentes, l'hypothèse étant que l'enfermement disciplinaire pouvait être un frein à certains apprentissages. A l'intérieur de ce cadre tout était possible. A nous, chercheurs, de repérer le sens des actions et séquences réalisées, la nature des besoins pris en compte par les professeurs, lorsqu'un espace de liberté leur est ouvert.

Voulant rester proche des conditions réelles de l'expérience pour les enseignants et de leur perception et analyse des situations, nous leur avons demandé des récits, précis et circonstanciés, de leurs actions. Ce sont ces récits qui ont été analysés (C. Barré-de Miniac, F. Cros 1984). C'est là que je me suis initiée à accorder de l'importance à tous les détails, comme ceux relatifs aux lieux et organisations temporelles des actions, à abandonner le carcan des hypothèses trop restrictives de départ, à démêler les fils d'un écheveau et non plus à administrer une preuve. Renversement de vapeur par rapport à ma formation initiale et passage de méthodes quantitatives à des méthodes qualitatives, sans abandon pour autant de la rigueur d'analyse.

Parmi les nombreuses dimensions d'analyse utilisées, l'une d'elles s'est imposée par la fréquence avec laquelle elle revenait, signe d'une nécessité qui peut enfin s'exprimer lorsque le carcan des disciplines et la contrainte de «faire le programme» lâchent prise. Nous l'avions à l'époque appelée «les formes d'expression». Dans ces séquences interdisciplinaires les élèves ont pour tâches de parler, écrire, dresser des tableaux de chiffres, construire des graphiques, mais aussi travailler leur voix, fabriquer des objets, dans un but pratique ou artistique. Je vois dans l'étude de ces tâches les prémisses de mon orientation future vers l'étude

des activités de production des élèves, orientation que j'actualiserai plus tard en travaillant sur l'écriture.

Après le départ de L. Legrand, départ qui a marqué la fin des projets d'envergure initiés au plan national par l'Institut, le thème de la pédagogie différenciée apparaissait comme intégrateur des différentes expériences réalisées dans le cadre de la rénovation des collèges. Plus précisément, la formation à la pédagogie différenciée paraissait essentielle pour éviter que celle-ci ne soit réduite à l'une ou l'autre des techniques de différenciation possible : groupes de niveau-matière, interdisciplinarité, activités de soutien etc... Dans le prolongement de la recherche précédente, c'est la formation à l'analyse des situations de classe que nous voulions développer. Il s'agissait d'étendre à la formation l'avancée théorique de notre recherche précédente, à savoir la nécessité de prendre en compte la situation pédagogique dans toutes ses dimensions : psychologiques et didactiques, mais aussi psychologiques et institutionnelles.

C'est sur ce thème de la formation à la pédagogie différenciée que je suis passée nettement d'une perspective de recherche psychologique à une perspective psychosociologique, entendue comme l'analyse de lieux d'articulation entre des facteurs psychologiques, sociaux et institutionnels. Que ce soit dans le cadre de l'élaboration d'un module de formation à la pédagogie différenciée (document à l'usage des MAFPEN alors naissantes) ou dans celui d'une recherche-action plus pointue (C. Barré-de Miniac, F. Cros, 1988).

C'est ainsi que j'ai abordé la formation comme un lieu de travail psychosociologique, en l'envisageant avant tout comme un parcours, où ce qui compte le plus est, non pas le mode d'entrée, mais la possibilité pour chacun de se créer des assises suffisamment solides pour avancer toujours.

La recherche a largement confirmé l'intérêt de cette approche. Restraignant délibérément le champ, nous avons mis à l'épreuve trois modes d'entrée dans la pédagogie différenciée : l'un par les apprentissages scolaires et disciplinaires, l'autre par la pédagogie générale, et le troisième par les aspects institutionnels. On reconnaîtra là la préoccupation d'une approche multi-dimensionnelle des situations pédagogiques. L'interpellation entre ces trois approches de la formation, l'impossibilité de les dissocier totalement dans les faits, constitue à mes yeux des arguments majeurs pour développer des recherches psychosociologiques dans lesquelles la question des savoirs ne soit pas isolée de celle des conditions sociales et institutionnelles de leur acquisition.

A cette époque, et pour répondre à une commande, j'ai réalisé une enquête auprès de parents dans le cadre d'une recherche sur les représentations de l'évaluation. Oserai-je le dire ? C'était la première fois de ma vie de chercheur en pédagogie que je sortais réellement de l'école ! Cette expérience, pourtant brève et ponctuelle, a été déterminante d'une autre évolution de mes recherches. Des longues conversations que j'ai eues avec les parents, chez eux, hors du contexte scolaire, j'ai retenu qu'ils n'avaient pas que des stéréotypes, des idées toutes faites sur l'école, mais qu'ils avaient, tant sur les questions pédagogiques que sur les contenus d'enseignement, des conceptions élaborées, des savoirs et des habitudes -des usages au sens des us et coutumes-. Une pédagogie centrée sur l'élève (c'est ainsi que nous avons finalement nommé la pédagogie différenciée au sens large) m'est apparue comme devant viser à aider l'élève à concilier, coordonner ces savoirs. Il ne s'agissait plus seulement de rendre compatibles les savoirs scolaires et des représentations approximatives de ces savoirs, mais de se poser la question d'une concurrence ou non entre ces savoirs et leurs usages.

La famille, l'école et l'écriture

C'est autour de la question de l'écriture que j'ai choisi de cristalliser les évolutions de mes préoccupations. Je revenais ainsi, après une incursion dans la pédagogie générale, à la question du langage. C'était, non un retour en arrière, mais une envie de reprendre ce thème à la lumière des apports de ces recherches sur la pédagogie interdisciplinaire et différenciée. Pourquoi l'écriture ? Il s'agit d'un thème peu exploré, tant en recherche fondamentale qu'en recherche pédagogique, où elle est considérée principalement en articulation avec la lecture, et étudiée au niveau des apprentissages premiers. Ce champ pourtant m'est apparu convenir particulièrement à une recherche psychosociologique, c'est-à-dire constituer un lieu d'articulation d'aspects psychologiques et sociaux. C. Hagège (1985), qui contribue largement à fonder la dimension psychosociale de tout acte de « parole » comme indissociable de ses dimensions linguistiques et logiques, ne dit-il pas que l'apparition de l'écriture dans une société est toujours liée « à une complexité des rapports humains et à un réseau finement tissé de hiérarchies, caractéristiques de sociétés sédentaires à économie fortement structurée » (op. cité p.73).

Tout cela me portait à penser que l'école, en tant qu'institution sociale devait se caractériser par un usage particulier de l'écriture. Celle-ci est un

enjeu majeur de la réussite et de la sélection scolaires. Et les expériences d'interdisciplinarité avaient bien montré que, dès qu'ils le peuvent, et particulièrement lorsqu'on leur donne la possibilité de sortir du cadre disciplinaire, les professeurs travaillent l'écriture avec leurs élèves.

Sortir de la discipline, sortir du cadre scolaire, et sortir du cloisonnement en niveaux scolaires, telles sont les trois options, cohérentes avec les évolutions précédentes de mes préoccupations et sur lesquelles j'ai mis en place un chantier de travail. J'utilise à dessein le terme chantier au sens de «lieu où sont accumulés des matériaux de construction» (Lexis). Il s'agit en effet de problématiser la question des usages scolaires de l'écriture sur la base de ces trois options de travail.

Sortant de la discipline «français» et du cadre strictement scolaire, j'envisage l'écriture comme une pratique sociale et culturelle. Les lectures qui me guident dans cette orientation sont d'abord celles de Goody (1979, 1986) qui a introduit la question de l'écriture dans l'anthropologie, et les textes de M. de Certeau sur l'«économie scripturaire», (1990). Dans la logique de cette ouverture à l'anthropologie, et cherchant des méthodologies compatibles avec cette orientation, j'ai découvert l'ethnologie urbaine. Les travaux d'O. Lewis (1963, 1969) et de C. Pétonnet (1985) m'ont particulièrement marquée et guidée. J'ai également cherché du côté de la psychologie sociale, des travaux menés dans la lignée de ceux de S. Moscovici. Ceux de P. Vergès et du Centre de Recherche en Ecologie Sociale m'ont confortée dans l'idée que le savoir du savant et celui de l'acteur social ne sont pas à hiérarchiser, mais à caractériser. Le pari d'une «socio-logique des représentations sociales» pouvait, selon lui, être tenu.

Avec les travaux de M. Dabène (1987) et la thèse si riche de D. Bourgain (1988) j'ai découvert que linguistes et psychologues travaillant sur l'écriture éprouvent le besoin d'élargir leur champ à celui des représentations pour comprendre le fonctionnement des pratiques d'écriture.

Sur la base de ces avancées un premier chantier d'observation a été mis en place au niveau collège. Selon une démarche de type ethnologique, deux populations scolaires culturellement contrastées ont été étudiées : observation de l'écriture en situation scolaire et interview de professeurs et parents.

Grâce à l'effet de contraste entre les deux établissements, il est apparu clairement que le collège est bien une étape décisive en matière d'écriture. C'est à ce niveau que les élèves passent -ou ne passent pas- de l'usage de l'écriture comme instrument de conservation des savoirs à celui de l'écriture comme outil de construction des savoirs. A ce niveau

scolaire se dessine donc l'avenir de chacun en matière d'écriture : restera-t-on scribe ou deviendra-t-on sujet de son écriture ? « Ici encore Robison éclaire une situation : le sujet de l'écriture est le maître, et le travailleur qui a un autre outil que le langage sera Vendredi » écrit M. de Certeau (1990, p. 205). L'enjeu est donc de taille.

Un second chantier actuellement en cours reprend et approfondit la question en amont afin d'en analyser plus minutieusement encore les étapes. Cette fois ce sont des enfants de maternelle qui sont suivis dans la genèse de leur rapport à l'écriture.

Un troisième chantier, situé à l'autre extrême, consiste à interroger l'écriture scolaire à la lumière des approches proposées dans les ateliers d'écriture pour adultes. Que viennent chercher là des adultes après dix années et plus passées dans le système scolaire ? Que leur propose-t-on ? Selon les cas, le travail se situe plus du côté du sujet (écriture « réparatrice ») ou du côté du texte (recherche littéraire) ou encore dans un va-et-vient constructif entre les deux. Qu'est-ce qui rend possible ce travail ? La demande des participants ? Leur âge ? L'absence de contrainte institutionnelle ? Il y a là matière à réflexion pour une approche de l'écriture non comme discipline scolaire mais comme pratique sociale et culturelle susceptible de contribuer à la construction de la personne, individuelle mais aussi sociale.

« *Le langage est l'essence de l'être, la matrice de la perception. Voler sa langue à un homme, c'est le dépouiller du sentiment premier, fondamental qu'il a de lui-même* » (Ernst Pawel, 1988). L'école a, me semble-t-il, un rôle essentiel à jouer...

Christine BARRÉ-de MINIAC

*Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation.
INRP, Département de Didactiques*

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRE-de MINIAC (C.), CROS (F.). *Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques*. Paris, INRP, 1984, coll. « Rapports de recherches », n°7.
- BARRE-de MINIAC (C.), CROS (F.). *Pour une pédagogie centrée sur l'élève. Trois pôles essentiels pour sa mise en oeuvre*. Paris, INRP, 1988, Coll. « Rencontres Pédagogiques », n°20.
- BOURDIEU (P.). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Ed. de Minuit, 1964.

- BOURDIEU (P.). *La reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- BOURGAIN (D.). *Analyse des représentations de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'Etat, Université de Franche-Comté, Ss la Dir. de J. PEYTARD, 1988.
- CERTEAU (M. de). *L'invention du quotidien*. Tome 1 : Arts de faire. Paris, Gallimard, 1990.
- CRESAS. *Le handicap socio-culturel en question*. Paris, ESF, 1979.
- DABENE (M.). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, De Boeck, 1987, coll. «Prisme».
- GOODY (J.). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Ed. de Minuit, 1979, coll. «Le sens commun».
- GOODY (J.). *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*. Paris, Armand Colin, 1986.
- GRIZE (J.P.), VERGES (P.), SILEM (A.). *Salariés face aux nouvelles technologies. Vers une approche socio-logique des représentations sociales*. Paris, Ed. du CNRS, 1987.
- LABOV (W.). *Le parler ordinaire : La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris, Ed. de Minuit, 1978.
- LEWIS (O.). *Les enfants de Sanchez. Autobiographie d'une famille mexicaine*. Paris, Gallimard, 1963, coll. «Témoins».
- LEWIS (O.). *Une famille porto-ricaine dans une culture de pauvreté : San Juan et New-York*. Paris, Gallimard, 1969, coll. «Témoins».
- LITTLE (A.), SMITH (G.). *Stratégies de compensation, panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis*. Paris, OCDE, 1971.
- PETONNET (C.). *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues*. Paris, Ed. Galilée, 1985.
- REUCHLIN (M.). *Psychologie*. Paris, PUF., 1977, coll. «Fondamental».

DE LA LINGUISTIQUE À L'ÉTUDE DES PRATIQUES LANGAGIÈRES

*À la recherche des processus
différenciateurs dans
les appropriations de l'école*

Elisabeth Bautier

Cet «exercice» auquel j'ai accepté de me soumettre m'est très vite apparu tout à la fois intellectuellement, séduisant et difficile. Séduisant parce que ce retour sur soi conduit à retrouver des cohérences, à voir des filiations dont l'existence et l'importance sur le moment avaient échappé, que ce soit au plan personnel comme à celui de l'évolution des courants théoriques et de recherche.

Intéressant aussi pour moi, compte tenu de mes objets actuels de recherche, que cet itinéraire qui conduit à cerner les relations entre l'histoire individuelle et le contexte social plus large, en d'autres termes, entre une dynamique personnelle et le «paysage» théorique, conceptuel et disciplinaire d'un moment, d'une époque, relations qui conduisent à voir dans le chercheur tout à la fois le produit «fabriqué» par ce paysage et son «fabricant».

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Exercice difficile aussi que celui qui consiste à traduire à l'aide d'un système qui procède par linéarité, simplification, catégorisation et exclusion : la langue (et l'écrit, plus encore), ce qui s'est construit dans la simultanéité, la complexité et l'hétérogène : une histoire certes scientifique, du moins je l'espère, mais indissociablement institutionnelle, et bien sûr, personnelle.

Nanterre 1968, c'est aussi la linguistique

Le début de cette histoire coïncide avec celui de la linguistique comme discipline d'enseignement à l'université de Paris X (Nanterre) où j'ai fait mes études. Grâce à cette coïncidence, j'ai sans doute la chance et le privilège de pouvoir dire que j'ai le sentiment d'avoir toujours fait de la recherche, ce qui est faux si l'on considère les « produits », mais vrai si l'on définit la recherche comme une activité de fabrication de connaissances et d'intelligibilité des phénomènes et des théories. En effet, être en licence, puis en maîtrise, option linguistique générale à Nanterre, puis à Vincennes, de 1966 à 1970, c'est avoir fait le choix, peu conscient il faut le reconnaître, d'appartenir au petit groupe d'étudiants qui a pu vivre le développement universitaire d'une discipline et la constitution d'un champ, en ayant le sentiment non seulement d'assister « des premières loges » à un événement intellectuel important, mais aussi de faire partie du courant scientifique alors quasi hégémonique, si l'on en croit les débats de l'époque et... les vitrines des libraires : le structuralisme en linguistique, puis, en syntaxe, le courant générativiste et transformationnaliste chomskyen.

Une autre caractéristique de l'enseignement de la linguistique, à cette époque, plus précisément de la grammaire structurale, a sans doute été pour moi déterminante : il remettait en cause explicitement les descriptions grammaticales traditionnelles et donc scolaires, ce qui, pour une jeune étudiante, était non seulement « irrévérencieux » et par là-même sans doute aussi valorisant. Mais surtout, assister à et participer de la remise en cause d'un des piliers de notre enseignement primaire et secondaire par des professeurs de grande valeur tant scientifique que pédagogique, comme Jean Dubois, puis Jean-Claude Chevalier, a été formidablement stimulant, et a construit chez moi, de façon durable et irréversible l'idée que l'élaboration de nouveaux savoirs peut conduire à cette remise en cause des acquis apparemment les plus solides (ou que l'institution fait passer pour tels). Ce, d'autant plus que la remise en cause

ne restait pas dans les limites des salles de cours de l'université mais se concrétisait par des interventions en formation continue des enseignants, par des groupes de recherche à l'INRP en linguistique appliquée. Cette expression est aujourd'hui rejetée mais, à l'époque, elle manifestait la présence de la linguistique dans le domaine de l'enseignement, qui semblait donc pouvoir prétendre à des incidences directes sur les pratiques pédagogiques (voir F. Ropé, 1990). Cette puissance pratique potentielle de la recherche reste pour moi une de ses caractéristiques importantes sur laquelle j'aurai l'occasion de revenir.

Un autre privilège de cette situation de « construction » d'un champ, privilège dont le rôle est loin d'être négligeable dans la formation d'un chercheur, s'est réalisé dans la relation étroite (mais non familière) entre des enseignants de très haut niveau (Jean Dubois, comme je l'ai déjà mentionné, mais aussi Jean-Claude Milner et, à Vincennes, Nicolas Ruwet, Pierre Encrevé, Jean-Claude Chevalier) et le groupe d'étudiants restreint que nous formions. Non seulement, les travaux que nous avions à réaliser n'avaient pas pour seul objectif l'évaluation des connaissances acquises mais ils participaient de la construction des savoirs dont les enseignants avaient besoin pour le développement tant scientifique qu'institutionnel du « champ » : traductions de textes théoriques américains - il y avait à ce moment là très peu de textes en français -, analyses de discours visant à étayer les hypothèses, à compléter les connaissances dans le domaine, travail sur la pédagogie de la grammaire (on dirait sans doute aujourd'hui, la didactique) et sur les épreuves aux concours du CAPES et de l'agrégation.

Un autre avantage de cette participation, sans doute très élitiste, au développement de la discipline réside dans la possibilité d'assister et même de prendre part aux controverses qui très rapidement n'ont pas manqué de se développer entre structuralistes et générativistes au sein de la « communauté » linguistique comme chez les linguistes américains. Comprendre de l'intérieur ce qu'est un débat théorique (même si, comme je l'ai appris un peu plus tard sans doute, il n'est jamais « seulement » théorique), ce qu'est une construction conceptuelle, ce qu'est une problématique, ce que sont aussi les critères d'évaluation d'une théorie et les conséquences qui découlent de tel ou tel choix me semble, avec le recul avoir été d'un apport décisif dans ma propre construction intellectuelle et mes choix de chercheur.

Ces controverses ne sont de toutes façons pas restées théoriques. En 1969, choisir une université, c'était choisir un courant théorique

(structuraliste à Nanterre, générativiste à Vincennes, la théorie de Martinet et son propre enseignement régnant à la Sorbonne), mais aussi des enseignants et c'était par là faire des choix scientifiques et professionnels importants, ce dont nous n'étions pas toujours conscients. Cette situation est aujourd'hui la même, tout au moins dans le champ des sciences de l'éducation, et je me demande si c'est toujours une donnée favorable dans la formation d'un chercheur ; mais, compte tenu de ce qu'est le fonctionnement institutionnel d'un champ scientifique, il est peu probable que l'on puisse faire autrement. A la création de l'université de Vincennes, des enseignants de Nanterre et un petit noyau d'étudiants -dont j'étais- trouvèrent enthousiasmant de participer à cette expérience. Pour la plupart d'entre nous, il y avait un autre attrait : le début d'une carrière universitaire puisque l'on nous attribua des charges de cours et je m'engageai dans une thèse de troisième cycle sur la syntaxe de l'adjectif.

De l'étude de la langue à la linguistique appliquée. Où je découvre les usagers de la langue.

Malgré l'hégémonie de l'orientation syntaxique de la linguistique à cette époque, sous domination américaine, et dont Vincennes était le fer de lance, se développait parallèlement ce qui allait devenir une «spécialité» française : *l'analyse du discours*, analyse structurale d'abord, analyse des discours principalement politiques et historiques (je fais ici référence aux travaux de D. Maldidier, J.B. Marcellesi, G. Provost et R. Robin), ainsi que, à un moindre degré mais avec peut-être davantage de conséquences «sociales», la sociolinguistique scolaire et plus largement la linguistique appliquée à l'enseignement de la langue (français langue maternelle et langues étrangères). Si l'orientation syntaxique a été extrêmement précieuse dans une perspective de formation à la rigueur et à la construction théorique, son développement me laissait plutôt indifférente car je ne parvenais à me satisfaire des constructions qui portaient sur un système linguistique fort éloigné de celui que ses usagers produisent réellement et, très rapidement, je travaillais dans les trois domaines simultanément. L'analyse du discours a eu également une dimension formative forte : l'habitude de la confrontation avec les corpus, avec la matérialité de la langue à laquelle on ne peut pas faire dire n'importe quoi. Cette contrainte m'est précieuse aujourd'hui où, éloignée de la linguistique et beaucoup plus proche de l'analyse des pratiques sociales, je suis néanmoins constamment confrontée à des corpus linguistiques, le plus souvent seule source de données dans les sciences sociales.

L'insatisfaction à l'égard d'une linguistique «autocentrée» s'est trouvée renforcée par les hasards «institutionnels». La participation à des stages de formation d'enseignants en français langue étrangère à partir de 1971 m'a amenée à m'intéresser à la psycholinguistique, plus particulièrement à l'apprentissage des langues. Cette spécialisation, qui s'ajoutait à ma formation en linguistique et sociolinguistique a été à l'origine de ma nomination en tant qu'assistante dans un département de français langue étrangère à Paris III et m'a conduite vers mes premiers véritables objets et terrains de recherche : l'étude de l'acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones. Cette expérience a été importante, non seulement parce qu'elle m'apportait une certaine légitimité en tant que chercheur puisque je suis devenue ainsi collaboratrice de Paul Pimsleur, professeur américain invité à Paris III (décédé depuis), mais aussi, surtout, parce qu'elle m'a permis d'être confrontée à un type de recherche bien particulier, dominant aux Etats-Unis dans le domaine du langage, l'analyse quantitative de données recueillies en situation de tests oraux standardisés.

Cette confrontation m'a fait prendre conscience de l'importance des situations dans le recueil de données, ou plus précisément de la nécessité de prendre en considération, lors des analyses, ces situations, c'est-à-dire à l'époque les fonctions que la langue pouvait assurer. Si, en faisant passer les tests, j'avais bien eu l'impression que les enfants ne réagissaient pas tous de la même manière et donc ne produisaient pas tous les mêmes énoncés, je dois bien reconnaître que ce qui allait devenir un point très important dans mes recherches, à savoir l'interprétation que les personnes interrogées avaient de la situation en fonction de leur histoire sociale, en particulier de leur mode de socialisation, ne m'a pas véritablement préoccupée à ce moment-là. L'orientation de ces recherches était cognitive et concernait les stratégies d'apprentissage, thème à la mode et si la remise en cause de la prépondérance de la compétence linguistique était réelle, elle l'était au profit des processus cognitifs qui étaient sensés sous-tendre la production des énoncés. Aujourd'hui, je ne peux que remettre largement en cause ces travaux pour des raisons autant théoriques que méthodologiques.

Dans le même temps, je continuais de travailler dans les groupes de recherche sur l'enseignement du français dans une perspective de rénovation de l'enseignement par la référence aux théories linguistiques (Groupes «Chevalier» à l'INRP), l'esprit et l'objectif de cette rénovation ont été décisifs dans mon parcours tant personnel que scientifique. Il

s'agissait de permettre la démocratisation de l'enseignement et de faciliter la maîtrise de la langue (et, très rapidement, celle du langage), c'est donc aussi par engagement «militant» que je décidai d'abandonner l'orientation purement syntaxique de ma thèse et de m'inscrire avec Frédéric François (université de Paris V) pour étudier la différenciation scolaire à l'oeuvre dans les productions linguistiques (aujourd'hui, je dirais langagières) en situations scolaires ; la dimension sociale intervenait également de façon importante puisque les productions étudiées étaient celles d'élèves d'établissements scolaires aussi différents dans leur recrutement que peuvent l'être l'École Alsacienne (école privée sélective du 6ème arrondissement de Paris) et un collège d'enseignement technique de la banlieue de Grenoble.

Les résultats des recherches liées à cette thèse, soutenue en 1978, m'alertent sur plusieurs points en relation les uns avec les autres. Il m'apparaît alors que ce qui était une démarche dominante à l'époque : l'analyse des productions linguistiques d'un point de vue syntaxique reposant principalement sur des données quantitatives (il s'agissait de compter des éléments tels que les conjonctions, les adjectifs et adverbess, les types de phrases) et ne prenant guère en compte les dimensions supérieures à la phrase, ne permettait pas de rendre compte des différences profondes qu'une simple lecture des textes mettait pourtant à jour. A l'évidence, chercher les causes différentielles dans le seul système linguistique est une impasse ; une dimension nouvelle me semble incontournable : il est nécessaire d'étudier ce que les gens font avec le langage dans une situation donnée en le mettant en relation avec la façon dont ils interprètent la situation dans laquelle ils se trouvent. Ce constat est cette fois lourd de conséquences quant au choix de mes objets de recherche et des situations. Tout en continuant à travailler l'analyse linguistique, travail d'autant plus nécessaire qu'il me faut trouver de nouveaux modes d'analyse pour atteindre ce que je pense être le «lieu» des véritables différenciations, celle-ci ne peut être une finalité ; ce n'est plus la langue qui m'intéresse, ce sont les processus qui sous-tendent les productions différenciées, ce sont donc les locuteurs eux-mêmes et les situations dans lesquelles ils se trouvent. La linguistique ne peut plus être la seule discipline de référence pour répondre aux questions que je me pose.

A partir de ce moment-là, un lien étroit a toujours existé pour moi entre activités de recherche et travail de terrain, entre activités d'enseignement et recherche autour d'une problématique désormais centrale : analyser la

diversité langagière pour tenter de comprendre ce qui se joue à travers les situations langagières, en particulier scolaires, et qui peut participer des processus de différenciation sociale, mais aussi comprendre ce que l'on peut étudier de cette différenciation à travers la production langagière. Si les questions que je me pose sont globalement les mêmes depuis cette thèse de 3ème cycle, c'est parce que les résultats des recherches successives et l'évolution simultanée des théories de référence ont entraîné des évolutions dans les différents domaines qui structurent une recherche : l'élaboration de la problématique, la méthodologie de recueil de données et d'analyse et même la posture de chercheur. Ce sont ces évolutions que je vais rapidement retracer maintenant.

Des locuteurs aux pratiques langagières des acteurs sociaux

Qu'il s'agisse de mes propres recherches, ou de celles de nombreux sociolinguistes qui travaillaient à l'époque dans ce domaine de la sociolinguistique scolaire, j'ai toujours ressenti que ce que je cherchais dans le domaine de la différenciation socio-langagière était ailleurs, plus complexe, que le problème était mal posé, de façon trop partielle. La simplification du problème qui passe en particulier par le choix d'objets de recherche «trop» précis et ponctuels, ne relevant que d'un domaine disciplinaire (linguistique, psychologique, cognitif, sociologique, en général), était davantage motivée par des limitations de compétences ou des problèmes de territoire disciplinaire et institutionnel que par les caractéristiques de la problématique de la différenciation elle-même.

Un débat important s'était également développé à la fin des années 70 qui avait sans doute contribué largement à ne considérer l'analyse linguistique («syntaxique» serait plus juste) que comme une des entrées possibles dans l'analyse des données langagières et non le point de vue privilégié. C'est le débat autour de la thèse du handicap socio-culturel (dont la dimension linguistique était centrale, compte tenu de notre enseignement). Selon cette thèse, l'échec scolaire des enfants de milieux populaires serait dû à des manques dans les domaines mobilisés par l'école. Cette hypothèse est rejetée par un grand nombre de chercheurs et praticiens des disciplines évoquées précédemment ; le débat est concrétisé par l'ouvrage du C.R.E.S.A.S. paru en 1978, *Le handicap socio-culturel en question*, et par une controverse qui se situe sur un plan plus étroitement théorique et qui oppose Bernstein à Labov, le premier

apparaissant alors comme apportant des arguments à la thèse du handicap, le second au contraire défendant, à propos des jeunes Noirs des ghettos américains en échec scolaire, la thèse d'une compétence langagière et cognitive équivalente à celle des autres jeunes et attribuant même à ces derniers des compétences négatives ou surévaluées socialement comme la «verbosité». Ce débat n'a évidemment pas été seulement scientifique, il était fortement marqué idéologiquement, ce qui a sans doute empêché que les arguments théoriques soient réellement discutés et étudiés et que des recherches puissent approfondir ces questions. C'est peut-être ce qui est à l'origine d'une situation aujourd'hui encore très peu claire. Si la thèse du handicap est, dans le domaine de la recherche sur l'échec scolaire, rejetée par certaines équipes (dont celle à laquelle j'appartiens), le discours que de nombreux acteurs du système scolaire tiennent sur les élèves en difficultés relève toujours de cette thèse. Les recherches restent peu nombreuses, ce qui ne permet pas de donner aux enseignants en particulier les moyens d'une analyse plus exacte.

Pour ce qui me concerne, ce débat m'a permis de mieux me situer et surtout de mieux définir mes directions de recherche, ce qui était particulièrement nécessaire à un moment où, tout en m'engageant dans une thèse d'état, j'étais de plus en plus sensible à la nécessité de confronter les hypothèses théoriques avec les réalités du terrain.

C'est le travail de Bernstein qui a été ici important. Certes, en tant que linguiste, j'étais sensible aux critiques dont il était l'objet puisqu'elles étaient largement liées à la faiblesse de ses analyses linguistiques. Sa description des codes élaboré et restreint et les interprétations qu'il faisait des formes linguistiques ne pouvaient être entièrement convaincantes ; les critiques sévères dont il a été l'objet et qui ont conduit à abandonner les directions qu'il avait ouvertes, ont cependant eu pour moi un effet beaucoup plus nuancé. En effet, si on ne pouvait douter de l'influence massive de l'effet «situation» sur les productions de langage ce que Bernstein n'avait pas pris suffisamment en considération, loin de rejeter, comme certains le faisaient, les analyses de Bernstein en termes de différences cognitives et langagières, j'en tirais deux conclusions. D'une part, il fallait considérer les formes linguistiques avec la plus grande prudence quand il s'agissait de les interpréter (et pas seulement de les décrire) et introduire cette variable situationnelle dans les recherches ; d'autre part, la faiblesse des analyses linguistiques n'empêchait pas que les questions que soulevait Bernstein sur les origines de la différenciation sociale et scolaire restaient posées. J'étais, en particulier,

sensible à ses hypothèses sur les orientations sociocognitives qui sont des formes de penser le monde (orientations particulariste/universaliste), sur les rapports entre les habitudes langagières familiales, les modes de socialisation et ces orientations, ainsi qu'à ses travaux sur les différenciations nées des fonctionnements pédagogiques (travaux sur les curricula et sur les pédagogies visibles/invisibles). Ces hypothèses et ces observations dans le domaine pédagogique correspondaient à ce que je rencontrais en travaillant avec des enseignants dans les classes, et plus encore quand j'ai commencé, en 1984, à travailler avec des jeunes en grandes difficultés dans le cadre du dispositif d'insertion des jeunes de Rouen, étape d'ailleurs importante dans mon orientation professionnelle et de recherche.

Dans ces classes, je voyais des élèves qui semblaient «fonctionner» différemment, non pas seulement ne pas apprendre, mais faire autre chose, en termes d'activités cognitives et langagières, que ce qui leur aurait permis d'apprendre, sans bien sûr en avoir conscience, sans non plus qu'enseignants ou formateurs analysent suffisamment ce qui se passait pour ces jeunes afin de les aider. En interrogeant ces élèves, comme d'autres chercheurs l'ont également fait (le psychologue, Michel Brossard par exemple), on rencontre à nouveau le problème de l'interprétation différenciée de la situation, interprétation qui induit pour une bonne part, les activités langagières et cognitives mises en oeuvre par les élèves. Les élèves s'y «prennent» certes différemment, mais le problème reste entier quant aux conséquences de ces différences, sur les apprentissages en particulier. C'est ce problème auquel je décidai de m'attaquer et c'est encore celui sur lequel je travaille aujourd'hui, même si je pense avoir maintenant des éléments de réponse.

A partir de 1984, j'ai donc pensé nécessaire d'essayer d'avoir un point de vue pluriel sur les données que je recueillais et de penser ce recueil de données avec ce point de vue. Il m'a fallu, bien évidemment compléter largement mes connaissances théoriques dans les domaines de la psychologie cognitive, de la sociologie, de la psychologie sociale et même des didactiques des mathématiques et du français. Heureusement, je ne parlais pas de rien. Cela faisait déjà plusieurs années que mon poste dans une UFR de didactique du français langue étrangère, mes interventions de plus en plus fréquentes en formation initiale et continue des enseignants ayant des élèves en difficultés, mon intérêt jamais démenti pour la sociologie du langage, celle de Bourdieu et de Bernstein donc, m'avaient conduite à accumuler des connaissances dans ces différents domaines.

J'étais donc inscrite en thèse d'Etat, toujours sous la direction de Frédéric François, l'un des (rares) linguistes à accepter de resituer l'activité langagière dans l'ensemble des activités des individus et à relativiser le domaine des réalisations syntaxiques et lexicales dans l'évaluation des différences, à accorder de l'importance à la dimension discursive des productions langagières, en d'autres termes, à accepter ma «marginalité» en tant que linguiste, «marginalité» qui s'était concrétisée par mon «départ» institutionnel de la linguistique et mon rattachement aux sciences de l'éducation en 1984.

Pour tenter d'expliquer les différences d'apprentissage, j'ai d'abord orienté mes recherches vers l'analyse des phénomènes de compréhension différenciés. Mais très rapidement, je me suis rendu compte de la contradiction dans laquelle je me trouvais : ou je travaillais la compréhension et, comme le font le plus souvent les psychologues, j'avais à mettre en place des situations expérimentales, mais disparaissaient alors ce que je voulais justement saisir : la quotidienneté des fonctionnements des sujets et la possibilité d'appréhender les facteurs justement hétérogènes qui m'étaient apparus présents chez les élèves ; ou alors, je travaillais dans la quotidienneté des situations d'apprentissage ou de formation mais je perdais sans doute une qualité prépondérante dans la recherche : la rigueur scientifique. Au risque de perdre toute légitimité dans la «communauté» (?) des chercheurs, plusieurs facteurs m'ont entraînée néanmoins dans la seconde direction.

Pratiques langagières, sociocognition et demandes sociales

Ces facteurs sont au nombre de quatre.

- L'étude d'une situation d'apprentissage très particulière, un stage de formation à la dentelle au fuseau (!).

- L'évolution d'une partie de la linguistique vers la pragmatique et les analyses conversationnelles.

- Mon envie de répondre aux sollicitations de plus en plus nombreuses dont je faisais l'objet dans le domaine de la compréhension des phénomènes touchant l'exclusion de jeunes du système scolaire mais aussi leur échec dans les différentes structures mises en place pour les «aider» (stages 16-18 et 18-25, d'insertion et de qualification, apprentissage en alternance dans les centres de formation d'apprentis -CFA-, actions de lutte contre l'illettrisme). Cette dimension de mes recherches est pour

moi toujours aussi fondamentale, elle leur confère un sens profond que la seule recherche théorique ne suffisait plus à construire.

- La rencontre avec Bernard Charlot, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris VIII, et son équipe de recherche «Education, Socialisation et Collectivités locales» (E.S.COL) dont les objets de recherche, les choix théoriques correspondaient entièrement aux miens.

Je dirai quelques mots de ces différents facteurs. Le premier peut paraître surprenant mais je l'ai mentionné car il illustre l'importance de la confrontation des théories aux données de terrain, tout au moins dans le domaine qui est le mien. Ce stage au cours duquel des femmes d'origines sociale et scolaire très différentes (certaines avaient quitté le système scolaire à 16 ans sans diplôme, d'autres avaient fait des études supérieures) étaient censées apprendre la dentelle au fuseau, apprentissage qui se faisait alors principalement par la monstration (aucun manuel n'existant à ce moment-là). J'ai décrit cette recherche, je me contenterai donc ici de dire qu'il apparaissait que le rapport à l'objet et à la situation d'apprentissage (y compris le rapport physique impliqué et la légitimité accordée à la formatrice), au langage (jugé nécessaire ou non à l'apprentissage), l'histoire scolaire de la personne, sont apparus fondamentaux dans les phénomènes de compréhension (ou d'incompréhension) des stagiaires, rendant ainsi secondes la difficulté réelle de l'apprentissage et les explications de la formatrice.

L'évolution d'un courant de la linguistique vers la pragmatique et l'analyse des conversations m'ont un moment fait espérer que je pouvais y trouver les modes d'analyse des échanges langagiers auxquels j'assistais dans les situations d'apprentissage et où pouvaient se trouver les causes des différenciations que j'étudiais. J'ai donc travaillé à ce genre d'analyses mais elles me sont apparues inadéquates car à nouveau trop centrées (pour mes objectifs) sur le fonctionnement de la langue et des règles du discours et insuffisamment sur ce qui se passait effectivement pour les sujets dans les interactions étudiées et qui faisait entrer en jeu autre chose que des compétences linguistiques ou discursives, qui renvoyait à des processus dont l'origine se situait dans un avant ou un après de l'interaction étudiée tout en faisant à nouveau intervenir l'importance de l'interprétation de la situation. Cette partie de mes recherches n'a fait que me confirmer dans l'idée que si le langage est important, si, indéniablement on y trouve des différences considérables entre les locuteurs, ce n'est pas dans son étude en tant que système, même en les accompagnant d'une analyse pragmatique et conversationnelle des échanges, que l'on peut les comprendre.

Les interventions et les recherches auprès des publics en grandes difficultés, qui correspondent à des réponses à une demande sociale (appels d'offre de différents ministères et du Commissariat au Plan), ont constitué la dernière étape de mon parcours. Elles n'ont fait que renforcer mes options théoriques et m'ont permis d'accumuler des données recueillies dans des situations très variées, à propos d'apprentissages très différents (usines, centres de formation d'apprentis agricoles, secteur tertiaire). Elles m'ont confortée également dans l'idée, certes choquante, pour certains au moins, que tous les fonctionnements cognitifs et langagiers ne se valent pas, dans le domaine de l'acquisition des connaissances académiques, mais aussi dans certaines situations de travail et d'apprentissage (ce qui n'est pas sans conséquences dans les formations en alternance).

Le dernier facteur, la rencontre, en 1988, avec Bernard Charlot dont l'ouvrage, *L'école aux enchères*, avait déjà influencé mon intérêt pour l'analyse du rapport au savoir, et la participation à son équipe de recherches, m'ont permis, en m'inscrivant dans un projet de recherche plus global (le rapport au savoir dans une problématique de l'échec scolaire) de trouver l'approche plurielle, les points de vue complémentaires sur le même objet que je souhaitais depuis longtemps. Cette cohérence ou plutôt cette adéquation enfin trouvée entre mes objets de recherche, mes options scientifiques (théoriques et méthodiques) et le travail de l'équipe et en équipe de recherche me semble aujourd'hui fondamentale : elle m'a permis de vérifier la pertinence de mes choix puisque, mis en relation avec les autres travaux de l'équipe, ils sont source d'intelligibilité des phénomènes que je voulais étudier. Cette cohérence m'a aussi permis de terminer et de soutenir ma thèse d'Etat et d'être nommée à Paris VIII.

Dans le cadre de cette recherche sur le rapport au savoir qui est réalisée à partir d'un travail sur le terrain de l'école (de la maternelle à la 3ème), je m'occupe plus particulièrement de ce qui se passe à l'école primaire et j'ai pu mettre en oeuvre un type d'analyse particulier : l'analyse des pratiques langagières des élèves qui met en évidence des spécificités différentielles dans la manière de parler «du monde», de se positionner dans ce monde, d'utiliser les ressources du langage pour parler de soi et du monde, dans la façon aussi dont ils existent dans leurs discours, dont ils se construisent une identité. Ces différences font partie de constellations (voir ci-après).

Les orientations théoriques et méthodiques de l'équipe elle-même me semblent à même de permettre la finesse des analyses nécessaires à la

recherche en éducation actuellement, tout au moins lorsque l'on a comme objectif de comprendre les processus à l'oeuvre dans les zones d'éducation prioritaires ou, plus largement, et moins institutionnellement, chez les élèves en difficultés. Je conclurai donc cet itinéraire en présentant les différentes ruptures épistémologiques qui constituent nos choix théoriques ainsi que les notions qui sont apparues particulièrement heuristiques :

Refus de nous enfermer d'emblée dans une analyse de type cognitif et volonté de poser d'abord la question du sens de l'école, du fait même d'apprendre, du savoir.

Refus de projeter sur l'individu des caractéristiques établies dans l'analyse d'un collectif. L'individu se construit dans le social, mais il s'y construit comme singulier, à travers une histoire.

Refus de penser en termes déficitaristes mais volonté de comprendre la logique, la genèse, la forme de rationalité de ce qui se passe.

Les notions heuristiques les plus importantes sont celles de processus et de constellations ; elles correspondent à nos objectifs de recherches : identifier et modéliser des processus qui peuvent être définis comme « ce qui se passe », le mouvement qui produit un état final à partir d'un état initial, la dynamique d'une constellation d'éléments. Ces constellations d'éléments hétérogènes permettent de décrire de manière idéal typique des groupes d'élèves et de modéliser des grands types de processus

Elisabeth BAUTIER

Professeur à l'Université de Paris VIII
Equipe E.S.COL. Université de Paris VIII

SÉLECTION BIBLIOGRAPHIQUE DE L'AUTEUR

- Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones, *Etudes de linguistique appliquée*, n° 27, 1977, pp. 19-41.
- Thèse de 3ème cycle : *Pour un modèle d'analyse de la constitution du discours scolaire*, 1978.
- La notion de stratégie d'apprentissage permet-elle de rendre compte de l'acquisition d'une langue seconde par un enfant ?, *Langages*, n° 57, 1980, pp. 95-106.
- Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquence de l'échec scolaire, *Langages*, n° 59, 1980, pp. 9-24.
- La notion de pratiques langagières. Un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux, *Langage et société*, n° 15, 1981, pp. 3-35.

- La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement ?, *Repères*, n° 61, 1983, pp. 87-98.
- Les différents plans du fonctionnement du discours : aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques, *Actes du 3ème colloque GREDIL*, Université Laval, Québec, 1983.
- Prise en compte des caractéristiques sociocognitives de l'écrit et rattrapage en lecture, in *La lecture dans les stages pour les jeunes de 16-18 ans*, CREDIJ, IRED, Université de Rouen, 1985.
- *Dire et apprendre. Caractéristiques sociocognitives des jeunes d'un stage 16-18 ans* (avec C. Lafond), CREDIJ, IRED, Université de Rouen, 1987.
- Aspects sociocognitifs du langage : quelques hypothèses, *Langage et société*, n° 47, 1989, pp. 55-84.
- *Des apprentis en CFAA et leurs parents : rapport à la formation et au métier*, (avec R. Bautier), CREDIJ, IRED, Université de Rouen, 1989.
- Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines : *Pratiques langagières, structures socio-cognitives et apprentissages différenciés*, Université de Paris V, 1990.
- Caractéristiques sociocognitives et illettrisme, *Actes du colloque international «L'illettrisme en question»*, Lyon, 1990.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERNSTEIN, B. *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI, OCDE, 1975.
- BERNSTEIN, B. *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.
- CRESAS. *Le handicap socioculturel en question*, Paris, ESF, 1978.
- CHARLOT, B., FIGEAT, M. *L'école aux enchères*, Paris, Payot, 1979
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., KOHN, R., ROCHEX, J.Y. (équipe E.S.COL). *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaire*, Rapport de recherche, F.A.S., Fév. 1992.
- DELESALLE, S., HUOT, H. Linguistique et enseignement du français. Problèmes actuels, *Langue française*, n° 22, 1974, pp. 3-5.
- LABOV, W. *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit, 1978.
- MALDIDIER, D. Le discours politique de la guerre d'Algérie, *Langages*, n° 23, 1971, pp. 5-86.
- MARCELLESI, J.B. *Le congrès de Tours, décembre 1920, études sociolinguistiques*, Paris, Le Pavillon, 1971.
- PROVOST, G. Approche du discours politique, «socialisme» et «socialiste» chez Jaurès, *Langages*, n° 13, 1969, pp. 51-68.
- ROBIN, R. *Histoire et Linguistique*, Paris, Armand Colin, 1973.

- ROPÉ, F. *Enseigner le français*, Paris, Editions Universitaires, 1990.
- SUMPF, J., DUBOIS, J. Un modèle d'enseignement du français, analyse linguistique des rapports d'agrégation et du CAPES et Linguistique et pédagogie, *Langue française*, n° 5, 1970, pp. 27-44.

D'AUTEUIL AUX BOSQUETS

l'essence d'une profession

Patrick Bouveau

De prime abord le chemin paraît long, ou pour le moins les «ponts» ne paraissent pas évidents, entre ce quartier du 16^{ème} arrondissement de Paris et ce quartier de Montfermeil en Seine Saint-Denis.

Certes le chemin est long, mais très certainement moins tortueux que d'aucun pourrait le dessiner.

Alors qu'en est-il de ce parcours ?

Qu'il me soit permis, avant toute chose, de reprendre une déclaration de Konrad Lorenz (1) dans une récente biographie : *«J'ai eu dans ma vie chance sur chance. Prenons par exemple mon premier animal domestique, cette salamandre tachetée. Lorsqu'on m'autorisa à l'emporter à la maison, mon père me donna la consigne impérative de la remettre en liberté une semaine plus tard, craignant qu'elle ne meure en raison des soins douteux que je lui aurais prodigués. Je n'avais que cinq ans... Il estimait qu'elle survivrait une semaine mais guère plus. Il n'avait pas pensé à un chose : que faire si la salamandre avait des petits. La salamandre retrouva sa forêt d'origine et je fus autorisé à garder les larves. Ce fut pour moi une expérience passionnante. La salamandre tachetée que je n'ai gardée qu'une semaine aurait-elle eu la même influence sur ma vie que ces larves dont la métamorphose dure des mois». Et de conclure un peu plus loin : «Si la salamandre n'avait pas eu de petits, qui sait ce qui serait arrivé? Ma vie aurait peut-être pris un cours différent.»*

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Un métier comme on l'esquisse

Devenir instituteur, pourquoi ? Par goût, par attrait ou, osons le mot, par vocation ? Il est toujours délicat d'avancer l'explication. En tout état de cause je suis devenu instituteur comme on le devenait au tout début des années soixante-dix, pour quelques-uns tout au moins, en passant le concours d'entrée de l'École normale en fin de troisième.

Une trajectoire guère orthodoxe lorsque vous venez d'un C.E.G. et que la plus plupart de vos copains de classe prennent, eux, le chemin d'un C.E.T.

Alors on avance, comme dirait Souchon.

Seconde, première, terminale et nous voilà dans cette bâtisse, dont personne n'imagine quand il a 9 ou 10 ans qu'il faut y passer (enfin en principe) pour devenir «maître d'école». Dire que ce fut un souvenir inoubliable serait sans doute exagéré. Ce n'est qu'avec le temps que se mesurent le sens de cette formation, son emprise sur les réalités socio-éducatives et ses lacunes.

Et puis arrive le jour de votre première rentrée, enfin celle qui vous place de l'autre côté de «la barrière».

La chance disait Lorenz, peut-être...

A une première décision administrative qui me propulse en plein coeur des 4 000 à La Courneuve se substitue un rectificatif qui m'envoie... à l'école élémentaire où j'avais effectué toute ma scolarité.

Le métier comme il se forge

A ce temps béni, comme on me l'a maintes fois ressassé, succède le temps du questionnement : d'abord rééducateur en psycho-pédagogie dans un G.A.P.P. puis, l'année suivante, instituteur dans une S.E.S. Tout cela sans avoir rien demandé, ni l'avoir désiré. D'ailleurs qu'est-ce qu'une S.E.S. quand on a effectué sa formation professionnelle dans le 16^{ème} ?

Un virage très certainement au regard d'une formation pédagogique par trop centrée sur la didactique. De plein fouet, à l'époque, c'est la confrontation avec certains aspects de l'exclusion scolaire. Mais moments cruciaux que ces périodes où le métier vous place en position de rupture : partir ou rester.

Moment de rupture également vis-à-vis d'un fonctionnement social antérieurement intériorisé : fils d'ouvriers devenant instituteur il ne s'agissait plus de comprendre le monde en terme de promotion sociale mais en terme de pratiques socio-politiques, dans et hors l'école.

L'échec scolaire mis à jour ne devenant plus une fatalité, c'est un dispositif de lutte qu'il faut construire.

Parcours syndical et associatifs s'enchevêtrent alors pour déboucher sur des perspectives politiques. La profession d'instituteur a sans doute cela de spécifique qu'elle oblige chacun à construire un projet, individuel ou collectif. L'enseignant est inscrit nécessairement dans un projet social. A lui d'en saisir la maîtrise.

Le métier d'instituteur : une profession multiple

Enseigner requiert des compétences. Tout le monde, ou presque, s'accorde sur ce sujet. Mais lesquelles ?

Il est tout aussi clair qu'à ce niveau les débats divergent. Il n'est qu'à analyser la valse hésitation de nos hommes politiques, au cours de ces dernières années, pour cerner le champ de cette question.

Mais dans ce débat, il n'est pas sûr que LA réalité éducative enseignante soit plus limpide, plus aisée à cerner, plus évidente à mettre en avant.

En un peu plus de quinze années de carrière enseignante, le chemin esquissé pourra paraître tortueux aux yeux de certains, fruit sans aucun doute d'un système de gestion des hommes et d'une démarche personnelle.

Ainsi ce premier retour sur la formation quant au gré de connaissances personnelles, je m'intègre dans un processus de recherche-didactique : ERMEL (2). Au coeur d'un CM2, c'est la transformation de l'enseignement des mathématiques qui se joue et qui installe le changement pédagogique comme une nécessité pour avancer.

Mais le hasard du «mouvement» pour les jeunes enseignants ne permet guère la continuité d'une démarche : malchance ou chance.

De fait, la seconde rupture socio-éducative se cristallise en mai 1981, le privilège de l'ancienneté commençant à faire ses effets. Alors se dessine la perspective du choix.

Enseignant engagé politiquement et syndicalement, la partie qui s'installe dans un certain nombre de lieux, les Zones d'Éducation Prioritaires, échappe alors à l'enseignant que je suis, confortablement installé dans une école élémentaire de l'Est parisien. Appel du coeur, sans doute, pour rejoindre la démarche éducative d'autres militants syndicaux et politiques engagés sur un terrain : les Bosquets à Montfermeil en Seine Saint-Denis. Mais tournant décisif très certainement.

Concours de circonstances, cette Z.E.P. des Bosquets sera l'un des terrains d'études du C.R.E.S.A.S., me mettant par là-même en contact avec G. et E. Chauveau (3) et d'autres acteurs engagés dans des mouvements pédagogiques ou «institutionnels» convaincus du bien-fondé des Z.E.P.

Enseigner, c'est penser le changement

C'est un principe que l'on voudrait voir vivre partout, mais qui prend un sens spécifique dans les Z.E.P., ou tout au moins durant la période 81-84. Le formidable débat d'idées qui s'est installé dans ces «zones» a trop souvent engendré «des souris» pour reprendre la formule consacrée. C'est vrai.

Mais on oublie un peu trop ces processus qui, avortés ou non, sont sources de réflexions et, pour quoi pas, de progrès.

En l'occurrence, mon «entrée» dans une Z.E.P. s'est effectuée dans une école élémentaire au moment où l'Etat octroyait, en 1982, un certain nombre de moyens «effectifs» : des postes en plus. Moment de rupture, d'interrogation, pour cette école : que faire de cet enseignant en plus ?

La dynamique de cette école conjuguée à quelques idées personnelles ont engendré un dispositif rare à l'époque : 5 enseignants pour 4 classes de Cours Moyen. Au-delà des aspects pédagogiques de soutien, d'ateliers ou de création de B.C.D., c'est un projet éducatif qui s'est construit : l'école engagée dans un processus de transformation sociale. Les parents, les structures éducatives para-municipales, des associations locales ont, dans un premier temps, permis que le dispositif des enseignants se développe dans une optique communautaire.

L'autre originalité est d'avoir pu conjuguer les potentialités et la démarche des chercheurs avec celles des acteurs locaux. Utilisons l'expression, c'est une recherche-action qui s'est engagée.

Mais les aléas économique-politiques ont parasité la démarche puisque les restrictions budgétaires ont conduit à une modification du système installé, cela 3 ans après son installation.

Mais c'est, sans aucun doute, le fruit de cette démarche partielle (puisque non conduite à son terme de cinq ans, initialement prévue) qui va m'inciter à postuler un poste de coordonnateur sur cette même Z.E.P. en liaison avec l'I.D.E.N. responsable de ce secteur.

Position moins évidente qu'il n'y paraît sur le papier, puisque un engagement politique local (en opposition avec la municipalité en place), des responsabilités syndicales et associatives diverses traçaient plus un profil de «militant» que de «fonctionnaire». Position brouillée également par le fait que cette fonction n'existait pas à l'époque, sur cette Z.E.P., et que la notion de coordonnateur n'apparaissait pas clairement dans les textes administratifs (4). En clair, qu'allait coordonner le coordonnateur ?

Pas instituteur de «terrain», pas chef d'établissement ni inspecteur, la légitimité de la fonction était à construire, qui plus est dans la transversalité administrative et la multi-dimensionnalité de la vie locale. On a beau chercher dans les livres, les repères sont avant tout à construire sur le terrain.

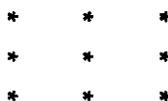
Coordonnez, il en restera toujours quelque chose

Cette période professionnelle de septembre 85 à septembre 91 fut pour le moins multi-formes, surtout quand le champ d'actions professionnelles se situe sur les communes de Montfermeil et de Clichy-sous-Bois, gérées par des municipalités aux pratiques politiques lourdes de sens et surtout de conséquences.

Mais la vraie question du changement éducatif, pour un coordonnateur Z.E.P., se caractérise avant tout par une réflexion collective et donc diversifiée. Plutôt qu'un long discours, deux réflexions éclaireront mieux cette problématique.

D'abord celle de Freire (5) qui écrivait «*Personne ne se libère seul, personne ne libère autrui, les hommes se libèrent ensemble*». On pourrait en conclure, dès lors, qu'il n'y a pas d'action éducative pour autrui mais bien avec autrui, que celui-ci soit enseignant, élève ou parent.

Mais à mon sens la pensée de Freire se doit d'être traversée par la «logique du carré» qu'énonce Watzlawick (6). Il s'agit de relier ces 9 points en 4 traits ininterrompus.



De fait, il n'existe de solutions qu'en sortant d'un champ de vision immédiat qui trop souvent clôt la réflexion et donc l'action. Ces deux données intégrées, il se produit alors une sorte d'autorisation à la prospective. C'est du moins ce que j'ai tenté, à mon modeste niveau. J'en citerai trois, prises pas tout à fait au hasard :

- Travail sur les didactiques du savoir-lire et sur la dynamique des Z.E.P. avec «les» Chauveau.

- Travail sur les potentialités de l'outil informatique qui débouchera sur une collaboration étroite avec R. Cohen (7).

- Travail, enfin, sur les registres d'interventions, économiques et sociaux, d'un «monstre du capitalisme» (B. Tapie) dans le champ urbain.

Inexorablement ces années de réflexions sur l'essence d'une action collective induisent des changements... individuels. Je laisserai de côté un certain nombre de ruptures politiques pour mieux m'attarder sur un schéma de pensée qu'approche Albert Moyné (8) : la transformation et la formation.

Le développement des actions sur une Z.E.P., et qui donc impose une appréhension globale de la situation, induit des changements individuels. Le coordonnateur n'échappe pas à cette règle, au même titre que les acteurs locaux. Sauf à sombrer dans un marasme éducatif local, ou pire encore, une certaine dictature éducatrice, c'est la voie de la formation qui se dessine.

L'Université dans le quotidien d'une Z.E.P.

C'est au terme d'un travail relativement fouillé sur la Z.E.P. (9) que l'idée d'une réflexion universitaire s'est imposée. Parce que le département d'une fac. vous ferme ses portes et qu'une autre vous accueille, il n'en faut pas plus pour que le contact s'établisse avec B. Charlot (10).

Mais plutôt que d'esquisser des perspectives dans La Recherche, c'est l'implication et les effets produits par cette formation en Sciences de l'Education qui vont me conduire à un parcours universitaire.

Réflexions sur les enseignants, sur les politiques scolaires, sur l'utilisation des statistiques, sur la planification vont me permettre, notamment, d'enrichir la réflexion sur LA Z.E.P. (11) tout en développant un cursus de second cycle : licence d'abord en 1988, puis maîtrise (12) en 1989. Travail préalable à une réflexion sur LES Z.E.P. L'une des originalités de cette démarche est d'avoir pu faciliter le passage de l'un à l'autre en travaillant avec le terrain, sans que cela soit par ailleurs nettement explicite.

Mais il y a loin entre une formation de 2e cycle et une de 3e cycle. Si la première démarche étoffe, enrichit, permet l'analyse en profondeur de processus éducatifs, il en est autrement de la seconde. Elle induit inéluctablement un passage obligé qui vous fait franchir le fossé qui sépare l'Étude de la Recherche.

Après un D.E.A. (13) qui constitue, en quelque sorte, une plaque tournante dans ce parcours de formation, c'est une prise de distance qui s'est imposée pour déboucher sur une recherche.

Qui plus est celle-ci s'est accompagnée d'un certain investissement dans différentes études ou recherches (14) qui concernent la politique des Z.E.P. ou des D.S.Q. (Développement social des quartiers).

En un peu plus de vingt ans, de mon entrée à l'École normale jusqu'à cette année sabbatique (congé mobilité), les données éducatives ont évolués rendant peut-être plus lisibles des pratiques pédagogiques. Pourtant il n'est pas sûr que d'Auteuil aux Bosquets les questions qui me préoccupent aujourd'hui, notamment celle des enseignants en prise avec leur environnement socio-économique, soient fondamentalement différentes.

Patrick BOUVEAU

Instituteur

Doctorant en Sciences de l'Education, Université Paris VIII.

Groupe de recherche E.S.COL.

NOTES

- (1) Lorenz Konrad et Mündl Kurt. *Sauver l'espoir*, Stock, 1990.
- (2) groupe de recherche participative sur la didactique des mathématiques.
- (3) G. et E. Chauveau ont notamment développé une recherche sur l'apprentissage de la lecture en liaison avec une école de ce quartier. A ce propos : Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., Gazal M. Lire en famille, in *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*, L'Harmattan-INRP, 1984. collection C.R.E.S.A.S, n° 3.
- (4) La fonction de coordonnateur, se distinguant du responsable Z.E.P. n'apparaîtra, dans les textes officiels qu'à partir de février 1990. (B.O. n°7 du 15/02/90).
- (5) Freire Paulo. *Pédagogie des opprimés*, François Maspéro, 1974.
- (6) Watzlawick P. *Changements, paradoxes et psychothérapies*, Seuil, 1981. Points. Pour la solution du problème des 9 points, cf page 46 de cet ouvrage.
- (7) Cohen R. *Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*, P.U.F, 1987.
- (8) Moyne A. *Formation et transformation de l'enseignant*, Chroniques sociales, 1988.
- (9) Savajols R. et Bouveau P. *Bilan d'une évaluation en Z.E.P.*, Inspection Départementale de Noisy le Grand, document ronéoté, 1986.
- (10) Charlot B. *L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales*, Payot, 1987.
- (11) Un certain nombre de travaux dans le cadre d'U.V. vont servir à «alimenter» la réflexion sur la Z.E.P.
- (12) Bouveau P. *Les zones d'éducation prioritaires en France*, mémoire de maîtrise, dir. B. Charlot, Université Paris VIII, 1989.
- (13) Bouveau P. *Stratégies et pratiques éducatives en Z.E.P. : le cas des Bosquets à Clichy-sous-bois / Montfermeil*, mémoire de D.E.A., dir. B. Charlot, Université Paris VIII, 1990.
- (14) Dans le cadre du groupe E.S.COL (Education Socialisation et Collectivité locale) :
 - participation au groupe D.R.E.D. sur les politiques éducatives territorialisées.
 - membre de l'association A.N.A.L.I.S.E. chargée d'évaluer la convention tripartite C.D.C. / M.E.N. / D.I.V. dans le cadre des actions en Z.E.P./D.S.Q.
 - coordination d'une recherche «Pôle d'excellence en Seine Saint-Denis» chargée :
 - * de définir un Centre de Ressources pour les acteurs locaux de la politique de la Ville.
 - * de réfléchir à la question de la professionnalité des acteurs dans les politiques territorialisées.

Ces réflexions croisent pour partie mes travaux de recherche pour un doctorat de 3e cycle en cours : «Des stratégies territorialisées aux changements : place et rôle des enseignants.»

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- CHARLOT B. et FIGEAT M., *Histoires de la formation des ouvriers*, Payot, 1986.
- C.R.E.S.A.S., *On n'apprend pas tout seul*, E.S.F., 1987.
- DURAND-PRINBORGNE C., *L'Égalité scolaire, par le coeur et par la raison*, Nathan, 1988.
- HUBERMAN M., *La vie des enseignants*, Delachaux et Niestlé, 1989.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., *L'école et l'espace local*, P.U.L., 1988.
- IMBERT F., *Pour une praxis pédagogique*, Matrice, 1985.
- ISAMBERT-JAMATI V., *Les savoirs scolaires*, Editions Universitaires, 1990.
- De LANDSHEERE V., *Faire réussir, faire échouer*, P.U.F., 1988.
- LÉGER A. et TRIPIERM., *Fuir ou construire l'école populaire*, Méridiens Klincksiek, 1986.
- PERRENOUD P. et MONTANDON C., *Qui maîtrise l'école ?*, Réalités sociales, 1988.
- P.O.C.S., *L'esprit des lieux*, Editions du CNRS, 1986.
- PROST A., *Eloge des pédagogues*, Seuil, 1985.
- De ROSNAY J., *Le macroscopie*, Seuil, 1975, Points.
- WATZLAWICK P., *La réalité de la réalité*, Seuil, 1978.

APPRENTISSAGES MÉTHODOLOGIQUES

des stratégies évolutives

Daniel Martina et Gilles Bonnichon

Des méthodes d'enseignement aux méthodes de travail/disciplinaires

Avec les «méthodes», nous n'en sommes guère à un effet de miroir près..., «Chemins de praticiens» donnant à lire notre réflexion-action depuis dix ans sur les méthodes... mot dont le noyau sémantique nous renvoie «hodos», le chemin...

Notre entrée dans la pédagogie se fit - nous allions écrire : naturellement - au début des années 80 par la sphère des méthodes d'enseignement conçues comme l'ensemble des choix qu'un professeur opère dans la façon de présenter les connaissances de sa matière et de conduire son cours.

Cette entrée se nourrit largement d'ouvrages qui étaient déjà ce qu'il est convenu d'appeler des classiques incontournables en matière d'évaluation : «*Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*» de Daniel Hameline. «*Comment définir des objectifs pédagogiques*» de Mager. «*Peut-on préciser les objectifs en éducation ?*» de Vandeveldel et Van Der Elst. «*Evaluation des élèves et conseil de classe*» de François

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Marchand. Ces pages, parmi d'autres, furent des points de repère autant que de départ. Simultanément ou presque, sous l'impulsion d'André de Peretti, les M.A.F.P.E.N. se mettaient en place, offrant aux enseignants des chemins de (trans)formations. Dans l'Académie de Versailles, les stages d'évaluation proposés par une équipe de formateurs sous la responsabilité de Madame Masset, furent bien pour nous ce lieu d'assimilation, de formalisation. De même, les stages animés par Antoine de La Garanderie s'inscrivirent dans cette période de traversée de grands courants novateurs. Faire le point sur l'évaluation formative, échanger des points de vue sur des pratiques, découvrir d'autres champs de connaissance (comme celui de la Gestion mentale) c'était bien tout cela que permettait cette «Mission Académique» qui se laissait lire comme un des points nodaux de toute une politique éducative voulue par André de Peretti, Louis Legrand et d'autres encore, politiques ou pédagogues. Nous commençons à être très fortement habités par le sentiment que, pour la première fois, l'institution nous reconnaissait un droit à la professionnalité dans notre métier. Un droit aussi à l'expérimentation, à l'innovation. Des cadres administratifs comme les «Projets d'Action Educative», des actions-tests comme ce qui a été appelé les «collèges Legrand» nous donnèrent de l'envie plutôt que de l'ennui. Envie de tenter d'essayer. Envie de faire et d'être autrement.

«Chemins de praticiens» : en voilà les premières balises. Le début de ces années 80 resteront le lieu originel d'une créativité qui se concrétise, de virtualités qui passent aux actes.

De fait, inscrivant dans des actions quotidiennes les grands principes notamment de l'évaluation formative et de la pédagogie par les objectifs, nous construisions des conditions facilitant pour les élèves les apprentissages. Bien vite, nous dûmes cependant porter quelques interrogations fortes sur cet unique angle d'attaque privilégiant les seules méthodes d'enseignement. De fait, ce que les productions et les comportements des élèves (re)mettaient en question, c'était bien cette illusion qui consistait à croire que par le filtre de méthodes d'enseignement facilitatrices, l'élève allait acquérir de véritables méthodes de travail (entendues comme l'ensemble des choix que cet élève opère, matériellement et intellectuellement, pour réaliser une tâche) et/ou de réelles méthodes disciplinaires (comprises comme étant les savoirs ou les savoir-faire propres à une ou plusieurs matières). Illusion qui était une grave erreur : celle-là même qui conduit à oublier qu'il existe un second versant tout aussi essentiel de la réflexion méthodologique, à savoir celui que nous avons appelé les méthodes de travail et méthodes disciplinaires mises en

oeuvre par l'apprenant (1). Il fut décidé de s'y intéresser de beaucoup plus près...

Obstacles

Un patient travail de recension des pratiques et d'analyse de situations scolaires nous renforça alors dans l'idée que la compréhension des méthodes de travail et disciplinaires était littéralement confisquée à la majorité des élèves. Ce cambriolage méthodologique provient, selon nous, d'une série d'obstacles qui font écran à l'intégration de bonnes procédures méthodologiques.

1°/

Pour une même méthode recensée, chaque enseignant, dans son cours, dans son coin, emploie des mots différents et souvent vagues pour la présenter et l'expliquer à ses élèves. Cet éparpillement lexical, dont il faut bien se persuader qu'il est totalement artificiel, porte une première atteinte à l'intelligibilité méthodologique.

2°/

Non seulement l'élève doit mener une analyse logique de ce que disent ses professeurs en matière de méthode pour se re-fabriquer des règles transversales, mais il lui faut, au préalable, regrouper l'ensemble des conseils correspondant à une même compétence méthodologique et qui lui sont, en pratique, donnés éparpillés tout au long de la journée, de la semaine, de l'année. Certains de ces conseils seront ramassés pêle-mêle par certains de ces élèves... Les autres devront faire avec cet éclatement temporel.

3°/

L'effectuation de la tâche suit directement la phase d'explication écrite ou orale... quand ce n'est pas l'inverse! L'écart est trop grand pour un bon nombre d'apprenants de la réception d'un conseil à son utilisation dans un travail. D'autant plus quand cette étape de réception présente de si graves dysfonctionnements (voir 1° et 2°). Cette démarche pédagogique n'aboutit pas au gain de temps escompté - programme oblige - car, en fait beaucoup d'élèves n'ayant pas compris la règle ou le conseil forcent le professeur à des répétitions. La démarche confine au surplace.

4°/

Le professeur mettant trop vite l'élève à la tâche celui-ci commet des erreurs. Et c'est le moment choisi pour lui dire ou redire le conseil ou la

règle méthodologique permettant d'éviter cette erreur. L'intention est bonne, le contexte l'est moins. S'appuyer sur l'erreur des élèves pour mettre en place une procédure d'apprentissage est un procédé performant si l'enseignant prend le temps de le développer complètement, sereinement. Par malheur, au plan des méthodes, le dispositif retenu se limite le plus souvent à redemander la même chose après quelques réexplications rapides (car «on leur a déjà dit cent fois») qui ne seront entendues que par les élèves capables de surmonter leur situation d'échec, d'accepter leur remise en cause, d'intégrer le conseil de méthode avec le projet de réutiliser ce vécu : ces élèves sont ou seront de «bons élèves». Mais ils ne sont pas assez nombreux pour légitimer la validité du processus. Nous ne nous attarderons pas sur cette autre dérive qui consiste à mettre l'apprenant face à deux types de projets, dans le même temps : un projet d'intégration du contenu disciplinaire, un projet d'intégration d'un savoir méthodologique. Comme l'écrit André de Peretti dans un article du *Monde de l'Education* consacré à nos travaux : «L'élève est obligé de répondre à la fois sur le contenu et la méthode, et c'est beaucoup à la fois» (2). En prise avec des problèmes de connaissances disciplinaires, l'élève ne prendra aucun recul.

5°/

L'ordonnancement dans les apprentissages méthodologiques est complètement déficitaire - voire inexistant. C'est le royaume du tout, tout de suite, à tous. Dès l'entrée au collège ou au lycée, l'élève doit avoir assimilé les «nouvelles libertés» en matière de méthodes de travail et de méthodes disciplinaires, octroyées par de nouvelles méthodes d'enseignement. En entrant en 6°, les élèves doivent comprendre tout à la fois comment organiser leur temps, lire un énoncé, apprendre une leçon, apporter le matériel : ce sont des grands de sixième. En entrant au lycée, ils doivent très rapidement comprendre tout à la fois comment prendre des notes, mener une analyse logique, faire un résumé sans l'aide de maints artifices auxquels ils avaient droit avant les deux mois de vacances : ce sont des grands de seconde...

6°/

A déjà été dénoncée la confusion entre méthodes d'enseignement facilitant la tâche (c'est-à-dire les méthodes de travail et méthodes disciplinaires à mettre en oeuvre) et une réelle acquisition méthodologique par les élèves. Au mieux, ces derniers seront capables de proroger des habitudes mal objectivées, tant que le contexte éducatif ne change pas trop et quitte à ce que cela relève plus du dressage que de l'apprentissage. Les difficultés du passage CM2/6°, 3°/Lycée, système éducatif/vie

active en sont les exemples les plus marquants. Mais ces conditions facilitantes génèrent un autre obstacle en ce sens que, pour une même classe, elles n'obéissent à aucune organisation temporelle entre les enseignants. Ainsi les élèves se retrouvent-ils en face d'une grande diversité du niveau d'exigence d'un professeur à l'autre, d'une période de l'année à l'autre, d'une attente méthodologique à l'autre, sans qu'aucun de ces choix ne soit plus justifié à leurs yeux qu'un autre, par rapport à une capacité ou non-capacité méthodologique. Cette méconnaissance les incite à vivre la relation à leurs professeurs de façon beaucoup plus affective qu'éducative. Jamais ils ne sont - et pour cause - associés vraiment à ce choix. Ils sont à l'extérieur. Cela paraît d'autant plus dommageable qu'aucune méthode d'enseignement n'est en elle-même préférable à une autre, n'est «gentille» ou «méchante» : elle est ou non adéquate aux capacités méthodologiques des élèves. Là encore, les deux versants de la réflexion méthodologique portent du sens (3). Ces obstacles - qui fabriquent une sorte d'apartheid soft en renvoyant en dehors de l'École des apprentissages nécessaires à la réussite scolaire - furent lus comme les conséquences d'une approche individualiste d'un problème qui est par nature commun à tous les enseignants, à toutes disciplines : celui des connaissances méthodologiques transdisciplinaires. De fait, au delà de spécificités disciplinaires incontournables, il existe bel et bien un seul cahier de textes pour l'ensemble des matières, une seule définition du graphique, un écart entre toute idée générale et le fait particulier qui la sous-tend. Nier cette évidence, c'est renforcer faussement le modèle disciplinaire prégnant dont on sait bien qu'il s'oppose au travail en équipe, c'est continuer à cloisonner.

Résolutions

Une fois opérée la bascule méthodes d'enseignement - méthodes de travail - méthodes disciplinaires, débusqués quelques-uns des obstacles à la compréhension par les élèves de procédures méthodologiques, la stratégie adoptée consista à allumer des contre-feux, à imaginer d'autres périmètres d'exercices (4), à proposer des principes de résolutions dont voici les lignes directrices.

1°/

Dresser pour chaque attente méthodologique commune une sorte de cahier des charges, de liste de règles et de conseils proposés par les enseignants pour en tirer un stock de connaissances valables dans toutes

les matières. C'est sur cette référence simple à valeur de convention que tous les professeurs d'une équipe peuvent s'appuyer (5). Et cette convention devient charte quand elle est négociée entre les élèves (voir dessous).

2° /

Mettre en place un enseignement initial structuré des méthodes de travail ou disciplinaires choisies par une équipe pédagogique. Plusieurs types d'ancrages organisationnels peuvent s'offrir : une heure fixée dans l'emploi du temps des élèves, assurée par un professeur de l'équipe (généralement le professeur principal), une heure fixée dans l'emploi du temps des élèves, assurée par plusieurs professeurs de l'équipe (successivement ou en même temps), des plages tournantes, en fonction des besoins, dans l'emploi du temps des élèves, assurées par des professeurs tournants etc. Ce temps d'enseignement permet d'abord de faire (re)découvrir aux élèves des règles et conseils méthodologiques, grâce à des questionnaires ou autres outils de prise d'informations (par exemple sur les façons d'apprendre une leçon, d'analyser un document, de prendre des notes). Cette phase inductive - à l'aube de l'apprentissage - faite de redécouvertes et d'enrichissements mutuels pour les apprenants, est fondamentale. Elle permet à l'apprenant de verbaliser des procédures. Elle éradique aussi d'emblée l'image de la Méthode avec un grand M, singulière, universelle, un peu mythique et magique (6). Mais elle ne saurait évacuer cette autre phase tout aussi essentielle et que l'on pourrait appeler - faute de mieux ... - une phase de compréhension des règles et conseils méthodologiques. Tant il paraît vrai que faire découvrir au plus grand nombre (d'ailleurs dans les faits, limité à ceux du premier rang) une règle ne signifie pas obligatoirement faire comprendre à chaque élève cette règle et les incidences de sa bonne ou mauvaise utilisation sur le travail. Les effets induits de l'induction sont parfois pernicieux...

3° /

Proposer aux élèves un apprentissage transdisciplinaire réel, par le biais d'exercices de réflexion fondés sur des situations scolaires recréées à partir d'extraits de manuels, de cahiers, de copies etc, et plus généralement de tout extrait tangible de la vie scolaire et extra scolaire de l'élève. A partir de ces exercices de méthode, les élèves comprendront les règles et leurs conséquences sur les productions (7). Ces exercices rendent possible une véritable décentration de l'élève par rapport à son travail : est sollicitée en lui une réflexion sur des travaux dont il n'est pas l'auteur, sur des situations dont il n'est pas l'acteur. Cette décentration concrétise la si féconde prise de recul, et ce, de façon d'autant plus efficace que les

supports de ces exercices seront pris dans toutes les matières. Ces situations d'apprentissage seront aussi pour l'apprenant des moyens de se représenter la tâche à accomplir, de mettre des procédures précises derrière des attentes, des réalités derrière des mots.

Une fois stabilisé ce module d'enseignement méthodologique, il fallut alors assurer les liens qui devaient le relier, en amont et en aval, aux différents cours. D'autres principes de résolutions furent dès lors posés :

4°/

Définir une période de réinvestissements des enseignements méthodologiques. Durant cette période - variable bien évidemment en durée et en densité - chaque enseignant d'une équipe pédagogique réutilise le stock de connaissances compris par les élèves pour en remonter le bien-fondé et la validité dans sa discipline. Il rappellera ou fera rappeler telle ou telle règle. Ce réinvestissement se concrétisera d'autant plus que durant les séquences de méthodologie auront été construits des outils de référence que l'élève pourra garder à sa portée et que chaque enseignant pourra exploiter avec eux (tableau d'organisation du temps de travail, d'apprentissage d'une leçon, une fiche de révision, etc.). Des grilles d'auto-évaluation permettront, de même, des procédures concrètes de réinvestissement : étant (re)mises à leur place, elles prendront toute leur valeur.

5°/

Recenser et mettre en place, au sein d'une équipe pédagogique, des conditions facilitantes temporaires avant apprentissage spécifique, afin de permettre un ordonnancement de ces apprentissages méthodologiques. Pendant cette période, chaque professeur choisira dans ses pratiques, après les avoir revisitées précisément, celles qui abaissent le niveau des difficultés des méthodes que les élèves doivent mettre en oeuvre. Sans même aborder des principes pédagogiques trop novateurs et complexes pour certains, un enrichissement mutuel est facilement observable à partir de cette grille de lecture des méthodes d'enseignement et devient rapidement opératoire. En effet, sous l'apparente diversité des pratiques, il est aisé de faire apparaître une même finalité : aider l'élève au plan méthodologique.

6°/

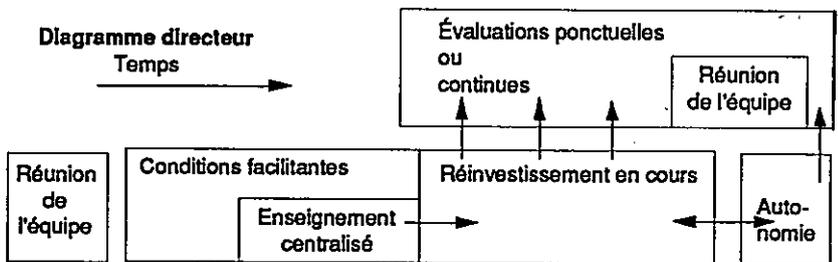
Ménager une phase terminale d'autonomie par rapport à tout ou partie des règles enseignées relativement à un objectif de méthode. Durant cette phase, les conditions facilitantes initialement mises en place et correspondant aux règles enseignées et réinvesties doivent pour tout

ou partie, s'effacer. Cette étape donnera lieu à des évaluations ponctuelles - qui ne seront le plus souvent qu'une mise en forme plus rigoureuse d'évaluations «sauvages», «informelles», d'observations quotidiennes et de comptages que beaucoup d'enseignants mènent. Cette organisation temporelle, dans laquelle chacun pourra trouver sa place suivant son degré d'investissement, prendra toute sa valeur si les élèves y sont associés : alors l'ensemble de ces pratiques deviendront réellement contractuelles. L'élève ne sera plus extérieur mais partie prenante avec ses professeurs et ses parents des décisions prises, des conventions passées, des engagements contractés.

7° /

Réaliser sur un ou plusieurs trimestres, une ou plusieurs années, un choix des objectifs de méthode à faire atteindre aux élèves.

Percevoir les deux versants de toute réflexion méthodologique, localiser quelques-uns des freins à la compréhension des méthodes de travail et des méthodes disciplinaires chez les élèves, mettre en place un enseignement centralisé des méthodes, fondé avant, pendant et après ce temps d'enseignement spécifique, sur un travail d'équipe : telles furent les premières grandes étapes de ce que nous avons appelé notre réflexion-action. Nous pouvons représenter le chemin parcouru par le diagramme suivant :



Remarque : Les acquis méthodologiques étant rarement (comme toute acquisition scolaire) définitifs, cela explique la double flèche entre autonomie et réinvestissement.

Du projet d'une équipe au projet d'établissement

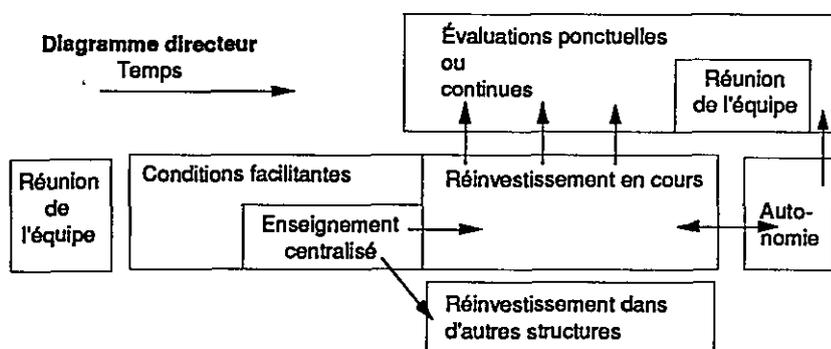
Depuis 1986, de nombreuses actions de formation furent montées dans plusieurs académies visant à aider les enseignants à la confection de tels projets. Pilotant le travail de plus d'une centaine d'équipes pédagogiques, il nous a alors été donné de pointer une évolution notable de la stratégie d'ensemble. Certes, nous savions bien qu'un enseignement structuré des méthodes n'était point une structure supplémentaire vivant en vase clos, recroquevillée sur elle-même, frileusement. Mais nous n'avions pas pris, dès l'abord, la mesure de cette irradiation. Ce que les remontées du terrain et des actions de (trans)formation validèrent comme zone de recherche, ce fut la notion d'un enseignement méthodologique qui, loin de n'être réinvesti que dans les cours, allait filigraner toutes les autres structures de communication et d'évaluation d'un établissement scolaire. En effet, au delà même du projet pédagogique, les principes de résolutions peuvent avoir des prolongements sur :

- les réunions et contacts parents/professeurs ou autres éducateurs/élèves
- les concertations pédagogiques
- les liaisons entre cycles
- les conseils de professeurs et de classes
- les rôles spécifiques du documentaliste, du C.E., du C.O.
- la formation des délégués
- les études dirigées, internes à l'établissement ou non
- les structures de soutien périscolaire
- les structures d'aide à l'élaboration du projet personnel de l'élève
- tous les supports écrits de ces structures : carnet de liaison, bulletins semi trimestriels et trimestriels, dossiers scolaires, questionnaires, rapports de réunions, contrats passés avec les élèves, etc.

Le discours tenu dans la plupart de ces structures est de nature méthodologique. Malheureusement, le plus souvent, il est de l'ordre du constat et, quand il devient conseil, son efficacité est largement obliérée par la façon dont traditionnellement les méthodes sont abordées par l'institution scolaire. Et les obstacles recensés plus haut continuent - hélas... - d'opérer en dehors des cours. Là, où il faudrait être précis, le flou s'installe. La ligne de fuite remplace la prise de décisions. L'engagement

contractuel se fait voeu pieux. Le temps de la communication devient du temps perdu.

Un enseignement des méthodes va avoir prise sur ce déficit de communication et d'évaluation. Il va générer une clarification et une compréhension par le plus grand nombre des règles méthodologiques et de leur place dans chaque cours. Ce processus aboutit, in fine, à une meilleure définition des objectifs de ces structures, des rôles dévolus à chaque personne, à une diffusion bien plus dense d'un contenu bien compris, à des décisions plus concrètes, facilement réutilisables à d'autres moments de l'acte éducatif. Le diagramme pouvait dès lors continuer à s'enrichir :



C'est bien tout cela que permettent ces apprentissages méthodologiques initiaux : un maillage serré de tout un établissement, une succession de «pontages» entre ses différentes structures, sans parler de la mise en perspective et en cohérence des formations que l'établissement peut monter et qui s'articulent avec grand profit à ce champ d'investigation (évaluation, analyse transactionnelle, etc).

Relire, relier, en revenant encore et toujours au vrai centre du dispositif : l'élève et ses méthodes.

1981 - 1991 : chemin de deux «praticiens» ? Nous nous sommes toujours défiés d'une telle distinction, plus descriptive que fonctionnelle, plus apparente que réelle, entre «théoriciens» et «praticiens» entre ceux qui parlent *des* élèves et ceux qui parlent *aux* élèves, ceux qui parlent *des* enseignants et ceux qui parlent *aux* enseignants. Théoriquement, cela fait un cloisonnement de plus. En pratique, un de plus ou de moins...

Gilles BONNICHON et Daniel MARTINA

Formateurs-Intervenants

- (1) Le lecteur aura compris que le mot de «méthode» recoupe trois réalités (méthodes d'enseignement, méthodes de travail, méthodes disciplinaires) et qu'employé seul, il frise la vacuité sémantique. Cette trichotomie interdit toute appréhension globale et force chaque enseignant à s'interroger sur la nature des méthodes de travail et disciplinaires qui interviennent à chaque moment de son cours et, au-delà, dans son travail à la maison, mais aussi sur le poids de son intervention plus ou moins facilitante par les méthodes d'enseignement qu'il choisit. La trop fameuse assertion «la méthode, cela doit se faire dans les cours» est ainsi pour nous une plaisanterie. Qui fait quoi ?
- (2) «Apprendre à apprendre, c'est possible», *Le Monde de l'Education*, novembre 1990.
- (3) D'où l'importance pour une équipe d'enseignants de se demander pourquoi elle est amenée à faire, dans ses pratiques, tel choix plutôt que tel autre et non pas tant de se noyer, sans critères de discernement, dans l'interminable question sans réponses possibles, sur le comment.
- (4) Pourquoi l'oblitérer ? L'accent de plus en plus insistant mis sur les méthodes de travail et méthodes disciplinaires dans les B.O. à partir des années 83/84 nous encouragea à cheminer... alors même que l'immense majorité de la production pédagogique était consacrée aux méthodes d'enseignement. Ce paradoxe fut un aiguillon. Et ce ne sont pas les recommandations du Conseil National des Programmes et les enseignements modulaires prévus par la réforme de Lionel Jospin qui nous ont découragés...
- (5) C'est ce que nous avons entrepris de faire dans deux manuels parus aux Editions Magnard : *Energie 6°* (1986), *Energie 3°/2°* (1990).
- (6) Trop souvent encore, on confond - certainement par méconnaissance - cette approche avec les apprentissages méthodologiques transdisciplinaires fondés sur un travail d'équipe. Cela est regrettable. S'il y a foi dans les vertus de la Méthode, c'est plutôt du côté de l'enseignant qui y va de son petit conseil de méthode, dans sa classe, le dit-conseil étant souvent celui-là même qui lui a réussi à lui... On le voit, l'argument «temps d'enseignement méthodologique = croyance en une Méthode» est spécieux.
- (7) Nous avons, dans nos deux manuels, proposé des exercices de ce type.

LA DIDACTIQUE DES LANGUES,

*un champ de lecture défini
mais multiple*

Albane Cain

L'établissement de ces repères bibliographiques est dû à un événement contingent : ma nomination en tant que maître de conférences d'anglais à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Paris.

Ils ne prétendent ni à l'exhaustivité ni à l'objectivité. C'est en effet en fonction des besoins d'un enseignant de didactique de l'anglais se souvenant à la fois de sa formation de linguiste, s'inscrivant dans le cadre de la théorie des opérations prédicatives et énonciatives d'Antoine Culioli, et de son passé de chargé de recherche en didactique des langues à l'INRP, que ces repères sont nés. Ils témoignent d'un parcours. A ce propos je voudrais préciser deux choses. La première, c'est que l'état de ma réflexion à ce jour ne m'a pas permis d'explorer avec suffisamment de recul le domaine concernant la littérature que je laisse délibérément de côté. Ceci étant tout le contraire d'un manque d'intérêt. La seconde, c'est que précisément à cause du parcours reflété, je risque de citer des ouvrages déjà répertoriés et analysés par D. Bailly dans le numéro 18 de *Perspectives documentaires en éducation*, paru en 1989, lors de repères bibliographiques centrés à la fois sur l'implication de la linguistique dans l'enseignement des langues et parus dans *Les Langues modernes* de 1984 à 1988. Seul le reflet authentique d'un cheminement légitime la subjectivité

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

du choix de ces repères bibliographiques que d'aucuns trouveront lacunaires et partiels.

Plusieurs grands axes orientent ces repères en didactique des langues : un axe linguistique, un axe culturel, tous deux accompagnés d'un axe plus spécifiquement didactique et enfin un axe psycholinguistique.

1 - L'axe linguistique

1.1 Nous allons procéder du plus général au plus spécifique. A côté de la formation strictement académique requise par les concours de formation des maîtres, c'est tout d'abord la linguistique qui apporte une plus grande compréhension et permet une maîtrise accrue du fonctionnement de la langue à enseigner.

Un texte a le mérite de mettre le lecteur directement au fait de la complexité du domaine :

- BENVENISTE, E. (1966-1974) *Problèmes de linguistique générale, volumes 1 et 2*, Paris, Gallimard.

C'est parce que la théorie de l'énonciation d'A. Culioli nous semblait la plus apte à rendre compte non seulement de l'information transmise, mais du phénomène complexe de prise en charge de la part de celui qui parle, s'adressant dans le cadre de relations inter-sujets, à un co-énonciateur, que nous y avons adhéré.

- FUCHS, C. et LE GOFFIC, P. (1975) *Initiation aux problèmes de linguistique contemporaine*, Paris, Hachette-Université.

C'est ensuite pour des définitions de termes et la description d'opérations centrales telles que repérage, identification, différenciation, relation ordonnée ou relation primitive, relation prédicative ou orientée que nous mentionnons les deux rapports suivants :

- CULIOLI, A. (1981) (sous la direction de) *Système des représentations linguistiques et métalinguistiques*, Paris, Rapport présenté à l'UNESCO.
- CULIOLI, A. (1982) *Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe*, Paris, Département de Recherches Linguistiques, Laboratoire de Linguistique formelle.

Au fur et à mesure des années sont apparues des présentations de plus en plus affinées du cadre théorique, pour la plupart publiées dans la collection L'Homme dans la langue, chez Ophrys :

- DANON-BOILEAU, L. (1987) *Énonciation et référence*, Gap, Ophrys, L'Homme dans la langue (HDL).

L'état le plus achevé de ces présentations est celui proposé par A. Culioli lui-même :

- CULIOLI, A. (1991) *Pour une linguistique de l'énonciation*, tome 1, Gap, Ophrys, L'Homme dans la langue (HDL) (Recueil d'articles).

1.2 Viennent ensuite des ouvrages présentant une liste quasi exhaustive d'études de faits de langue. C'est le cas de :

- BOUSCAREN, J., CHUQUET, J., DANON-BOILEAU, L. (1987) *Grammaire et textes anglais. Guide pour l'analyse linguistique*, Gap, Ophrys.
- BOUSCAREN, J. (1991) *Linguistique anglaise. Initiation à une grammaire de l'énonciation*, Gap, Ophrys.

Ce dernier titre reprenant les définitions d'opérations centrales inhérentes au langage est d'un abord immédiat. Il peut donc être choisi en premier, comme une clé donnant accès aux autres travaux publiés sous la direction du même auteur ou dans la même collection.

Il existe en effet une série de monographies approfondies traitant chacune de points précis et limités, tels que :- «*would*, dit fréquentatif», «*I* et le question tag», «l'article zéro», :

- BOUSCAREN, J. et al. (DIREL) (1982 et 1984) *Cahiers de recherche*, tome 1 et tome 2, Gap, Ophrys.
- BOUSCAREN, J. et al. (1989 et 1991) *Cahiers de recherche*, tome 4 et tome 5, Gap, Ophrys.

Deux numéros spéciaux de cette collection sont respectivement consacrés à «*To* et l'infinifatif anglais» et aux auxiliaires modaux :

- CHUQUET, J. (1986) «*To* et l'infinifatif anglais», in *Cahiers de recherche*, Gap, Ophrys.
- GILBERT, E. (1986) «*May, Must, Can* et les opérations énonciatives», in *Cahiers de recherche*, tome 3, Gap, Ophrys.

Ce dernier ouvrage nécessite une bonne connaissance du cadre théorique, mais la présentation qui est faite par E. Gilbert du système complexe des modaux anglais permet d'aller au-delà des agencements de surface et de saisir les opérations à l'oeuvre. On peut à ce propos également consulter :

- CAIN, A. (1991) «Approche conceptuelle et expression de la modalité de probabilité, ou comment aller au-delà des agencements de surface», in *Modalisations en langue étrangère*, Aix, Publications de l'Université de Provence.
- D'autres volumes balaient d'autres faits de langue. C'est le cas de :
- FISHER, S. et FRANCKEL, J.-J. (ed) (1983) *Linguistique, énonciation, aspects et détermination*, Paris, Editions de l'Ecole Hautes Etudes en Sciences Sociales.

- GAUTHIER, A. (1989) (sous la direction de) *Explorations en linguistique anglaise*, Berne, Peter Lang.

La lecture du dernier recueil d'articles cité fait comprendre au lecteur que, dès qu'il est question de faits de langue, il n'y a ni séparation, ni isolement. Cette dimension de tissu agencé de manière cohérente, rend particulièrement difficile la transformation d'une langue étrangère en objet d'étude dans le contexte scolaire éclaté, et soumis aux déterminismes institutionnels. L'idée qu'il faut préserver cette organisation, en dépit du découpage lié aux contraintes scolaires, s'impose au didacticien de langue après une telle lecture.

Tous ces ouvrages traitent de faits de langue précis dont l'exposé théorique s'appuie sur une analyse de corpus. Ils suivent la démarche explicitée par A. Culioli :

«Cela signifie que les linguistes 1°) partent de textes formulés dans des langues; 2°) construisent des protocoles expérimentaux d'observations, construisent des *systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques* qui permettent de noter les opérations dégagées à partir des observations; 3°) cherchent à valider ces opérations en retournant aux textes, donc aux langues pour 4°) évaluer la pertinence des systèmes de représentation élaborés.

Il est évident que la satisfaction intellectuelle de rendre compte de faits de langue d'une manière cohérente et articulée ne peut suffire au didacticien. A défaut d'être comblé, il est armé pour le passage du savoir de référence au savoir à enseigner. Dans cette optique plusieurs numéros de la revue *Encrages* se révèlent utiles. Bien que la plupart des articles traitent du milieu naturel, on consultera avec profit cette revue publiée par l'Université Paris VIII :

- *Encrages* (numéro spécial, Automne 1979), Linguistique appliquée
- *Encrages* (numéro spécial, Automne 1980), Acquisition d'une langue étrangère
- *Encrages* (numéro 8/9, Automne 1982), Enseignement, recherche, théorie et pratique
- *Encrages* (numéro 18/19, Automne 1987), Paroles en construction

2 - Didactique de la langue

2.1 L'ouvrage qui suit n'est pas destiné aux enseignants de langue, il nous semble cependant pertinent de le consulter. Il permet de comprendre que le passage du savoir de référence au savoir à enseigner est un

phénomène complexe, qui ne va pas de soi, mais implique un nécessaire effort théorique.

- CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage.

2.2 Il existe une problématique spécifique de l'enseignement des langues, trois ouvrages en donnent un aperçu depuis 1972 :

- ARROUAYS, M., CANDELIER, M., HARDIN, G., MONNANTEUIL, F., MOREAU, P., THOMIERES, D. (1987) *Parlons des langues !* Paris, Nathan.
- GIRARD, D. (1972) *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris, A. Colin ; Longman.

La diversité des approches didactiques selon les langues est mentionnée dans : des numéros des *Langues modernes*: n° 1, 1986 et n°1, 1988, Paris, APLV, ainsi que dans :

- LEHMANN, D. (1988) (coordonné par) *La didactique des langues en face à face*, Paris, Credif ; Hatier.

2.3 Un certain nombre de travaux universitaires, oeuvres de linguistes qui se sont intéressés à la didactique constituent un pôle de ressources appréciable.

Ce qui concerne l'élaboration d'une progression grammaticale est au centre des préoccupations de D. Bailly.

- BAILLY, D (1971) *Appropriation grammaticale et opérations psycholinguistiques. Thèse de troisième cycle*, Université Paris VII S.L.

Dans une autre publication, cette dernière fournit un très complet état de la question. Elle a minutieusement traité des problèmes d'apprentissage rencontrés par une classe d'élèves de cinquième, de leurs facultés de conceptualisation et de verbalisation et ce, tout au long d'une année scolaire. L'éclairage est toujours double, théorie et pratique se nourrissant l'une l'autre. Les deux tomes de cette thèse laissent pressentir les futures préoccupations psycholinguistiques de l'auteur, dont l'ouvrage suivant sera plus spécialement destiné aux psycholinguistes de langue seconde.

- BAILLY, D. (1984) *Eléments de didactique des langues. Première et deuxième parties, Les Langues modernes, numéro spécial.*, Paris APLV.

Outre l'étude diachronique des pratiques en classe d'anglais, A. Gauthier présente une étude linguistique de plusieurs faits de langue.

- GAUTHIER, A. (1981) *Opérations énonciatives et appropriation d'une langue, Les Langues modernes*, Paris, APLV.

Il avait déjà publié un recueil d'exercices commentés :

- GAUTHIER, A. (1973) *Food for thought*, Paris, Didier.
Un même type d'ouvrage, plus récent peut être consulté :
- RIVIERE, C. (1988) *Exercices commentés de grammaire anglaise*, Gap, Ophrys.
M.-H. Clavères inscrit la fabrication d'exercices dans une optique théorique lucide :
- CLAVERES, M.-H. (1981) L'enseignement de l'anglais dans les classes de 6° et 5°, quelques problèmes de didactique, *Les Langues modernes*, numéro spécial, Paris APLV.

2.4 Les échanges en classe de langue

D'éclairantes précisions sur les échanges en classe de langue, et plus spécifiquement, sur une pratique courante : le questionnement sont fournies dans :

- SOULEE- SUSBIELLES, N. (1982) *Le dialogue en classe d'anglais*, thèse pour le doctorat d'état, Université Paris III. S.L.
- SOULÉE-SUSBIELLE, N. (1984) «La question, outil pédagogique dépassé.» in *Le Français dans le monde*, n° 183.

Un ouvrage permet de répertorier les pratiques grammaticales en classe de langue :

- BESE, M., PORQUIER, R. (1984) *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif ; Hatier.

Dans la même collection on trouve un livre qui fait découvrir un réseau insoupçonné de relations dont l'ignorance ne permet guère de poser correctement le problème de la transmission de connaissances en langue étrangère.

- DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M-C., FOERSTER C, (1990) *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Credif ; Hatier

La lucidité pédagogique qui consiste à savoir ce que l'on fait faire aux élèves - les dérives sont rapides - est l'objet de la publication suivante :

- LUC, C. (ed) (1988) *Teaching and learning. Lehren und lernen Les langues vivantes en 6°*, Paris, INRP.

2.5 Le courant réflexif et conceptuel.

2.5.1 L'équipe CHARLIRELLE, animée par D. Bailly, préoccupée de formation des maîtres souhaitait introduire une étape complémentaire aux apports des méthodes audio-visuelles, celle d'une réflexion

conceptuelle qui faciliterait l'apprentissage de la langue étrangère et permettrait pour reprendre l'expression de T. Brouat, de migrer d'un système linguistique à un autre.

- CHARLIRELLE, (1975) *Behind the words*, Glossaire linguistique.
- CHARLIRELLE, (1975) *Behind the words*, livre du maître 1, classe de 6°, Réflexions et recherches pédagogiques.
- CHARLIRELLE, (1975) *Behind the words*, livre du maître 2, classe de 6°, Fiches conceptuelles et compte-rendus de classe.
- CHARLIRELLE, (1975) *Behind the words*, livre du maître, classe de 5°, Fiches conceptuelles et compte-rendus de classe.
- CHARLIRELLE, (1980). *Behind the words*, livre du maître 1, classe de 4°, Approche linguistique du programme d'anglais en classe de 4°
De nombreux articles ont fait un état détaillé de cette approche :
- BAILLY, D. (1979) «Linguistique de l'énonciation et enseignement de l'anglais dans le secondaire. Promesses et frustrations » in *Cahiers Charles V*, n°1.
- *Les Langues modernes*
n°4 (1983) Les exercices dans la classe de langue
n° 2 (1986) Faire réfléchir sur la langue
n° 5 (1987) Les erreurs des élèves, qu'en faire ?
n° 3/4 (1989) Théories linguistiques et pratiques grammaticales
n° 3 (1991) Enseigner le groupe nominal.

2.5.2 Outre-Manche, une tendance comparable a surgi, résultant des résistances des écoliers anglais à apprendre une langue étrangère. Il est question de ce courant, communément désigné par l'expression Language Awareness dans :

- HAWKINS, E. (1984) *Awareness of Language , an Introduction*, Cambridge, C.U.P.
- «Awareness of Language» in *Les Langues modernes*, n°64, 1985, traduit par F. VAISSIERE.
- THOMIERES, D. (1985) Compte-rendu in *Les Langues modernes*, n°6, pp. 85-88.
- CAIN, A. (1989) En visite chez nos voisins britanniques, enseignants de langue in *Les Langues modernes*, n°1.

2.6 L'approche communicative, quant à elle, outre les publications du Conseil de l'Europe, fait l'objet d'une présentation détaillée dans les numéros 2 et 5 (1989) des *Langues modernes* respectivement intitulés :

Techniques de guidage, Paris, APLV.

L'approche communicative, Paris, APLV.

Pour clore provisoirement cette section, mentionnons les actes du premier et du second colloques de l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères

- «*Qu'est-ce-que la didactique des langues étrangères ?*», (1989) Saint-Cloud, E.N.S.
- «*Recherche, terrain et demande sociale*», (1990) Strasbourg, Université des Sciences Humaines.

3.- Ouvrages de grammaire anglaise

Il importe de ne pas oublier de citer les grammaires énonciatives :

3.1 Cadre de la théorie des opérations prédicatives et énonciatives d'A. Culioli :

- DUBOS, U. (1990) *L'Explication grammaticale du thème anglais*, Paris, Nathan, (Nathan-Université).
- GROUSSIÈRE, M-L et G. , CHANTEFORT, P. (1973) *Grammaire anglaise*, Paris, Hachette-Université.
- LARREYA, P. et RIVIERE, C. (1991) *Grammaire explicative de l'anglais*, Paris, Longman.
- TREVISSA A. (1990) *Le prétérit, ce passé pas si simple*, La Garenne- Colombes, Editions Européennes Erasme.

3.2 Autre cadre

- ADAMCZEWSKI, H. et DELMAS, C. (1982) *Grammaire linguistique de l'anglais*, Paris, Colin.
- LAPAIRE, J-R. et ROTGE, W. (1991) *Linguistique et grammaire de l'anglais*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

4.- Axe psycholinguistique

L'analyse d'erreurs et le concept d'interlangue ouvrent la voie à un domaine différent, dont l'exploration devrait faire bouger la didactique des langues. Rappelons que l'on désigne par interlangue, l'ensemble des moyens linguistiques dont un apprenant dispose en langue étrangère, à un moment donné de son apprentissage. La spécificité de l'interlangue est d'être à la fois évolutive et capable de se figer.

- PIT CORDER, S. (1981) *Error analysis and interlanguage*, Oxford, O.U.P.

En effet l'analyse linguistique des erreurs mène à la constatation suivante : malgré le souci constant des enseignants de perfectionner et de varier les approches, malgré les facilités nouvelles dues à l'avancement des technologies, malgré les profils divers que peuvent présenter les enseignants, force est de constater la *persistance* jusqu'en classe terminale de l'emploi erroné ou inadéquat de certaines formes installées dès la première année d'apprentissage.

On peut donc faire l'hypothèse que l'analyse qualitative et quantitative de corpus de productions d'élèves recueillis selon des critères de fréquence, de degré de ténacité permettra le repérage des points qui focalisent l'erreur, des formes, qui génèrent les stratégies d'évitement. C'est précisément l'objet de recherches menées actuellement à l'INRP, sous la responsabilité de A.Cain.

On peut supposer qu'il existe deux types d'erreurs :

1) Les difficultés liées au système de marques grammaticales propres à chaque langue, ce que A. Gauthier appelle des «points de passage obligés».

2) Les domaines communs aux différentes langues où se concentrent à la fois erreurs et stratégies d'évitement et qui constituent de véritables zones de résistance à l'apprentissage à propos desquelles on peut faire l'hypothèse qu'elles sont d'ordre cognitif.

4.1 Citons d'abord les ouvrages dont la fréquentation permet une sensibilisation à la psycholinguistique :

- BEDNARZ, N, GARNIER, N. (ed), (1989) *Construction des savoirs*, Ottawa, Agence d'Arc.
- BRESSON, F., de MONTMOLLIN, M. (1966), *Psychologie et épistémologie génétiques, thèmes piagétiens*, Recueil d'articles Paris, Dunod.
- BRONCKART, J.-P., KAIL, M., NOIZET, G. (1971), *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*, Neuchâtel ; Paris, Delachaux-Niestlé.
- CARON, J. (1983) *Les régulations du discours : Psycholinguistique et pragmatique du langage*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CARON, J. (1983), *Précis de psycholinguistiques*, Paris, P.U.F.
- FERREIRO, E. (1971) *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève, Droz.
- LE NY, J-F. (1989) *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, P.U.F.
- MOREAU, M-L. ; RICHELLE, M. (1981) *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga.

- PIAGET, J. (1970) *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.
- VIGNAUX, G. (1989) *Le discours acteur au monde; énonciation, argumentation, cognition*, Gap, Ophrys, l'Homme dans la langue (HDL).

4.2 Cette familiarisation faite, on consultera des ouvrages dans lesquels les problèmes posés par l'apprentissage d'une langue étrangère sont plus directement traités :

- BAILLY, D. (1990) Cahier de recherche, numéro spécial, *L'acquisition de la détermination nominale*, Gap, Ophrys.
- BAILLY, D., LUC, C. (1992) *Approche d'une langue étrangère à l'école*, volume 2, Etude psycholinguistique et aspects didactiques, Paris, INRP.
- BERTHOUD A-C. (1982) *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Etude des verbes déictiques allemands*, Berne, Peter Lang.
- BRESSON, F. (1991) «Le développement cognitif et l'apprentissage des langues vivantes» in Actes du colloque organisé à l'INRP : *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, réunis par C. LUC.
- CAIN, A. (1989) *L'analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage ; une étude inter-langues*, Paris, INRP (Lycées, Lycées).

Cette voie, encore balbutiante semble digne de prolongements ultérieurs. Il devrait être possible d'influencer les créations curriculaires dans l'optique d'une mise en place de préparation à l'apprentissage de langues étrangères. Pour ce faire, il faudra tenir compte des apports de la psycholinguistique et des comparaisons entre les fonctionnements linguistiques de la langue source et de la langue cible. Ceci implique pour les apprenants la capacité de relativiser le système maternel et de ne plus le considérer comme référence à la fois exclusive et hégémonique. A ce propos, nous ne résistons pas à la tentation de citer la déclaration d'un élève de sixième : «En Angleterre, tous les livres sont traduits en anglais».

5. - L'axe culturel

5.1 Nous mentionnerons les ouvrages de référence qui permettent de définir un cadre théorique qui fait appel à des contributions telles que l'anthropologie, l'ethnologie, la géographie, la sociologie...

- ELIAS, N. (1973) *La civilisation des moeurs*, Paris, Calmann-Lévy.
- ELIAS, N. (1991) *La société des individus*, Paris, Fayard (pour la traduction française).

- FREMONT, A. (1988) *France, géographie d'une société*, Paris, Flammarion.
- GOFFMAN, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi*, (traduction) Paris, Les Editions de minuit.
- HOGGART, R. (1970) *La culture du pauvre*, (traduction) Paris, Les Editions de minuit.
- LACOSTE, Y. (1990) *Paysages politiques*, Paris, Librairie générale française.
- LEVI-STRAUSS, C. (1983) *Le regard éloigné*, Paris, Plon.
- LEVI-STRAUSS, C. (1987, rééd.) *Race et histoire*, Paris, Denoël.
- WILLIAMS, R. (1960) *Culture and society 1780-1950*, London, Penguin Books ; Chatto & Windus.

On trouve également des éléments de référence théoriques dans les contributions de participants au colloque organisé à l'INRP par A.Cain sur l'enseignement /apprentissage de la civilisation :

- HERITIER-AUGE, F. (1991) Cultures, ensembles de représentations, logique des systèmes et invariants, in *Enseignement /apprentissage de la civilisation en cours de langue*, Paris, INRP.
- PINCHEMEL, P. (1991) «L'interface terrestre, écriture des civilisations», in *Enseignement /apprentissage de la civilisation en cours de langue*, Paris, INRP.

5:2 Un certain nombre de travaux témoignent du souci que les chercheurs ont de transmettre un objet d'étude qui couvre un champ vaste et dont les frontières se révèlent malaisées à définir :

- BEACCO, J.-C. ; LIEUTAUD, S. (1985) *Tours de France, Travaux pratiques de civilisation*, Paris, Hachette.
- BEACCO, J.-C. ; LIEUTAUD, S. (1986) *Tours de France, Guide pédagogique*, Paris, Hachette.
- BYRAM, M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M., ESARTE-SARRIES, V. (1991) *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M., ESARTE-SARRIES V., TAYLOR, S. (1991) *Cultural Studies and Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CAIN, A. (1988) *L'enseignement de la civilisation (langues vivantes, second cycle)*, Paris, INRP, (Lycées, lycées).
- CHARLIRELLE (1980) *Behind the words*, livre du maître 2, classe de 4^e, Première approche des textes et documents en classe d'anglais, Paris, OCDL.
- PORCHER, P. (1986) *La civilisation*, Paris, CLE International.
- ZARATE, G. (1984) *Note sur le regard touristique*, Anthobelc 7, 1984.
- ZARATE, G. (1985) *Le regard touristique*, BELC, 9 rue Lhomond-75005 PARIS, Livret enseignant, Livret élève, en collaboration avec MARRUDA - D. ZUNDERT.

- ZARATE, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, (Recherches/applications).

Plusieurs numéros des *Langues modernes* sont consacrés à cette tentative de définition, notamment les articles de F. Poirier.

- n° 2/3, 1983, Enseigner la civilisation
- n°4/5, 1986, L'exercice en civilisation
- n°2, 1991, La civilisation en pratique

On ne saurait terminer cette étude bibliographique sans rappeler la mention des repères coordonnés parus dans les instructions officielles :

- *Anglais, classes des collèges 6°, 5°, 4°, 3°*. Horaires, objectifs, programmes, instructions,
- *Anglais, classes de 2°, 1°, Terminale*. Horaires, objectifs, programmes, instructions,

ainsi que le rapport CHEVALIER, J-C., JANITZA, J, (1989) *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement du français, de la littérature et des langues vivantes*. Ministère de l'Education nationale.

Comme l'a dit J-L. Martinand au colloque organisé à l'INRP par le département «Didactique des Disciplines», en février 1991, intitulé : «*Didactique des disciplines: contribution à la formation des maîtres*», il existe trois sortes de didactiques : une didactique des praticiens, une didactique normative, une didactique de la recherche. Nous avons tenté ici, de couvrir ces trois champs.

Albane CAIN

Maître de conférences à l'IUFM de Paris

«JE LIRAI PLUS TARD SI CE N'EST PAS TROP TARD...»

Séraphin Alava

IR : Vous avez dit que vous réalisez le plus souvent des activités simples. Vous avez réutilisé ce que vous aviez appris au cours de vos remplacements ?

IE : Oui, et même parfois ce que j'ai appris à l'École normale. Comment dire, quand on ne reste que deux semaines dans une classe, la moindre recette marche. Le problème se pose quand il s'agit d'une année, alors là il faut se construire un projet. Et moi, j'ai l'impression de ne pas avoir de projet. J'ai l'impression de ne rien suivre de réel, de faire du touche à tout.

IR : Pouvez-vous nous décrire votre travail de préparation ?

IE : Et bien, c'est toujours un peu la même chose. Je regarde des manuels, je recherche des idées, et puis je corrige les cahiers. Vous savez je lis très peu. Même à l'École normale je ne lisais que quelques livres théoriques qu'il fallait utiliser en cours, mais à présent, à part quelques idées, j'ai l'impression d'en être loin. J'ai l'impression d'être inondé de manuels, de livres du maître, mais c'est aussi les seuls éléments un peu concrets. J'ai parfois envie d'innover un peu, de laisser les manuels, et peut-être d'aller vers d'autres écrits. Certains articles de revue, par exemple, me donnent envie de réfléchir à certains domaines, mais je ne peux pas à présent. Peut-être, si je suis titulaire un jour et si ce n'est pas trop tard...

IR : Trop tard...

IE : Oui, j'ai l'impression que plus on tâtonne, plus on se dégoûte, et moins on a envie de réfléchir sur sa profession. On fait son métier, mais peut-être

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

on y réfléchit moins. Il n'y a qu'à voir autour de soi combien d'instituteurs lisent des livres de pédagogie. Je crois que la difficulté d'enseigner y est pour beaucoup.»

Jean, Instituteur remplaçant.

1 - Préambule

En démarrant notre série d'entretiens avec des jeunes enseignants, pour mieux connaître leurs pratiques de lectures professionnelles, nous savions déjà que ce niveau était très bas. Notre enquête de 1990 (voir notre article précédent dans la revue) avait mis en valeur ce niveau alarmant d'informations éducatives.

Nous savions aussi à travers les recherches d'Huberman, Louivet, Baillauquès que le démarrage dans le métier était une période particulière de crise. Mais nous ne savions pas combien lectures éducatives et vie professionnelle sont liées. Jean, dans ce court extrait, nous l'exprime à sa façon. «Je lirai plus tard, si ce n'est pas trop tard» comme s'il présentait déjà que les pratiques d'informations professionnelles et la perception du métier sont intimement liées. «Si ce n'est pas trop tard» nous dit-il pour bien souligner combien sont importantes pour le développement professionnel du futur enseignant ces années de démarrage. L'enseignant se sent démuni face à la tâche, «j'ai l'impression d'en être loin» nous dit-il aussi en parlant des écrits théoriques découverts en École normale. Lectures éducatives professionnelles et lectures d'étudiants sont si différentes. On se sent soudain inondé de manuels que l'on voudrait bien délaissier et qui à la fois sont si utiles concrètement. Ainsi l'enseignant se laisse couler dans un fatalisme pédagogique, deux ans à peine après avoir débuté dans ce métier.

C'est tous ces éléments concrets que nous avons voulu explorer à travers les douze entretiens approfondis que nous avons eus auprès de jeunes instituteurs et institutrices. Leurs récits, analysés de manière statistique grâce au logiciel Alceste, nous ont permis de dresser les portraits assez précis des pratiques informatives et auto-formatrices de ces enseignants «novices».

2 - Données générales

2-1 Les débuts dans le métier

Pour la quasi totalité des sujets, cette thématique est abordée de façon négative. Débuter dans le métier, ce n'est surtout pas commencer une carrière à laquelle on aspirait et pour laquelle on était préparé :

«Oh oui, j'ai bossé comme une malade, et j'étais très découragée à la fin parce que je m'étais beaucoup investie en essayant de rendre les élèves autonomes. Je cavais partout. J'étais crevée, crevée.» (Hélène)

Le début dans le métier, c'est avant tout ce choc avec la réalité : les enfants, une classe, un programme, dure épreuve des débuts où il faut confronter ce que l'on imagine avec le réel. Opposition entre des envies, des projets, source de tension et parfois de désillusion. Débuter, c'est aussi rencontrer la solitude, commencer à travailler seul, et cette solitude est dure à porter :

«La solitude de l'instituteur de fond, c'est affreux. On a beau préparer et connaître dans l'absolu un sujet, cela ne correspond à rien de ce qui se passe ici, dans la réalité de la classe. Ce qui va se passer ici, dans la classe, c'est fait de milliards de choses. Le caractère, la culture, l'envie d'apprendre de l'enfant peuvent tout changer, et toute connaissance théorique est inefficace à traiter la réalité. Face à cela, il n'y a que nous, et c'est épuisant.» (Aline)

Cette solitude face à la classe et face au contenu est l'un des points qui revient le plus souvent dans les entretiens. Beaucoup ont l'impression de devoir à la fois vivre une réalité et prendre du recul. Cet apprentissage de la solitude ne se fait pas sans heurt. Soit l'enseignant dépasse cette situation et établit des liens avec les autres. Soit il s'épuise dans ce rapport direct et pressant avec la classe, sans la possibilité de prendre du recul :

«Je trouve que c'est un métier très difficile parce que c'est très prenant en dehors et en dedans de l'école. Vous voyez, je ne suis pas sûre que je conseillerais à d'autres de faire ce métier. Aujourd'hui je ne sais pas... parce que je trouve que c'est épuisant, et aussi qu'il faut avoir envie d'être dans ce projet-là, car c'est un projet qui prend la tête et la vie, ça prend un temps fou.» (Aline)

Les premières années de la carrière semblent fondamentales pour cet aspect. Au-delà de la confrontation avec le réel, c'est la prise en compte

des différentes facettes de ce qu'est le métier d'enseigner que le jeune instituteur va devoir découvrir et intégrer. Temps important de socialisation, mais aussi de confrontation où l'enseignant doit dire oui ou non à ce métier.

2-2 *Le rapport aux enfants*

Malgré ce que l'on pourrait penser, les problèmes de discipline, d'autorité, ne sont pas apparus en majorité dans cette facette de démarrage du métier. Les jeunes enseignants semblent, pour la plupart, ne pas avoir de problème d'intégration dans une classe. Si problème il y a, c'est plus sur la difficulté à gérer les relations avec une classe nombreuse qu'avec tel ou tel élève :

«Je ne savais rien de la façon de gérer un groupe de 30 enfants. Dans les classes d'application, on a rarement des nombres aussi élevés... Parfois il me semblait que je devais dompter une classe, que je ne dominais rien.» (Serge)

De l'enfant-référence que l'on cite durant les années de formation aux enfants pluriels et nombreux de la réalité, il y a un pas important à franchir. L'enfant est un être vivant et unique, ce qui nécessite donc de découvrir ces différences et de savoir les intégrer dans sa pédagogie. Ces deux thèmes reviennent presque toujours dans les entretiens. Différence des enfants et adaptation des attentes pédagogiques aux variations individuelles sont deux aspects récurrents chez l'ensemble des enseignants. Cette préoccupation peut sembler curieuse pour des enseignants sortant de l'École normale, mais elle met bien en évidence la différence fondamentale qui peut exister entre un savoir et un savoir contextualisé, opposition que l'on retrouvera plus loin à propos des contenus pédagogiques.

2-3 *Le rapport au savoir*

Contrairement à ce que l'on pourrait s'attendre à propos de jeunes enseignants sortant de deux années d'École normale, le problème des contenus apparaît de manière importante dans l'ensemble des entretiens. Cette difficulté d'adapter les contenus, de les définir, de trouver les outils pédagogiques adéquats, vient en tête de plusieurs entretiens.

Parfois, il semble même qu'à la sortie de l'École normale certains enseignants n'aient rien appris de concret sur les programmes et les

contenus : où doit-on aller avec les enfants ? Comment y aller ? Par quelles étapes passer ? Comment adapter le contenu à tel ou tel enfant en difficulté ? Voilà les questions centrales de cette préoccupation :

«Les difficultés sont un peu de tout ordre : contact avec les élèves, problèmes de discipline, problème de mise en place d'objectifs ou d'envies issus de l'Ecole normale. Toutes ces difficultés vont de pair car quand on ne maîtrise pas la classe, on se plante dans le dosage des leçons et des exercices... C'est une difficulté réelle que de savoir ce que peuvent faire les enfants en CM 1... Ce n'est pas évident.» (Pierre)

Connaître les différents niveaux d'acquisition, les programmes et les objectifs qui en découlent, cela semble relever de la formation initiale, et pourtant cela n'est pas acquis par les jeunes étudiants qui se trouvent alors confrontés à une double difficulté : définir ce qu'il faut apprendre, et définir comment l'apprendre. Ils se tournent donc, dans leur très forte majorité, vers le manuel scolaire qui traite les deux aspects du problème. Enfin, quand les contenus sont définis, il reste à construire ses pratiques, ses outils, à contextualiser son savoir. C'est l'autre thème abordé au sujet des contenus : se construire des outils adaptés.

Cette adaptation des contenus aux différences des élèves, mais aussi la construction d'une pratique d'enseignement relèvent un peu du bricolage. On se construit de bric et de broc une «boîte à outils pédagogiques». Ces outils, confrontés à la réalité quotidienne et aux élèves, devraient être améliorés et réadaptés. La contextualisation des savoirs et la construction d'une pratique d'enseignement sont essentiellement des actes d'interaction et de bricolage pédagogique et de prise de distance par rapport à la réalité. Chaque contenu, après avoir été défini, donnera lieu à la création ou à l'adaptation de plusieurs outils qui devront tenir compte à la fois des choix de l'enseignant et des élèves. Pratique de préparation de classe qui nécessite une gestion particulière des informations éducatives et des supports didactiques.

2-4 Le rapport aux écrits éducatifs

L'analyse des différents thèmes abordés par les enseignants décrivant les pratiques de lectures d'informations éducatives est assez difficile. Si, dans l'ensemble, pour les autres thèmes (difficultés dans le métier, rapport aux savoirs, aux élèves) les avis sont souvent concordants, ici au contraire il est rare de repérer un seul thème commun. Au contraire il

semble, et cela se confirmera par la suite, que ce thème dépende beaucoup des individus :

- soit au cours de l'entretien l'enseignant aborde ce thème et se positionne fortement en positif ou en négatif par rapport à l'utilité des écrits éducatifs,

- soit le thème est à peine abordé dans l'entretien.

Il est possible, malgré tout, de dégager quelques éléments forts des différentes approches sachant par ailleurs que la polarisation que l'on fait sur ce thème est significative de la pratique de l'enseignant.

2-4-1 Ecrits d'Ecole normale / écrits du métier

Cette dualité apparaît très fortement pour les enseignants qui utilisent peu les écrits et pour ceux qui ont de grosses difficultés dans leurs pratiques. D'un côté il y a les écrits d'Ecole normale, théoriques, loin du concret donc jugés inutiles, et de l'autre les livres de classe, véritables béquilles professionnelles qu'ils adoptent afin de mieux comprendre où ils doivent aller.

On retrouve ici la dialectique Ecole normale/pratique qui se projette sur les supports d'informations :

«Il y a quelque chose que je dois dire : tout ce que j'ai appris à l'Ecole normale, toutes les notes que j'ai prises durant deux ans, c'est dans les classeurs. Depuis la sortie de l'Ecole normale, je ne les ai pas touchés. J'ai dû lire des livres, j'ai fait des notes de lecture, on a fait des exposés, mais alors cela ne m'a pas servi.» (Isabelle)

Pour ces enseignants, le livre est définitivement du côté de la théorie. Le seul livre utilisé est le manuel, et souvent à profusion jusqu'à en être «inondé».

2-4-2 Le manuel, béquille pédagogique

Pour d'autres, le manuel est une béquille que l'on utilise le temps de faire une convalescence et qu'on voudrait bien délaissier :

«Cette année, j'ai essayé aussi de suivre le «Ermel» en même temps que «Objectif calcul», pour évoluer un peu. Je ne les avais pas utilisés jusqu'alors parce que cela me faisait un peu peur. Mais à présent que cela fait trois ans que j'utilise la même démarche, je me sens un peu plus expérimentée, donc un peu plus capable de partir sans béquille... sans livre particulier.» (Christiane)

L'opposition théorie/pratique est alors moins marquée. On éprouve le besoin d'aller plus loin que le concret, de réfléchir, d'évoluer. Le livre et les informations écrites deviennent source de questionnement, d'adaptation, mais aussi source de formation.

2-4-3 *Le livre outil de réflexion*

C'est alors plus le livre du maître que le manuel qui est utilisé. Dans ce livre on y trouve informations, débats, idées d'application et outils de formation. A partir de cette base, l'enseignant peut progresser et adapter chaque outil à une situation pédagogique concrète.

Les livres et mêmes les manuels scolaires sont une source de formation et de travail pédagogique. La pratique d'utilisation de ces écrits est très diverse et permet, me semble-t-il, d'opposer assez bien les pratiques des enseignants. L'analyse qui suit nous montre comment ces différentes stratégies de lectures et d'utilisation d'écrits éducatifs sont en relation avec la conception du métier :

«Dès le début, j'ai essayé de ne pas suivre la manuel de lecture. J'ai essayé de me débrouiller avec les thèmes, avec les idées des enfants, et à partir de là je me suis débrouillée. En fait, le choix est facile à faire, et cela ne me pose pas de problème dans l'année. Au contraire, je suis débordée par les écrits des enfants, et les manuels ne m'ont pas encore manqué durant l'année.» (Anne)

«Je me souviens avoir eu la boulimie des livres concrets, des manuels, des fascicules d'activités. je cherchais du concret, mais souvent j'étais insatisfaite parce que dès qu'on met en pratique des idées, il y a des problèmes que l'on n'a pas prévus, et tout tombe à l'eau. Mes lectures les plus solides c'étaient les fiches des collègues où je puisais mon inspiration.» (Michelle)

Utiliser ou non les écrits éducatifs, choisir le manuel scolaire ou le rejeter, improviser ou appliquer à la lettre une fiche, sont des exemples d'utilisation des informations éducatives, symptômes d'une pratique professionnelle en construction.

3 - Enseignants stratégés - enseignants tacticiens

Au-delà de l'analyse globale des divers entretiens, il est important d'analyser les oppositions existantes dans les discours des différents enseignants. Le traitement Alceste oppose fortement deux classes, de par le type de mots prononcés et la fréquence d'apparition.

3-1 Classe 1 - Approche pédagogique et informative

Si on analyse l'ensemble des mots regroupés sous cette classe, on peut voir apparaître trois thématiques assez fortement marquées : la valorisation des outils informatiques, l'approche pédagogique des débuts dans le métier et la vision stratégique du métier.

3-1-1 Valorisation des outils informatiques

A l'évidence, les enseignants regroupés dans cette classe ont une polarisation assez forte sur les supports d'information. Cette polarisation ne veut pas dire obligatoirement forte utilisation des écrits éducatifs ou fort niveau de satisfaction sur la qualité des ouvrages qu'ils utilisent en classe. L'ensemble des enseignants de cette classe, quand ils parlent de leurs pratiques et des débuts dans le métier, abordent volontairement le thème des écrits éducatifs. Le livre est pour eux un élément essentiel de la pratique de la classe. Les enseignants de cette classe, quand ils parlent des livres, ont en tête surtout des livres didactiques, des livres pédagogiques, des livres pratiques. Les livres théoriques sont surtout classés soit dans les ouvrages loin de la réalité, ou utilisés durant la formation à l'École normale.

Dans ces livres ou ces ouvrages, ils y trouvent des idées, des indications de pratiques qu'ils essaient sur le terrain et qui les satisfont parfois. Toutefois ces enseignants sont des lecteurs assidus : l'apparition du mot «lire» dans l'analyse montre bien que c'est une activité qu'ils pratiquent couramment. Ils lisent, prennent des notes, regrettent de n'avoir pas assez de temps, et indiquent que leurs lectures sont centrées sur des aspects pratiques, proches du terrain.

En prolongement de ce constat, on peut dire que les enseignants de cette classe sont en quête d'informations diverses. Ils en éprouvent le manque, et ils essaient de le combler à travers la lecture ou l'échange avec les collègues.

3-1-2 Approche pédagogique

Une autre facette des pratiques ou des préoccupations de cette classe est l'approche pédagogique. Dans cette approche de leur métier et des difficultés du début, ces enseignants mettent en avant les idées. C'est avant tout à partir de leurs propres réflexions qu'ils veulent agir. Ce sont les idées qu'ils ont ou qu'ils vont chercher dans les livres qui vont les guider dans leurs pratiques. La mise en acte de ces idées par feed-back va leur permettre de juger de la pertinence de celles-ci. La pratique est formatrice et permet de relativiser, valoriser ou dialectiser les idées que l'on a pu avoir. Le mot «pratique» est utilisé dans ce contexte. C'est à cette pratique, fondement d'une pédagogie réussie, que les enseignants se réfèrent en permanence. C'est à cet étalon que les idées, les ouvrages, les outils seront comparés. Ce qui manque surtout, et qu'il faut mettre en place de façon urgente, ce sont les activités et les outils de cette pratique. L'enseignant de cette classe parle de sa pratique de classe comme d'une double action de fabrication :

- des activités qu'il faut construire, essayer d'adapter,
- des outils qu'il est indispensable de s'approprier, de se modeler afin qu'ils soient efficaces à la fabrication de l'activité scolaire.

C'est un véritable travail d'artisan où l'on retrouve l'idée de construction progressive de la «boîte à outils pédagogiques» développée par Tochon.

Cette approche pédagogique centrée sur la création d'outils, la contextualisation des savoirs, l'adaptation d'activités, est en étroite relation avec la pratique informative que nous avons décrite plus haut. Ces deux polarités de la pratique enseignante sont sous-tendues aussi par une conception du métier que l'on peut voir apparaître en analysant les autres mots les plus fortement utilisés.

3-1-3 Des enseignants stratèges

Envie de faire, envie de réfléchir, envie d'innover, envie de changer, envie de discuter, ces enseignants, conscients des manques qu'ils ont, sont surtout des enseignants qui ont envie d'agir et de réfléchir à leur métier, à leurs pratiques. Attitudes de motivation et de prise de distance par rapport à la pratique vont permettre l'évolution de l'activité professionnelle vers une vision stratégique du métier.

Quand ils parlent des manques, il se réfèrent surtout à des manques personnels, manques profonds qu'ils ressentent et qu'ils ont envie de combler.

Pour cela, les enseignants éprouvent le besoin de réfléchir aux pratiques et de prévoir leurs effets. Ils veulent quitter l'aspect tactique du métier et ne plus agir à l'aveuglette. Pour cela l'enseignant est en recherche. Dans les livres, les ouvrages, mais aussi auprès des collègues, ils éprouvent le besoin de lire, d'écouter, de chercher pour prévoir et adapter leurs pratiques à la réalité. Tout ceci est sous-tendu par des habitudes d'utilisation des écrits et des informations éducatives, mais aussi par une envie importante d'agir et de changer.

Les enseignants de la classe 1 sont, dans leur majorité, ce qu'on pourrait appeler des enseignants informatifs et stratèges mettant en relation, au service d'une volonté d'apprendre, les trois éléments suivants :

- des pratiques informatives des enseignants,
- des pratiques auto-formatrices de ceux-ci,
- une attitude stratégique face aux activités professionnelles.

3-2 Classe 2 - Approche temporelle et existentielle

Si on analyse l'ensemble des mots regroupés dans cette nouvelle classe ainsi que le contexte d'énonciation, on peut mettre en évidence trois thématiques assez nettes :

- l'approche temporelle et institutionnelle du démarrage dans le métier,
- une préoccupation fortement existentielle,
- la mise en avant de sentiments négatifs face au début dans le métier.

3-2-1 Approche temporelle et institutionnelle

Les enseignantes regroupées dans cette classe ont mis en avant, dans leurs discours relatifs à leurs pratiques et leurs difficultés dans le métier, l'approche temporelle de ces situations. Elles sont en prise avec la réalité quotidienne, et leurs discours sont chronologiques, sans recul par rapport au vécu de la classe.

Quand elles parlent de leurs cursus, c'est cette temporalité qui émerge. Temporalité qui met en exergue l'aspect prégnant et passif d'une situa-

tion. Ces enseignantes semblent totalement prises dans un discours concret, chronologique, de leur vécu (nous verrons plus tard que ceci est lié au vécu de ce métier).

Si les enseignants de la classe 1 mettent en avant les aspects pédagogiques de la relation professionnelle, on pourrait dire qu'ici ce sont les aspects non pédagogiques mais institutionnels qui sont cités. C'est le cursus et sa chronologie qui exprime et résume les situations.

3-2-2 Préoccupation existentielle

Cette préoccupation existentielle du début dans le métier est mise en avant par l'analyse de l'utilisation, dans les discours de ces enseignants, des mots soulignant l'aspect précaire des activités professionnelles. L'enseignant est au début du métier souvent en remplacement ou à mi-temps. L'objectif, pour lui, est au mieux de vivre au jour le jour des situations difficiles et non stables. Ces remplacements, qui sont le lot des nouveaux instituteurs, sont vécus par beaucoup comme autant de démarrages, de débuts dans le métier. Remplacements difficiles, qui obligent à faire ses preuves à chaque fois, et qui ne sont pas évidents à vivre.

3-2-3 Sentiment négatif au début dans le métier

Si les enseignants de la classe 1 ressentaient des manques dans leurs pratiques et avaient envie de réfléchir et d'adapter leurs activités afin de mieux prévoir les effets de celles-ci, au contraire, on voit clairement que les jeunes institutrices de la classe 2 sont dans l'impossibilité de prendre du recul. C'est dur, disent-elles, et elles ont l'impression, la plupart du temps, d'être mal préparées et de mal faire. Peur et panique les poussent à vivre les situations au jour le jour, s'adaptant au mieux à chaque difficulté, mais dans l'impossibilité d'en tirer des leçons. Attitude de tactique décrite par M. de Certeau et qui oblige ces enseignantes à naviguer à vue, à voir, faire et attendre.

Les enseignantes de la classe 2, peu insérées dans le milieu professionnel et ayant des difficultés de démarrage, n'utilisent pas ou peu les structures documentaires. Petites lectrices d'ouvrages éducatifs ou pédagogiques, elles éprouvent des difficultés à lire et à utiliser de tels écrits. La lecture n'est pas leur activité favorite, et quand elles l'utilisent, c'est pour un besoin urgent et concret. Dans ces situations, le manuel scolaire et le livre pour enfants sont les deux supports essentiels de lecture.

Nous pouvons donc considérer cette classe d'enseignantes comme des petites lectrices non insérées, rejetant l'autoformation et valorisant une approche du métier institutionnelle, existentielle et tacticienne.

4 - Conclusion

Notre recherche, qui prolongeait celle réalisée en 1990 sur les pratiques d'utilisation des informations éducatives chez les instituteurs de la Haute-Garonne, a permis de dégager les facteurs essentiels qui interagissent dans la mise en place des outils informatifs, auto-formatifs et professionnels.

Nous avons montré clairement que ces différents aspects sont en étroite liaison et qu'au sortir de l'École normale, l'essentiel reste à construire. Il s'agit à la fois de s'insérer dans un système nouveau et complexe, d'entrer en relation, souvent de manière conflictuelle, avec des individus, de faire le deuil de nombreux rêves ou idées, de trouver sa place et de se construire des outils professionnels et contextualisés.

La bonne utilisation des informations et, au premier plan, des écrits éducatifs, est un des facteurs fondamentaux d'une bonne insertion professionnelle. Bien démarrer dans la carrière c'est souvent, avant tout, bien utiliser l'ensemble des ressources informatives au service des enseignants. A travers ces pratiques informatives, l'instituteur va s'armer à la fois pour répondre aux difficultés du moment et pour mettre en place un processus auto-formatif et d'évolution professionnelle. Lire, c'est s'autoformer, c'est se construire les outils didactiques nécessaires à la gestion quotidienne de la classe.

La professionnalisation de l'enseignant passe par l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire. La lecture des écrits éducatifs, la capacité à les utiliser sont les éléments essentiels d'une bonne professionnalisation. On peut dire que démarrer dans le métier, c'est essentiellement rencontrer, agir, s'informer et s'autoformer. Ces quatre éléments interagissent pour favoriser la construction d'une identité professionnelle et pour permettre la bonne insertion du jeune enseignant dans son métier. Si rencontrer et agir sont des éléments mis en avant par les recherches effectuées auprès des enseignants novices, notre recherche a mis en exergue les deux autres éléments : s'informer et s'autoformer.

Il est important de poursuivre les recherches dans ce domaine afin de préciser les diverses trajectoires personnelles. Les pratiques informatives

et autoformatrices agissent comme des leviers importants de la professionnalisation des enseignants. La formation initiale et la formation continue devrait à juste titre se préoccuper de ces pratiques. L'essentiel de la carrière des enseignants se déroule dans la solitude avec peu de possibilité de stages de formation. Développer les lieux et les moyens pour l'autoformation et pour l'accès aux informations éducatives nous semble être un des moyens principaux pour agir afin de mieux professionnaliser notre système éducatif.

Séraphin ALAVA

*Professeur de documentation
I.U.F.M. de Toulouse*

BIBLIOGRAPHIE

- ALAVA, S. Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs, *Perspectives Documentaires en Education*, I.N.R.P., n° 22, 1991.
- ALAVA, S. A propos d'une recherche : lutter contre l'illettrisme pédagogique, *Cahiers pédagogiques*, n° 296, septembre 1991.
- CERTEAU, M. de. *L'invention du quotidien : 1- Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1985-1990, Folio/essais.
- GAMBART, C. *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges*, Thèse pour le doctorat nouveau régime de l'Université de Paris XIII : Sciences de l'Éducation, Paris, Université de Paris XIII, 1987.
- HUBERMAN, M. *Comment s'opèrent les changements en éducation*, Paris, UNESCO, 1973.
- HUBERMAN, M. L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi, *Education et Recherche*, n° 2, 1982.
- HUBERMAN, M. Répertoires, recettes et vie de la classe : comment les enseignants utilisent l'information, *Education et recherche*, n° 2, 1983.
- LOUVET, A. ; BAILLAUQUES, S. *Note de synthèse sur la recherche : Prise de fonction des instituteurs*, Paris, I.N.R.P., 1988. (document interne).
- LOUVET, A. La prise de fonction des instituteurs, *Recherche et Formation*, n° 3, 1988.
- PINEAU, G. ; MARIE, M. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig - Montréal, Albert Saint-Martin, 1983.
- PINEAU, G. La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation, *Education permanente*, n° 100-101, 1989.
- TOCHON, F. Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? *Recherche et Formation*, n° 5, 1989.

- TOCHON, F. A quoi pensent les enseignants quand ils planifient un cours ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, janvier/février/mars 1989.
- VONK, J.H.C. L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue, *Recherche et Formation*, n° 3, 1988.

Innovations et recherches à l'étranger

La recherche en éducation s'exerce dans un caractère international. Et il importe de favoriser la recherche française dans un réseau plus large (1).

Le Centre de Documentation Recherche de l'INRP travaille en ce sens. La bibliographie courante que nous publions dans *Perspectives Documentaires en Éducation* comportait, en 1991, 10 % de documents en langues étrangères.

La rubrique «Innovations et recherches à l'étranger» existe dans cette publication depuis 1985. En l'absence d'un dépouillement des articles étrangers, traités par FRANCIS, Bulletin signalétique, Sciences de l'éducation (Institut de l'information scientifique et technique), il s'agissait de présenter à chaque fois, dans un compte-rendu détaillé, quelques articles étrangers jugés particulièrement significatifs. Aujourd'hui, nous avons décidé de modifier cette rubrique en présentant un nombre d'articles plus élevé, mais en réduisant le texte de l'analyse.

Le choix reste rigoureux, mais un champ plus vaste pourra ainsi être couvert.

NDLR

(1) Cf. L'apport de la documentation étrangère. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1988, n° 14, pp. 67-99.

Dix ans de lutte pour une école égalitaire

Cet article examine la mise en oeuvre des principes égalitaristes en Grande-Bretagne au cours des dernières années et les retombées de la Réforme de l'éducation décidée en 1988 par le Parti conservateur. L'auteur évoque le contexte des critiques contemporaines de la «Social democracy» et s'intéresse au rôle joué par les mouvements des féministes et des Noirs dans le soutien de la cause égalitaire en éducation. Les initiatives venues des professeurs et de la communauté représentent une tentative pour promouvoir le changement à partir de la base, c'est-à-dire de l'école et non des hautes sphères de décision. Les réformateurs anti sexistes et anti racistes ont transformé l'objectif d'égalité d'accès à l'enseignement, à la formation, en objectif d'égalité de traitement et d'égalité d'issues.

Selon M. Arnot les stratégies d'innovation nées de ces luttes sociales ayant échoué dans l'instauration d'une réelle égalité sont maintenant controversées. La mise en place du «Curriculum national», la centralisation du contrôle du système d'éducation publique, la perte d'autonomie des professeurs, la liberté de choix d'école par les parents : toutes ces réformes de la Nouvelle Droite vont à l'encontre du principe égalitariste de l'éducation au profit du libéralisme économique. Mais les mouvements antiracistes et anti sexistes doivent résoudre leurs propres contradictions. Une réflexion approfondie sur les hypothèses qui sous-tendent les politiques éducatives progressistes s'impose : y a-t-il vraiment compatibilité entre liberté et égalité ? l'égalité des sexes devant les options scolaires assurera-t-elle les mêmes statuts familiaux, professionnels aux femmes ? Quelle marge de choix des écoles, des types d'étude, peut-on accorder sans contrecarrer l'idéal d'égalité sociale ?

- D'après : ARNOT, Madeleine. Equality and democracy : a decade of struggle over education, *British journal of sociology of education*, vol. 12, n°4, 1991, pp. 447-466.

* * *

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Connaissance mathématique et culture

Les auteurs de cet article, professeurs de l'Université du Texas, passent en revue les ouvrages en majorité anglo-américains, traitant du rapport entre culture et performances intellectuelles, en s'efforçant d'en dégager un enseignement spécifique pour l'apprentissage des mathématiques. Deux approches opposées des différences culturelles et ethniques de performance sont possibles : en partant de la notion de «déficit» préalable de certaines communautés ou en partant de la notion «d'expérience du monde différente», sans hiérarchie de valeur (Cf. Bruner et Col).

Des thèmes précis sont extraits des recherches analysées : les styles de perception (dépendants ou indépendants de l'environnement dans lequel l'élève est placé) qui influent sur les capacités de structuration des concepts mathématiques, le développement des aptitudes spatiales lié, selon Berry et Dasen, à l'importance accordée à l'environnement dans une culture, selon De Lemos à des inégalités socio-éducatives ; la résolution de problème (qui selon les communautés est traitée de façon inductive ou déductive) l'effet du langage sur le modelage de la pensée (difficultés verbales des problèmes de mathématiques, manières différentes d'exprimer des relations logiques, impact du bilinguisme sur la pensée mathématique par la capacité de séparer le symbole conventionnel du concept lui-même ; les tâches de conservation (par ex. des nombres, des masses) considérées par Piaget comme majeures pour toute activité rationnelle, qui peuvent être influencées par certaines habiletés propres à une culture.

Les recherches sur lesquelles s'appuie cet article synthétisant des enquêtes interculturelles (comparaison entre enfants anglo-américains et enfants indiens, jamaïcains, africains de différentes ethnies, aborigènes) montrent que le rythme de développement défini par Piaget varie d'une ethnie à l'autre. Les divers facteurs étudiés ont une interaction avec d'autres attitudes culturelles liées à l'apprentissage en général et singulièrement à l'initiation en mathématiques, d'où la complexité de l'interprétation des résultats aux tests de performance issus de la culture anglo-américaine. Ces recherches doivent être prises en compte pour

proposer des alternatives aux stratégies pédagogiques dominantes en mathématiques.

- D'après : BACON, Jacqueline, CARTER, Heather L. Culture and mathematics learning : a review of the literature, *Journal of research and development in education*, vol. 25, n° 1, automne 1991, pp. 1-9.

* * *

Evolution de l'éducation en Allemagne

Ce numéro de la revue précédemment intitulée *Western Europe Education* examine la remise en question des pratiques pédagogiques et des orientations de l'éducation en Allemagne à l'occasion de la réunification de la RDA et RFA. Tandis qu'en Allemagne de l'Ouest les différents «länder» organisent leur système scolaire en fonction du contexte régional, la RDA a connu pendant trente ans un système d'éducation totalement planifié par l'Etat jusque dans le contenu des disciplines, le choix des textes littéraires et l'esprit dans lequel les élèves devraient être amenés par le professeur à les interpréter. De plus, la RDA a été peu informée de toutes les recherches en sciences de l'éducation autres que celles des pays de l'Est, les changements d'attitude des jeunes, notamment le désir d'auto-détermination en matière d'études de profession, le désir d'épanouissement individuel, sont apparus assez tardivement (vers 1988) et d'abord parmi les apprentis, plus lentement parmi les étudiants, sous l'influence du changement politique de Gorbatchev.

Actuellement, tandis que le système tripartite de l'enseignement secondaire de la RFA est ébranlé - une proportion de plus en plus grande de jeunes désire faire des études longues, classiques, au gymnasium et s'oriente vers l'Université - une partie des Allemands de l'Est envisagent eux d'abandonner leur système de collège unique, le «collège polytechnique» calqué sur le modèle soviétique. De son côté, la RFA tente, depuis les années 70, de mettre au point une réforme de l'enseignement secondaire afin d'intégrer l'enseignement professionnel et général et ainsi de concrétiser l'idéal d'égalité des chances en élargissant les voies d'accès à l'enseignement supérieur. Ces modèles expérimentaux d'écoles polyvalentes - Gymnasium professionnel, «Kollegschule», centres scolaires

regroupant les divers types de classes secondaires terminales - ont obtenu des résultats intéressants plus ou moins reconnus par les Autorités mais l'égalité de statut entre la formation générale et professionnelle n'est pas encore acquise. Quant à l'enseignement supérieur, il reçoit 30 % des jeunes en RFA contre seulement 12 % en RDA, répartis en fonction des besoins déterminés par l'Etat dans chaque champ disciplinaire, donc sans risque de manque de débouchés. Pour limiter l'afflux des candidats de l'Est dans les Universités de l'Ouest, déjà saturées, la RFA a prévu des réseaux d'enseignement à distance.

Si le travail de réorganisation de l'enseignement est plus important en Allemagne de l'Est, les éducateurs des deux zones ont maintenant un but commun : une plus grande liberté d'apprendre, de choisir son contenu d'enseignement.

- D'après : *Changing german education, European education*, vol. 23, n° 1, printemps 1991, 96 p.

* * *

L'influence d'Habermas dans la recherche en éducation

Les travaux de J. Habermas, théoricien allemand de réputation internationale - associé à l'Ecole de Francfort dont la théorie critique rapproche les idées de Marx et de Freud - englobent la philosophie, les sciences politiques, la sociologie et l'éducation. G. Ewert a centré son étude sur ce dernier domaine, en s'appuyant sur 44 articles, parmi 3200 titres, cités dans le «Social science citation index», de 1972 à 1987, faisant référence à Habermas.

L'analyse approfondie de ces articles conduit l'auteur à identifier les éléments qui, dans la réflexion d'Habermas, concernent le champ de l'éducation et ensuite à étudier les applications de sa théorie critique aux problèmes éducatifs. Habermas a focalisé son intérêt sur le développement d'une théorie globale de la rationalité, intégrant la science, la morale, l'art et susceptible de résoudre le problème de la division formel/empirique et théorie/pratique. Sa théorie de la connaissance met

en valeur l'action de communication et considère l'intérêt humain, pour la survie, comme moteur de la connaissance.

La contribution d'Habermas à la sociologie de l'éducation a influencé toute la réflexion nord-américaine sur le rôle et la fonction de l'éducation et de la pratique éducative dans la société. La prise en compte de la vision d'Habermas suppose que l'on distingue trois formes de connaissances (interprétative, empirique-analytique et critique) et que l'on adapte la méthodologie scientifique à ces formes particulières de connaissances qui ne s'excluent pas mutuellement et sont nécessaires au progrès humain.

- D'après : EWERT, Gerry D. Habermas and education : a comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature, *Review of educational research*, vol. 61, n° 3, automne 1991, pp. 345-378.

* * *

La coopération parents-école

Le département de l'éducation anglais a financé une recherche de trois ans sur la participation des parents aux travaux scolaires, en dehors du rôle formel qui leur est imparti d'après la réforme de 1988 (représentation des parents dans les conseils de direction, convention annuelle des parents d'élèves, information par des publications officielles destinées aux familles).

Les responsables de l'éducation, les instituteurs, les professeurs ont répondu respectivement à l'un des trois questionnaires élaborés pour connaître les divers types d'action impliquant la coopération des parents. Des interviews de parents et d'éducateurs, des réunions avec les parents, un suivi des éducateurs pré-scolaires à domicile ont complété l'enquête. Si les participants à cette enquête sont très favorables à des contacts entre parents et professionnels de l'enseignement, la mise en pratique d'une collaboration a connu des résultats inégaux, les programmes pré-élémentaires d'éducation des très jeunes enfants à domicile ont beaucoup aidé les relations parents-enfants et parents-écoles en milieu défavorisé. Les programmes d'aide parentale à la lecture pour les élèves du secondaire, mauvais lecteurs ont eu un succès variable en fonction de

la qualité de la politique globale de l'école, de la clarté des indications données aux parents sur leur rôle et les processus à suivre.

Dans bien des cas, une collaboration entre parents et enseignants fonctionne sans qu'il y ait une réelle réflexion approfondie sur les niveaux de participation de toutes les parties en cause et donc sans changement significatif des pratiques et des rôles traditionnels.

Une politique cohérente d'implication des parents doit être élaborée par les Autorités locales de l'éducation. La préparation d'un matériel pédagogique guidant les parents requiert des ressources, donc une union des efforts de groupes d'école, l'excès d'individualisation étant contreproductif. Une formation continue des enseignants pour actualiser les stratégies relationnelles avec les parents est nécessaire ainsi que la mise en place d'équipes permanentes de soutien et de développement des initiatives impliquant les parents. L'introduction des programmes scolaires nationaux est une occasion d'intégrer la collaboration parentale dans un système d'éducation à condition d'y consacrer des ressources en matériel et en temps de professeurs.

- D'après : JOWETT, Sandra, BAJINSKY, Mary. Parents and education : issues, options and strategies, *Educational research*, vol. 33, n° 3, hiver 1991, pp. 199-205.

* * *

L'historique de l'alphabétisation en Scandinavie : lecture et écriture

Cet article compare les stratégies et l'évolution historique de la campagne d'alphabétisation dans les divers pays de la Scandinavie à partir de la fin du XVII^e siècle. Le concept d'alphabétisation est défini dans le contexte des langues nordiques ; il s'applique seulement à la lecture, l'écriture étant traitée comme une compétence séparée, qui fut d'ailleurs répandue beaucoup plus tard que la lecture.

Le point de départ commun de cette campagne est attribué à la Réforme Protestante (1536) qui exigeait de ses fidèles une connaissance des «Écritures», supposant la capacité de déchiffrer des textes déjà appris oralement. Deux méthodes d'action et deux stades de lecture sont distinguées :

- En Suède (avec une nette antériorité), en Finlande, en Islande, l'apprentissage scolaire de base s'est fait à la maison sous la responsabilité des parents et avec l'aide du clergé. Au Danemark et en Norvège (qui faisait partie du Royaume Danois) on a opté d'emblée pour un système scolaire obligatoire, peut-être sous l'influence culturelle germanique.

Dans un premier temps, l'objectif était d'atteindre un niveau rudimentaire de lecture afin de lire des textes religieux déjà récités ou de déchiffrer des textes simples. Dans un second temps, l'objectif pédagogique devint la maîtrise totale de l'écriture et de la lecture de textes inconnus.

Au stade élémentaire, les deux méthodes eurent des résultats équivalents : le premier et le dernier pays alphabétisés furent la Suède et la Finlande vers le milieu du XIX^e siècle, avec l'instruction familiale. Par contre l'apprentissage approfondi de la lecture et de l'écriture nécessite partout l'implantation d'écoles et le Danemark, fortement scolarisé, reprit l'avantage : sa population sut lire et écrire au sens contemporain du terme dès le milieu du XIX^e siècle, suivie de près par celle de la Suède. Les autres pays furent retardés par des obstacles topographiques ou des problèmes de minorités linguistiques ou religieuses (l'Islande et la Finlande n'éliminèrent respectivement l'analphabétisme que dans les années 20 et 30).

L'attitude des gouvernements envers l'alphabétisation fut ambivalente en Scandinavie : considérée au départ comme utile à la formation morale, religieuse, elle a aussi représenté par la suite, une menace pour la stabilité politique, la paix sociale conservatrice.

- D'après : TVEIT, Knut. The development of popular literacy in the nordic countries. A comparative historical study, *Scandinavian journal of educational research*, vol. 35, n° 4, 1991, pp. 241-252.

* * *

L'influence de l'éducation scolaire sur l'augmentation du quotient intellectuel

A partir des années 50, on a commencé à étudier l'évolution du quotient intellectuel d'une génération à l'autre dans les pays ayant réalisé des progrès techniques, une avancée dans la connaissance, très importants. Ces mesures quantitatives ont fait l'objet de vives controverses, le quotient intellectuel étant difficilement dissociable des éléments culturels caractérisant une population. Cependant les études de l'Association internationale d'évaluation des performances scolaires («IAE») montrent que certains tests de logique, en principe indépendants de la culture (les tests de «progressive matrices» de Raven par exemple) varient plus d'un pays à l'autre que des tests verbaux. On peut donc émettre l'hypothèse que le capital intellectuel peut se modifier, que des facteurs environnementaux ont permis une augmentation du QI constatée très largement.

Les auteurs se fondent sur une étude de Flynn portant sur l'évolution des résultats aux tests d'intelligence d'un échantillonnage de sujets dans 14 pays industrialisés, qui indique un gain moyen de 15 points, le gain de QI variant selon les pays de 5 à 25 points sur une échelle standardisée (moyenne = 100, écart type = 15). Leur hypothèse est que deux facteurs principaux de l'environnement intellectuel influent sur le QI : le milieu familial et l'éducation formelle, dans le cadre scolaire. L'étude rapportée ici utilise le modèle LISREL pour l'analyse des données rassemblées par T. Husen sur une cohorte de Suédois testés à l'âge de 10 ans puis de 20 ans. Les résultats montrent l'effet positif de la scolarité sur les aptitudes cognitives des sujets. On constate que, contrairement aux prévisions des responsables les plus conservateurs, la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire est allée de pair avec l'augmentation du nombre d'élèves capables de réussir l'examen de fin d'études secondaires suédois qui est passé de 10 à 15 % au début du siècle à 30 %, dans les années 50. De plus, l'éducation continue des adultes a un rôle important à jouer, le potentiel intellectuel n'étant pas fixé définitivement à 20 ans.

Le capital intellectuel d'une nation peut donc être augmenté, répondant ainsi aux besoins grandissants en personnel très qualifié, apte à des tâches complexes.

- D'après : HUSEN, Torsten, TUIJNMAN, Albert. The contribution of formal schooling to the increase of intellectual capital, *Educational Researcher*, Vol. 20, n°7, 1991, pp. 17-25.

* * *

Une approche informelle des sciences par les expositions

Le Musée des Sciences de Londres a ouvert en 1986 un Centre d'expositions scientifiques interactives que l'on peut considérer comme un laboratoire de recherche pour ceux qui étudient comment on apprend. J. Stevenson a examiné les effets à long terme de ces expositions sur des familles de visiteurs, en interrogeant 383 adultes et enfants, soit 109 groupes familiaux sur leurs souvenirs de cette visite. Le Centre est organisé pour permettre l'exploration et l'expérimentation de la technologie et pour combattre les inhibitions des élèves et des adultes vis-à-vis des disciplines scientifiques.

Pour son enquête, J. Stevenson a interrogé les membres de chaque famille de visiteurs immédiatement après la visite ; il a adressé un questionnaire écrit à tous ses membres quelques semaines plus tard ; il a enfin organisé une entrevue avec chaque groupe familial au bout de six mois. Les résultats de l'enquête montrent que le comportement des visiteurs est assez uniforme : malgré certaines préférences, tous les éléments exposés ont fait l'objet d'observations et d'interactions ; le temps passé en interaction (avec la famille ou d'autres visiteurs) est deux fois plus long chez les enfants (53 % du temps), que chez les adultes. Les visiteurs expriment moins de lassitude que dans les musées traditionnels et tous sont capables de commenter en détail leurs observations lors de l'interrogation immédiate. A long terme, l'impact de la visite est durable : les personnes interrogées ont des souvenirs précis, quoique partiels, qu'ils peuvent décrire spontanément. Leur opinion initiale - favorable -

sur ces expositions n'est pas modifiée après réflexion. Les commentaires pertinents des visiteurs à propos de l'exposition permettent de déduire qu'un processus cognitif s'est engagé, qu'une relation entre leurs observations et des connaissances acquises par d'autres sources (école, télévision...) a été faite.

L'étude montre donc que les objectifs de ce Centre d'expositions scientifiques ont été atteints : l'attitude des visiteurs envers les sciences est devenue plus positive.

- D'après : STEVENSON, John. The long terme impact of interactive exhibits, *International journal of science education*, Vol. 13, n°5, 1991, pp 521-531.

* * *

L'apprentissage des sciences, dans les pays en voie de développement et les pays industrialisés

H. Warlberg propose une revue critique des synthèses des recherches sur l'enseignement des sciences, principalement au niveau primaire et secondaire, dans les pays en voie de développement et également dans les pays industrialisés. Cinq thèmes sont examinés : l'efficacité des investissements en éducation dans les pays en voie de développement ; les connaissances scientifiques fondamentales pour l'adulte ; le rendement de l'apprentissage scientifique en fonction du temps et de la motivation ; les réformes des méthodes ; les réformes des programmes en sciences.

Il est constaté que dans les pays à faibles revenus, le développement d'un enseignement supérieur coûte jusqu'à 100 fois plus que l'enseignement primaire pour une rentabilité moindre car les débouchés manquent pour des candidats de haut niveau alors que l'offre pour des travaux ordinaires est forte. L'enseignement primaire et secondaire doit donc recevoir la priorité : une amélioration de 20 à 30% du niveau de lecture-

écriture amène une augmentation de 8 à 16% du revenu par tête. Certaines dépenses - hausse des salaires d'enseignants, réduction de la taille des classes, laboratoires de sciences (très prisés dans le Tiers Monde) - affectent peu le rendement scolaire tandis qu'un enseignement plus long, des livres et matériels scolaires, une formation pédagogique intensifiée, sont productifs. Le milieu familial ne change guère les résultats scolaires dans les pays en voie de développement (contrairement aux pays avancés). Il apparaît qu'une majorité d'adultes ont des connaissances scientifiques de base insuffisantes (y compris dans les pays industrialisés) ce qui implique un effort d'amélioration des stratégies pédagogiques et des contenus, dans la perspective d'un accroissement des emplois dépendant de la technologie. La motivation et le temps consacrés à l'apprentissage des sciences, disciplines dont le symbolisme spécialisé exige de la concentration, jouent un rôle majeur dans la productivité des investissements éducatifs : en effet, l'avance acquise par les meilleurs élèves augmente de plus en plus vite, accentuant l'écart avec les faibles. A capacité initiale égale, les élèves d'école primaire japonais dépassent les élèves américains en mathématiques dès la fin de la 1ère année en raison d'un rythme de travail et d'une exigence très soutenus. Autre élément d'amélioration du rapport coût - efficacité : des méthodes d'enseignement que des synthèses de recherches quantitatives américaines identifient comme efficaces - accès, très planifié, de l'apprenant à l'autonomie ; méthodes actives, comptant sur l'expérience concrète ; approche directe des grands textes (de Newton, Darwin...). Une amélioration, variable selon les enquêtes, est constatée lorsqu'on renforce la formation spécifique (et non générale) des enseignants. Les réformes des programmes scientifiques dans les années soixante, trop ambitieuses, n'étaient pas adaptées à la masse des élèves et les projets en gestation, visant à l'intégration des sciences, devront surmonter d'importants obstacles.

Les nouvelles approches de la recherche scientifique fournissent non un cadre définitif mais un éventail de possibilités, qui soigneusement expérimentées et évaluées, en tenant compte des différents contextes culturels, pourront améliorer l'enseignement scientifique et conséquemment, le développement économique de tous les pays.

- D'après : WARLBERG, Herbert J. Improving school science in advanced and developing countries, *Review of educational research*, Vol. 61, n°1, printemps 1991, pp. 25-69.



2

*BIBLIO-
GRAPHIE
COURANTE*

PLAN DE CLASSEMENT

- A – Sciences humaines et sciences de l'éducation
- B – Philosophie, histoire et éducation
- C – Sociologie et éducation
- D – Economie, politique, démographie et éducation
- E – Psychologie et éducation
- F – Psychosociologie et éducation
- G – Sémiologie, communication, linguistique et éducation
- H – Biologie, corps humain, santé, sexualité
- K – Politique et structure de l'enseignement
- L – Niveaux d'enseignement
- M – Personnels de l'enseignement
- N – Orientation, emploi
- O – Vie et milieu scolaires
- P – Méthodes d'enseignement et évaluation
- R – Moyens d'enseignement et technologie éducative
- S – Enseignement des disciplines (1)
Langues et littérature, Sciences humaines et sociales, Education artistique, Education physique et sportive, etc.
- T – Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U – Education spéciale
- X – Education extra-scolaire

TYPOLOGIE DE CONTENU

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

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

GAUTHERIN, Jacqueline ; ISAMBERT-JAMATI, Viviane. Dir.

La formation d'une discipline universitaire : la science de l'éducation, 1880-1914 (essai d'histoire sociale). Paris : Université Paris V, 1991. 719 p., bibliogr. (45 p.). Index. € 13

L'histoire de la Pédagogie et la Science de l'éducation, disciplines régulièrement instituées à la fin du siècle dernier dans les Ecoles normales et les Facultés des lettres, reste un terrain à déchiffrer. Si l'auteur choisit comme date de départ de son travail 1880 (époque où l'idée que l'éducation est ou peut être un objet de science a un «écho sans précédent»), la Science de l'éducation dispose alors d'un ancrage dans des théorisations plus anciennes au moment de son institutionnalisation (1ère partie, avec notamment l'analyse de l'oeuvre de Marc-Antoine Jullien de Paris). La 2e partie retrace l'histoire de l'institution administrative des cours de Science de l'éducation et son inscription dans le cadre des débuts pédagogiques de la IIIe République. Dans la 3e partie, l'auteur s'intéresse à la naissance de la Pédagogie universitaire en repartant d'une lecture des réseaux et des groupes sociaux dont les professeurs, administrateurs, hommes politiques qui contribuèrent à sa mise en forme étaient membres. Elle conclut en montrant comment le travail des professeurs de Science de l'éducation s'effectua en des formes cognitives diversifiées.

Recherche scientifique

BERNARD, Michel ; BOUTHORS, Mathilde ; HASENFORDER, Jean ; ÉTÉVÉ, Christiane.

Méthodoref : guide méthodologique de la recherche en éducation et formation. 2e éd. rev. et augm. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1991. 143 p. Index. (Éducation et formation : références.) € 33

La publication a trois objectifs : proposer un outil de travail pour les étudiants et les adultes concernés par la recherche en éducation et formation ; mettre en valeur la production en ce domaine, constituer une base de données. Elle se limite aux ouvrages et aux numéros spéciaux. Le plan adopté est le suivant : 1) De la théorie : ouvrages de base ; de méthodologie en sciences humaines et sociales ; dictionnaires, lexiques ... ; traités ; épistémologie en sciences humaines et sociales, philosophie ; ouvrages de méthodologie en sciences de l'éducation ; dictionnaires ; traités. 2) ... A l'action : méthodes de travail intellectuel ; collecte et traitement des données ; produits de la recherche. 3) Se documenter : comment, où, avec quoi ? constituer sa bibliographie ; lire les revues ; suivre la recherche.

BLANCHET, Alain.

Dire et faire dire : l'entretien. Paris : Armand Colin, 1991. 173 p., tabl., bibliogr. (9 p.) (U : psychologie.) € 23

L'entretien de recherche est constitué par un jeu de relances (émanant de l'interviewer) auquel répond un certain type de discours (émanant de l'interviewé). L'auteur présente d'abord les différentes recherches sur l'entretien : selon les auteurs, les différents modes d'appréhension

de l'entretien peuvent être répartis en 6 catégories (l'herméneutique clinique, le codage quantitatif des comportements interactionnels...). Puis il expose les fondements d'une théorie qui permettrait de comprendre comment des stratégies fondamentales de construction du sens peuvent être traduites par des usages caractéristiques de marqueurs linguistiques. La modalisation est un moyen dont dispose tout locuteur pour «opacifier» son discours, en limiter la portée, le rendre incertain ; quelle est la signification exacte de cette notion d'opacification ? Quels sont les signes linguistiques qui traduisent ce qui peut s'assimiler à une sorte de «stratégie discursive» ? L'ouvrage rend ensuite compte d'études expérimentales menées pour confronter les hypothèses aux faits.

**GHIGLIONE, Rodolphe ;
BLANCHET, Alain.**

Analyse de contenu et contenus d'analyses. Paris : Dunod, 1991. 151 p., tabl., bibliogr. (5 p.) (Sciences humaines.)

☞ 31

Cet ouvrage n'est pas consacré à l'analyse de contenu, mais à une méthode d'analyse de contenu, l'analyse propositionnelle du discours, APD. Après une présentation des deux domaines différents que sont l'analyse du discours (écoles française et américaine) et l'analyse de contenu, les auteurs étudient l'APD, méthode générale d'analyse des productions langagières produites ou triées, quels que soient le type et la forme de ces productions. Ils passent en revue les outils de l'APD : la proposition, les référents noyaux, les catégories verbales, les modalisateurs et connecteurs, ... Ils proposent deux exemples concrets d'APD, en thérapie et en entretien de recherche.

MUCCHIELLI, Alex.

Les méthodes qualitatives. Paris : PUF, 1991. 126 p., bibliogr. (2 p.) (Que sais-je ? ; 2591.) ☞ 31

Cet ouvrage présente, d'une façon claire et synthétique, les méthodes qualitatives : les techniques de recueil des données, les techniques qualitatives d'analyse, les méthodes qualitatives

de recherche, les critères de validation des méthodes qualitatives.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Éducation comparée

TULASIEWICZ, Witold. Ed. ;

ADAMS, Anthony. Ed.

Teacher's expectations and teaching reality. London ; New-York : Routledge, 1989. XIII-356 p., bibliogr. (37 p.) ☞ 22

Cet ouvrage rassemble des descriptions de divers systèmes d'éducation et de leur transformation, en Europe, Israël, au Canada et examine la situation actuelle de l'enseignement de certaines disciplines - les langues maternelles et étrangères, les mathématiques, les sciences, les humanités et l'utilisation de la technologie de l'information. Les différents rôles du professeur, son statut (notamment son degré d'autonomie professionnelle) et les politiques nouvelles de formation tenant compte de l'évolution sociale, de la nécessité de retenir les enseignants par une progression de carrière plus motivante sont analysés.

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

MORIN, Edgar ; CERUTI, Mauro ;
BOCCHI, Gianluca.

Un nouveau commencement. Paris : Seuil, 1991. 216 p. ☞ 12

«Le XXe siècle a été une formidable embardée historique, commencée en 1914, et qui s'achève en 1990. Aujourd'hui sonne l'heure du bilan de fin de siècle. Nous avons déjà perdu les principes qui nous enracinaient dans le passé. Nous avons désormais perdu les certitudes qui nous

téleguidaient vers l'avenir. Le devenir est à jamais problématisé. Le progrès n'est assuré par aucune loi de l'histoire. La crise universelle du développement est aussi celle de notre propre monde occidental qui s'est sous-développé moralement, intellectuellement, affectivement dans et par son propre développement technoscientifique. Nous sommes encore dans la préhistoire de l'esprit humain et nous sommes toujours dans l'âge de fer planétaire. Mais c'est à partir de là que nous pouvons trouver ce qui nous indique la possibilité et la nécessité d'un nouveau commencement. Edgar Morin essaie dans sa contribution à ce livre d'appliquer une pensée complexe aux problèmes décisifs de notre fin de millénaire. Gianluca Bocchi mène une recherche sur les origines et le développement de la civilisation planétaire. Mauro Ceruti, philosophe et épistémologue, se consacre à l'élaboration d'une pensée qui puisse relever le défi de la complexité.»

Sociologie de l'éducation

BALLION, Robert ; BAYART, Denis ;
MAYER, Paul.

Le fonctionnement des lycées : étude de cas. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1991. 282 p., bibliogr. (8 p.) (Les dossiers Education et formations ; 10.)

11

Utilisant des modes d'approches clinique et sociologique, cette recherche expérimentale porte sur les lycées. Trois lycées polyvalents d'Ile de France ont été étudiés pendant un an (1988-89) ; ce document propose un premier bilan. Dans une 1^{re} partie (chap. 1), R. Ballion propose une synthèse sur les recherches sur les établissements (raisons de leur émergence, leurs fondements théoriques...) Dans une 2^e partie, P. Mayer (chapitres 2 et 3) étudie ce qui fait la singularité de chaque établissement : Favèze, qui doit faire face à l'échec scolaire et à la fuite des cerveaux ; Charny, à la recherche d'un second souffle ; Courtepaille, qui a besoin d'un regard extérieur sur l'établissement. R. Ballion,

à partir du matériel rassemblé, étudie des éléments qui permettent d'expliquer leur fonctionnement différencié : le temps scolaire, l'homogénéité du lycée (le cadre spatial, les structures de formation). Dans la 3^e partie (chap. 4 et 5), sont proposés le travail effectué dans l'un des lycées pour mettre sur pied un projet d'établissement et une étude plus générale sur le lycée polyvalent comme type d'organisation.

DEMAILLY, Lise.

Le collège : crise, mythe et métiers. Lille : Presses universitaires de Lille, 1991. 373 p., bibliogr. (5 p.) (Mutations : sociologie.)

Quinze ans après sa mise en place par la réforme Haby (1975), l'auteur procède au «nécessaire bilan du collège unique». L'institution collège y est saisie comme un système d'interactions entre acteurs sociaux, à travers ses acteurs principaux, les enseignants. Après l'exposé de données générales et de la méthodologie employée, l'auteur étudie la crise du milieu enseignant en l'envisageant comme crise d'identité et de légitimité : de la forme scolaire, des valeurs, et des formes de la démocratie. L'Ecole est soumise à un certain nombre de contraintes, d'inerties : la forme scolaire, les déterminants organisationnels (la socialisation professionnelle des enseignants telle qu'elle est organisée par l'institution, l'effet-établissement...). Malgré tout, des processus de changement existent, qu'ils soient le fait des acteurs (l'auteur explore trois tentatives de formation d'un consensus mobilisateur : le modernisme relationnel, technologique, organisationnel) ou qu'il s'agisse de «changement volontaire», de «zones d'initiatives», qui concernent : le développement d'une gestion participative démocratique dans l'établissement, la mise en oeuvre d'une formation continue de type «contractuel», l'apprentissage des méthodologies du travail et de projets collectifs.

GALLOT, Annette ; GALLOT, Jean.
Réussir à l'école : démocratiser la réussite.
Paris : Messidor ; Editions sociales,
1991. 245 p. ✎ 23

Depuis la Libération, le système d'enseignement français a connu une expansion de la scolarisation, de la maternelle à l'Université, mais cette « explosion scolaire » ne s'est pas traduite par une réduction des inégalités sociales de réussite à l'école. L'étude des statistiques (au niveau national, par académie) fait apparaître qu'aux inégalités de réussite selon la CSP des parents viennent s'ajouter des facteurs d'inégalités géographiques de scolarisation. Comme le soulignent les auteurs, « l'école n'est pas totalement innocente » : la persistance de la ségrégation sociale à l'école appartient aux politiques menées depuis des décennies (reproduction des distinctions sociales à travers l'organisation des enseignements secondaires...). Mais des « remèdes » existent : un rapprochement école-entreprise plus riche et plus efficace, pour faire rimer modernisation avec démocratisation ; un financement massif de l'éducation ; des équipements en lycées et en établissements supérieurs ; une politique de l'école au niveau local, avec la participation des enseignants, des familles, des travailleurs et de leurs organisations.

LANGOUET, Gabriel ; LÉGER, Alain.
Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires. Nanterre : Publidix, 1991.
187 p., tabl., bibliogr. (10 p.) ✎ 11

Depuis plus d'un siècle, de vifs débats opposent les partisans des deux camps enseignement public/privé. A partir d'une analyse sociologique et d'un éclairage historique, les auteurs veulent établir des faits qui permettent de comprendre pourquoi les familles demandent le maintien des deux secteurs de scolarisation. Ils fournissent d'abord des repères statistiques qui mettent en évidence leurs évolutions respectives depuis le début des années 60. Puis s'appuyant sur des données recueillies par le panel 1972-74, ils s'efforcent de répondre à trois questions : quelle est l'ampleur des transferts public-privé ?, à quel niveau et dans quelles circonstances se produisent-ils ?

qui sont les utilisateurs de ces transferts ? Recherche affinée par une étude de « cohortes pures » d'élèves ayant effectué un parcours tout public ou tout privé. Ils observent ensuite l'évolution des pratiques des familles quant à l'utilisation des transferts et celle des « rendements » des deux secteurs pour la période 73-80. Ce bilan permet d'infirmer « sept idées fausses » parmi lesquelles : la sous-estimation du nombre réel des usagers du privé, leur nature véritable, le palmarès d'établissements qui donne lieu à publication régulière n'a aucune signification quant à leur valeur réelle, l'école publique n'est pas démocratique, socialement neutre, au bénéfice de tous les enfants.

SECADA, Walter G. Ed.
Equity in education. New-York ;
London ; Falmer, 1989. VIII-93 p., tabl.,
bibliogr. dissém. Index. ✎ 14

Cet ouvrage ramène la notion d'équité au premier plan dans le débat sur l'éducation, notion quelque peu négligée au profit des objectifs d'efficacité de l'éducation en vue d'une efficacité de la production économique. Les différences et les zones de chevauchement des concepts d'équité et d'égalité sont examinées. Les auteurs montrent comment des disciplines aussi différentes que les arts et les sciences, (biologie par exemple), sont exploitées pour légitimer des statuts, des pouvoirs sociaux inégaux. Selon eux les disparités entre les individus (de sexe, d'ethnie, d'environnement différents) sont le reflet d'une injustice dans la distribution des apports du système éducatif, à laquelle il faut remédier.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

ATTIAS-DONFUT, Claudine.
Génération et âges de la vie. Paris : PUF,
1991. 126 p., bibliogr. (2 p.) (Que sais-je ? 2570.) ✎ 4

La première partie de ce livre est consacrée à l'analyse de la notion de génération, à partir

d'exemples tirés de la philosophie, de la mythologie, des théories des 19^e et 20^e siècles (d'Auguste Comte à Karl Mannheim, en anthropologie). Elle se termine sur la question : comment définir une génération ? La deuxième partie approfondit les rapports entre la notion de génération et les différentes notions liées à l'âge : les principales théories sur le cycle de vie, ses dynamiques psycho-sociales, socio-historiques.

DUBET, François.

Les lycéens. Paris : Le Seuil, 1991. 313 p., bibliogr. (5 p.) ✎ 11

Que sait-on des acteurs sociaux de l'école, les élèves et notamment les lycéens ? Très peu de travaux sont consacrés aux élèves dans la production sociologique consacré à l'école. Cette étude, portant sur huit établissements et une centaine d'élèves, veut analyser comment les lycéens se représentent l'école, la relation pédagogique, leur expérience scolaire. Cette expérience lycéenne est décrite en fonction de l'établissement fréquenté : les « vrais lycéens » (un lycée du VI^e arrondissement de Paris), les « bons lycéens » (lycées d'une grande ville de province), les nouveaux lycéens, les futurs ouvriers. Malgré la diversité de leurs expériences, les lycéens définissent leur situation d'une manière identique : les mécanismes de sélection, les modes d'organisation des établissements, les droits des élèves. Deux thèmes sont omniprésents dans leur discours : le mépris (des enseignants), la communauté juvénile qui existe à l'écart du lycée. L'autre versant de cette expérience lycéenne est l'action des enseignants. Ils doivent faire face à une dualité : celle qui oppose le statut et le métier. Il apparaît que l'école n'est plus une institution de socialisation, mais une institution en crise, il ne suffit pas de « changer quelques pièces pour obtenir des transformations radicales ».

LAZAR, Judith.

Sociologie de la communication de masse. Paris : Armand Colin, 1991. 240 p., tabl., bibliogr. (9 p.). Index. (U : Sociologie.) ✎ 4

Cet ouvrage se limite à la communication de masse comme processus social et se présente comme « une mise en ordre » des connaissances « empilées » jusqu'ici dans ce domaine, principalement celui des médias. Après une introduction historique (naissance, histoire, définitions), l'auteur fait le point sur les éléments suivants : les différentes approches de la communication de masse (fonctionnaliste, critique, autres) ; la communication de masse, institution (en France, aux Etats-Unis, dans les pays du Tiers-Monde...) ; la sociologie de l'audience ; la sociologie des communicateurs (professionnels des médias, ici les journalistes) ; l'analyse de contenu de la communication de masse ; l'impact social des médias (les hypothèses de l'« écart de connaissance », de la « fonction d'agenda », la théorie de la culture...) ; la persuasion ; la socialisation et les mass-media ; l'impact social de la nouvelle technologie.

SINGLY, François de Dir.

La famille, l'état des savoirs. Paris : La Découverte, 1991. 447 p., tabl., bibliogr. dissém. (Textes à l'appui : sociologie.) ✎ 22

Ce livre, réalisé par quarante spécialistes (sociologues, juristes, psychologues...), résume les acquis de la recherche sur les familles en France depuis 20 ans. Pour chaque thème abordé, un article accompagné d'une bibliographie présente les résultats des recherches les plus marquantes et donne la définition des notions et concepts essentiels. Ces thèmes sont les suivants : La constitution de la famille (le choix du conjoint ; le mariage ; le célibat ; les types de familles ; le logement...) ; Transmission et échanges entre générations (les styles éducatifs ; l'éducation des filles ; l'héritage...) ; Famille et société : normes et politiques (les mouvements familiaux ; le coût de l'enfant ; les bonnes moeurs...). L'ouvrage se conclut par un bilan de l'apport des différentes sciences sociales à ce domaine de recherche : la démographie historique, le droit, l'économie, l'ethnologie, l'histoire...

Sociologie du travail

MOESSINGER, Pierre.

Les fondements de l'organisation. Paris : PUF, 1991. 236 p., bibliogr. (13 p.). Index. (Le sociologue.) ✎ 12

L'auteur s'intéresse aux formes élémentaires et générales de l'organisation. Il étudie 1) les interactions sociales élémentaires, en mettant l'accent sur les coordinations interpersonnelles (les systèmes de coordinations interpersonnelles d'actions, de stratégies, de valeurs ; la relation de pouvoir). 2) la question des flux de pouvoir et des processus sociaux auxquels ils donnent lieu (la circulation de l'information), par l'étude des groupes organisés. Le groupe organisé est défini comme un ensemble d'individus qui interagissent fréquemment, liés par les relations de pouvoir et libres de sortir du groupe. 3) les organisations : les types d'organisation, les théories de l'organisation.

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

PETIT, Michel. Dir.

L'Europe interculturelle : mythe ou réalité ? Paris : Editions d'organisation, 1991. 294 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 4

Quelles idées se fait-on de la Communauté européenne à l'intérieur et à l'extérieur ? Les auteurs ont choisi de nous montrer comment cinq pays membres de la CEE (la France, l'Allemagne, l'Italie, la Grande-Bretagne, l'Espagne) et quatre « entités » (les États-Unis, le Japon, les Chinois de la diaspora et trois pays de l'Europe centrale, la Hongrie, la Tchécoslovaquie et la Pologne) abordent la construction européenne, car c'est bien de l'Europe dont il s'agit et pas seulement de la CEE. Ils étudient la diversité des valeurs politiques, sociales et culturelles que déterminent les priorités de chaque pays dans son action et qui influencent la façon de voir le phénomène européen. L'un des objectifs

fixés par les auteurs est, par le biais des études proposées, de nous permettre de comprendre, de déchiffrer toutes les images mentales ou réelles (dessins, caricatures) qui existent dans chaque pays membre vis-à-vis de ses voisins, images « qui se superposent ou s'opposent, se recomposent dans ces lieux multiples où les cultures entrent en contact, dans les miroirs de l'interculturel. »

Économie

BOURDON, Jean.

Formation et compétitivité des régions européennes : un essai d'analyse sur quatre pays de la CEE. Dijon : IREDU, 1991. 120 p., tabl., bibliogr. (4 p.) (Cahier de l'IREDU ; 50.) ✎ 21

Dans la 1^{re} partie de ce rapport, l'auteur tente « à partir de la littérature économique, de donner un aperçu du lien qui peut exister entre la dotation en capital humain d'une zone économique et l'avantage compétitif qui peut en découler. Ce problème est rattaché à l'ensemble de la problématique du niveau de formation générale comme facteur d'accroissement de la compétitivité. Un détour est réalisé sur des données nationales (cas de la France) relativement détaillées en terme d'activités et sur moyen terme pour tenter une mesure des déformations des niveaux de formation de la main d'oeuvre et de l'évolution du taux d'exportation (défini comme le rapport de l'exportation à la valeur ajoutée) dans ces activités. Par la suite, il aborde les questions liées à l'élaboration d'un indicateur de formation de la main d'oeuvre pour les régions européennes. Cet indicateur montre dans ces résultats le profond impact des traditions d'accès à la formation (désavantage de l'Europe du Sud), mais aussi l'impact de l'armature métropolitaine qui conduit à discriminer sur la dimension urbaine pour l'analyse des écarts dans les niveaux de formation de la population active. Enfin il présente des analyses statistiques pour valider l'hypothèse de l'impact du « capital humain régional » sur les performances de ces régions à l'exportation. »

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

MAURY, Liliane.

Le développement de l'enfant. Paris : PUF, 1991. 127 p., bibliogr. (1 p.) (Que sais-je? ; 2574.) ✎ 4

Dans le 1er chapitre, l'auteur analyse comment le développement de l'enfant se dégage de la situation de l'éducation, telle qu'elle est envisagée au 18e. Cette situation se transforme en situation d'observation de l'enfant : dans la 2e partie sont étudiées deux observations d'enfant, celle de Taine et celle de Darwin. La 3e partie présente deux conceptions du développement de l'enfant : celle du physiologiste allemand Baldwin, puis sont exposées deux conceptions concernant les stades du développement de l'enfant : celle de Wallon et celle de Piaget. L'auteur termine sur la question des relations entre le développement de l'enfant et le langage.

REUHLIN, Maurice.

Les différences individuelles à l'école : aperçu et réflexions sur quelques recherches psychologiques. Paris : PUF, 1991. 320 p., fig., bibliogr. (17 p.). Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ✎ 23

Cet ouvrage clôt la série des publications de M. Reuchlin sur les différences individuelles, ici en ce qui concerne les acquisitions scolaires, et les différences quant au degré de réussite des élèves ou des étudiants. L'auteur s'appuie sur l'analyse d'environ 300 publications portant sur les recherches déjà effectuées dans ce domaine. Les deux premiers chapitres sont consacrés aux composantes cognitives et conatives, concomitantes à d'autres facteurs dans les procédures mises en oeuvre par l'élève pour acquérir des connaissances. Facteurs cognitifs : différences d'efficacités dans l'utilisation d'un même

processus, différences dans les processus utilisés. Facteurs conatifs : la personnalité, l'anxiété, la motivation. L'auteur concentre ensuite son étude sur deux domaines : l'acquisition et la maîtrise de la lecture, les premières acquisitions en mathématiques. Il s'intéresse à des variables latentes qui peuvent influencer sur la réussite, les «antécédents» : des facteurs de milieu et des facteurs génétiques qui peuvent être modifiés. Les différences de capacités d'acquisition entre les élèves ne doivent pas avoir d'incidence sur l'égalité des droits qui appartient à tous les hommes.

Perception

FLÜCKIGER, M. Dir. ; KLAUE, K. Dir.

La perception de l'environnement. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1991. 278 p., bibliogr. (22 p.) (Textes de base en psychologie.) ✎ 23

Il s'agit ici d'un choix de textes qui illustre les progrès accomplis dans la connaissance scientifique de l'environnement perçu. Deux grands courants se distinguent : un courant constructiviste avec les textes de Helmholtz, Ittelson, Kilpatrick, Kaufman, Rock, Gregory, Piaget, Vurpillot. Pour eux, la perception implique nécessairement la mise en jeu de processus cognitifs pour enrichir l'image rétinienne qui n'est qu'une interface relativement pauvre entre nous et l'environnement. Un courant réaliste avec les textes de Von Uxhüll, Koffka, Lynch, Gibson, Jansson, Lee, Young et Maclaughlin. Gibson est le meilleur représentant : «il plaide pour l'analyse la plus fouillée possible des informations existant à profusion dans l'environnement. Le traitement du perçu se fait directement à partir de ce qui est extrait du monde environnant».

Processus d'acquisition, activités cognitives

GRECO, Pierre.

Structures et significations : approches du développement cognitif. Paris : Editions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1991. 328 p., tabl., bibliogr. (9 p.) ✎ 15

Cet ouvrage propose seize textes de Pierre Greco, rassemblés de façon thématique autour de trois axes qui ont constitué les principaux champs d'investigation du chercheur : l'analyse de l'épistémologie piagétienne ; l'étude empirique du développement cognitif : sur le nombre, l'espace, les décalages ; une conception fonctionnelle des structures cognitives.

TESTU, F. ; ALAPHILIPPE, D. ;
FONTAINE, R. ; GAULTIER, C. ;
ISINGRINI, M. ; FLORIN, A. ;
INIZAN, A.

De la psychologie à la pédagogie. Paris : Nathan, 1991. 190 p., fig., bibliogr. (9 p.) (Repères pédagogiques.) ✎ 23

Cet ouvrage veut fournir au pédagogue des «outils psychologiques», l'informer sur les processus d'apprentissage, sur ceux qui apprennent et sur leur environnement. Les points suivants sont abordés : la psychologie des apprentissages, la communication au sein de la classe, les enseignements apportés par les psychologies cognitive et différentielle, la dimension psychosociale de l'éducation, un juste équilibre entre la didactique et le relationnel.

Personnalité, affectivité

NICHOLLS, John G.

The competitive ethos and democratic education. Cambridge (Mass) ; London : Harvard university press, 1989. 261 p., tabl., bibliogr. (31 p.). Index. ✎ 21

L'auteur tente de mettre en lumière les situations qui font passer l'enfant d'un état enthousiaste du désir spontané d'apprendre, de maîtriser les tâches, à un esprit de compétition, à un désir de supériorité comme critère de réussite. Il décrit les différents aspects du développement des aptitudes, de l'intelligence de l'enfant et les diverses théories de la motivation d'accomplissement. Selon lui la notion de motivation pour une tâche s'intègre bien à la conception constructiviste de développement intellectuel et à l'approche nouvelle, progressiste de l'éducation qui a pour but d'améliorer les chances d'égalité de motivation, à défaut d'égalité d'accomplissement.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

BARLOW, Michel.

Le groupe éducatif : une réalité politique. Lyon : Chronique sociale, 1991. 154 p. (Formation.) ✎ 4

Le groupe éducatif est par nature une réalité politique : il n'est pas une simple juxtaposition d'individus, mais une structure sociale issue de leurs points communs et de leurs interactions. La relation éducateur/éduqué(s) est fondamentalement du même ordre que la relation gouvernant/gouverné(s). Cela implique pour le responsable du groupe éducatif des attitudes qui correspondent à des politiques différentes : autocratique, anarchique, démocratique (la plus féconde sur le plan éducatif). Le groupe éducatif ne peut fonctionner sans une règle explicite qui s'impose aux éducateurs et aux éduqués, cette règle ne peut être «viable» sans une réelle séparation des pouvoirs et une interrogation sur la nature du contrat pédagogique. «L'affirmation des droits de l'enfant et de l'adolescent peut réguler l'action de l'éducateur au plus concret de son exercice» et donc la conduite du groupe éducatif. Mais cette action ne peut se comprendre sans une clarification des propres finalités de l'éducateur, sans l'amorce d'une réflexion philosophique.

FISCHER, Gustave-Nicolas.

Les domaines de la psychologie sociale : les processus du social. Paris : Dunod ; Saint-Laurent : Bo-Pré, 1991. 234 p., bibliogr. (15 p.) : Index. (Sciences humaines.)

☛ 4

Ce volume est centré sur l'étude des processus qui déterminent l'orientation des relations sociales. 1) la socialisation : le concept lui-même ; les principaux processus : l'intégration sociale, l'identification. 2) la normalisation sociale : l'individu répond au contrôle social, à la norme, auxquels il est soumis par diverses conduites : la conformité, la dissidence, la déviance, la délinquance. 3) la différenciation, ensemble des phénomènes qui tendent à produire les différences au niveau des comportements, des jugements, des représentations : quels en sont les aspects structureaux (la stratification et la notion de classe) ; les principaux processus psychosociaux de la différenciation (la catégorisation, la discrimination) ; l'analyse des préjugés et du racisme.

Psychosociologie et éducation

JUBIN, Philippe.

Le chouchou ou l'élève préféré. Paris : ESF, 1991. 125 p., bibliogr. (3 p.) (Science de l'éducation.) ☛ 11

Le chouchou (qui évoque l'idée de maternage, une position infantile vis-à-vis de la personne qui chouchoute) existe pour les élèves, guère pour les enseignants. L'auteur étudie les représentations des différents partenaires de la situation éducative (entretiens auprès d'élèves, professeurs d'école et de collège). Pour l'enseignant, ce rapport duel est basé sur des composantes affective, physique et corporelle, mais l'enseignant ne se sent pas manipulé, le chouchou est celui par qui l'adulte se sent utile : « Au moins avec lui ». Pour l'élève, cette préférence est ressentie comme une injustice, il est « l'image d'une incapacité de l'enseignant, celle d'organiser d'une manière juste les échanges et les reconnaissances dans la classe ». Dans son dis-

cours, le vrai chouchou est celui qui recherche les privilèges et la reconnaissance de l'enseignant ; il est perçu comme quelqu'un de faux, de calculateur, de machiavélique. Dans le lien vécu enseignant-chouchou, c'est lui-même que l'enseignant retrouve. Cela montre les dangers « d'une relation reposant sur une identification imaginaire et massive à l'enseignant, induite par une relation fondée sur la séduction ».

MONTANDON, Cléopâtre.

L'école dans la vie des familles : ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois. Genève : Service de la recherche sociologique, 1991. 159 p., fig., tabl., bibliogr. (3 p.) (Cahier ; 32.) ☛ 11

Jadis, les frontières entre les familles et l'école publique étaient fixées par l'institution scolaire et les maîtres. Les parents étaient censés soutenir les enseignants. Ils ne devaient pas les questionner sur les options pédagogiques de l'école et encore moins les critiquer. Leur participation à la gestion des affaires scolaires n'était pas envisageable et les relations familles-école se limitaient à un strict minimum. Aujourd'hui, dans de nombreux pays les autorités scolaires et les maîtres tendent une ouverture de l'école aux parents, même si les frontières entre les principaux partenaires de l'éducation de l'enfant restent encore floues et controversées. Quelle est la place des parents dans l'école primaire genevoise aujourd'hui ? Quels contacts entretiennent-ils avec les enseignants ? Dans quelle mesure s'impliquent-ils dans la vie scolaire de leur enfant ? Comment apprécient-ils les relations avec les maîtres et le partage des tâches éducatives entre l'école et la famille ? Ce cahier aborde ces questions et donne à voir la diversité des familles et de leur rapport à l'école. Il révèle le poids de cette institution dans leur vie quotidienne, il présente les obstacles qui jalonnent les relations familles-école et suggère quelques pistes pour les surmonter.

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

JÜRGEN, Habermas.

Réseaux. 1991. h. s., 94 p. ✎ 12

Au sommaire de ce numéro spécial : Culture et «Système» chez Habermas (R. Rochlitz) ; Communication sociale, les effets d'un changement de paradigme (L. Quéré) ; Complexité et démocratie, les séductions de la théorie des systèmes (T. Mc Carthy) ; Médias de communication et espaces publics (J. Habermas). Une bibliographie sélective clôt le document.

Psycholinguistique et pathologie du langage

DE WECK, Geneviève.

La cohésion dans les textes d'enfants : étude du développement des processus anaphoriques. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1991. 326 p., tabl., bibliogr. (12 p.) (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✎ 11

L'auteur analyse les procédés anaphoriques utilisés dans différents textes narratifs, écrits et oraux, produits par des enfants-adolescents de 5 à 15 ans. La 1ère partie de l'ouvrage (chapitres 1 à 3) est consacrée à la synthèse théorique des travaux en linguistique et en psycholinguistique : les notions d'anaphore, de coréférence, de déictique..., leur rôle dans la cohésion d'un texte ; les travaux effectués en psycholinguistique développementale... La 2ème partie (4 à 6) présente les résultats des trois recherches expérimentales menées par l'auteur. Elle analyse trois situations de production : un conte, un récit d'expériences vécues (enfants de 8 à 15 ans) et une narration orale (5 ans). Elle met en évidence les différents facteurs (conditions de

production, nature des thèmes abordés, organisation interne des textes) influençant l'emploi des pronoms nominaux anaphoriques. Elle décrit la lente acquisition de la maîtrise des anaphores, nécessitant une prise de distance par rapport à la situation de production et une coordination des différents facteurs ; elle montre comment s'effectue le passage de l'oral à l'écrit.

Sociolinguistique, ethnolinguistique

VAN DER STRATEN, Astrid.

Premiers gestes, premiers mots : formes précoces de la communication. Paris : Centurion, 1991. 316 p., bibliogr. (14 p.) (Païdos.) ✎ 11

Ce livre étudie les relations entre les gestes et les mots dans les interactions entre les jeunes enfants (0-2 ans) et leurs parents, dans des situations de la vie quotidienne. L'auteur expose d'abord quelques aspects de la communication animale et les acquis importants des travaux les plus récents sur la communication et l'acquisition du langage. Elle passe ensuite à l'objet propre de sa recherche. Elle distingue les différents niveaux des interactions communicatives, les grandes unités, la scène, la séquence, l'échange ; les petites unités : les éléments en jeu, qui dit ou fait quoi, à qui, quand, comment, à propos de quoi. Analysant une série de dialogues enfants (tout-petits, 1 an, autour de 2 ans), elle s'interroge sur les moyens utilisés par chacun : gestuels, vocaux, verbaux ? qui intervient d'abord ? sur quel thème ? quels sont les thèmes d'enchaînements ?.. La 3e partie de l'étude est consacrée aux fondements mimo-posturo-gestuels du langage verbal : la genèse des grands modes de situation-communication, l'importance de la communication par le corps dans les relations avec les tout-petits, « la gestualité de la communication », les signes gestuels.

K - POLITIQUE ET STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

France. Secrétariat d'état au plan. Paris. *Eduquer pour demain : acteurs et partenaires*. Paris: La Découverte; La Documentation française, 1991. 361 p. **23**

Cet ouvrage réunit les résultats des travaux menés en 1990-1991 par quatre groupes de travail du Commissariat général du Plan, consacrés à l'avenir du système éducatif français. Les thèmes de ces travaux étaient les suivants : 1) Une formation diversifiée et personnalisée (président Jacques Hul). 2) Les lycées, les collèges et leurs partenaires (Jacques de Chalendar). 3) L'évaluation du système de formation initiale (Jean-Pierre Mailles). 4) Perspectives de financement du système de formation (Danièle Blondel). Les auteurs insistent sur deux points : Cultiver la flexibilité et inscrire le financement de l'éducation dans une stratégie de coopération entre les différents partenaires.

Politique de l'enseignement

AVANZINI, Guy.

L'école, d'hier à demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions. Toulouse : Erès, 1991. 205 p., bibliogr. (10 p.). Index. **23**

Dans un précédent ouvrage paru en 1979, l'auteur tentait d'identifier les raisons de l'immobilisme scolaire et les conditions de sa rénovation. Les hypothèses émises alors ont-elles été infirmées ou confirmées ? Utilisant un corpus de publications parues entre 1972 et 1989, G. Avanzini étudie d'abord les étapes du développement des doctrines pédagogiques. Jusqu'en 1984, tout changement des méthodes pédagogiques s'est avéré impossible, car les deux conditions du processus mutationnel responsable de ce changement ne sont pas satisfaites : une convergence sur les finalités de l'éducation, des propositions d'ordre didactique suffisantes. Il est nécessaire d'élaborer, d'inventer

des méthodes car elles ont une fonction spécifique et sont même facteur de progrès. A l'approche prônée par la pédagogie expérimentales' est substituée une nouvelle approche : la recherche-action, indissociable du rôle que joue la relation éducative. L'auteur examine enfin les tendances les plus récentes et les obstacles, les «risques de déviance» qui peuvent menacer les «tentatives les plus salubres» : la recherche didactique, la pédagogie différenciée.

CROS, Françoise.

A l'école de l'innovation : itinéraire de recherche. Eléments méthodologiques et épistémologiques. Nanterre : Université Paris X, 1991. 217 p., bibliogr. dissém. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. **12**

La 1^{re} partie de cette note de synthèse est un rappel des travaux de l'auteur, une liste détaillée des recherches auxquelles elle a participé, les options qui l'ont guidée. Dans la 2^e partie, l'innovation est soumise «à la question» : quelles sont les diverses représentations qui la sous-tendent en liaison avec le contexte socio-historique ? Dans la 3^e partie, l'auteur essaye de dégager ce qui fait la spécificité de l'innovation à l'école : est-elle une innovation technologique ou une innovation sociale ? Dans la 4^e partie, elle cerne les théories sous-jacentes du changement social, existantes à l'époque de ses recherches. Dans la dernière partie, elle analyse notamment les principales caractéristiques des recherches menées, pour «dégager enfin des modalités possibles d'a-préhension de l'innovation».

HADJI, Charles. Dir.

Innover pour réussir : des acteurs parlent aux acteurs. Paris : ESF, 1991. 194 p. Index. (Pédagogies.) **62**

Cet ouvrage est le fruit de dix-huit années de pratique pédagogique d'enseignants du collège de La Villeneuve de Grenoble. Tous partagent une conviction : l'Ecole se doit d'être une école de la réussite et l'innovation peut être définie comme «une exploration du champ de la réussite possible». Elle est une démarche

d'exploration créative qui porte sur les structures, les contenus enseignés, les buts, les finalités ; elle est facteur de réussite, elle n'a de valeur que si elle permet de mieux apprendre. Les enseignants décrivent donc ici quelles ont été les conditions historiques, institutionnelles et personnelles qui ont permis l'émergence de pratiques innovantes à La Villeneuve, les innovations qui ont «traversé le temps» (le tutorat, le mini-collège, les ateliers méthodologiques), les échecs (l'utilisation de l'audiovisuel) et les solutions d'avenir. Un constat s'impose : c'est aux enseignants et aux éducateurs des établissements scolaires de devenir véritablement acteurs, dans l'évolution du système éducatif, pour que les élèves s'y impliquent à leur tour, et qu'émerge, dans des lieux de vie au service de tous, une nouvelle citoyenneté.

LOWE, Roy. Ed.

The changing secondary school. Lewes : Falmer, 1989. VI-233 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. 13

Cet ouvrage retrace l'histoire de l'enseignement secondaire depuis la seconde guerre mondiale et notamment la réorganisation en un système d'écoles secondaires uniques -les «comprehensive schools»- non sélectives, dans les années 50-60 et les problèmes que connaissent actuellement les vastes écoles polyvalentes dans les zones urbaines. Les réformes des examens et des programmes mises en oeuvre par le School Council sont présentées. Les phénomènes de racisme dans la société conduisant, dans l'école, à des stéréotypes négatifs sont analysés. L'impact des idées de la Nouvelle Droite des années 80 -liberté du consommateur, suprématie de la loi du marché- sur l'éducation est examinée, leur effet discriminatoire sur l'accès à l'éducation est souligné. L'influence de la législation récente (loi de 1988) sur la direction des établissements scolaires, le partenariat entre l'administration, les proviseurs et les professeurs, est discutée.

L - NIVEAUX ET FILIERES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement secondaire

Le collège : enjeux, affrontements, projets. Vers l'éducation nouvelle. 1991. h. s., 233 p., bibliogr. (1 p.) 4

Ce numéro rassemble des témoignages de pratiques d'enseignants et de non enseignants (la plupart des militants du CEMEA), éclairées d'apports théoriques (Ph. Meirieu, G. Neyrand, J.L. Derouet). Les points essentiels abordés sont les suivants : Qui sont-ils ? (les collégiens des années 80) ; La violence au collège ; Le collège : une mosaïque ; Aidons-les à réussir ; Les jeunes d'autres cultures ; Des rencontres : l'entreprise, l'Europe, les autres ; Vers une démarche de projet au niveau d'un collège.

Enseignement technique et agricole

AGULHON, C. ; BOURDONCLE, R. ; GUILLAUME, F.R. ; PEANO, S. ; TRANCART, D. ; KOKOSOWSKI, A.
Le changement dans les lycées techniques et professionnels : l'attitude des proviseurs, chefs de travaux et professeurs face aux transformations de l'enseignement. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1991. 151 p. (Les dossiers éducation et formations ; 12.) 11

Cette enquête porte sur les attitudes des chefs d'établissement, chefs de travaux, enseignants des lycées techniques et enseignants des lycées professionnels. Des enseignants (lycées professionnels et techniques) ont été interviewés. Les questionnaires ont porté : sur la morphologie sociale de chacun de ces corps ; les regards que ces personnels portent sur les transformations en cours (on constate des perceptions fort différenciées selon leur position dans l'institution)

et les effets de ces transformations sur leur propre enseignement ; leurs pratiques pédagogiques ; leurs attentes et pratiques en matière de formation continue ; l'enseignement technique et les relations avec les entreprises. Les réponses aux questions permettent de dresser une typologie des enseignants : un groupe qui révèle un manque d'ouverture vers les entreprises ; un second une absence de pratiques centrées sur les élèves. A l'opposé, les 3e et 4e groupes se distinguent par une ouverture vers l'entreprise et des réponses cohérentes sur les pratiques pédagogiques centrées sur les élèves.

BOULET, Michel ; MABIT, René.

De l'enseignement agricole au savoir vert. Paris : L'Harmattan, 1991. 169 p., tabl., bibliogr. (9 p.) (Bibliothèque de l'éducation.) ✎ 13

L'auteur centre son étude, historique, sur la formation agricole initiale et sur les filières courtes conduisant au BTS. Si l'enseignement professionnel de l'agriculture a été créé en août 1848, il faudra attendre le 2 août 1960 pour qu'une loi assure un véritable développement de ce secteur de formation. A partir de 1982, démarre un processus d'élaboration de propositions pour la rénovation de l'enseignement agricole. En 1984, paraissent deux lois portant rénovation de l'enseignement agricole public et réforme des relations entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés. Ces deux mouvements vont conduire à la rénovation du BTA, mouvement qui s'est poursuivi pour gagner l'ensemble des niveaux et des filières en 1991. L'auteur dresse l'état actuel de l'enseignement agricole : les formations, les publics ... Pour préparer à l'agriculture de demain, un nouveau type d'enseignement est à créer, qui permettra de comprendre l'environnement, de maîtriser les techniques nouvelles (en biologie, technologie...) qui doit évoluer vers un « savoir vert ».

La voie technicienne de formation. Paris : ADAPT, 1991. 271 p., tabl. ✎ 23

Les contributions sont regroupées dans 8 chapitres. 1) Histoire et enjeux des formations du technique long et post-bac. 2) La problématique du colloque sur la voie technicienne de forma-

tion. 3) Culture technique, culture technologique, culture professionnelle. 4) Sociologie des élèves de la voie technicienne de formation ; les cursus scolaires et professionnels. 5) Construire des formations cohérentes au sein des grands ensembles constituant la voie technicienne de formation. 6) La formation initiale et continue des enseignants de la voie technicienne. 7) Confrontation des analyses et propositions syndicales avec les attentes des milieux professionnels. 8) L'évolution des qualifications et leur reconnaissance : quelques éclairages.

WILLEMS, Jean-Pierre ; DEJEAN, Pierre.

La formation professionnelle dans quatre pays d'Europe de l'Ouest : Allemagne, Espagne, Grande-Bretagne, Italie. Présentation comparée. Noisy-le-Grand : ADEP, 1991. 94 p., bibliogr. (2 p.) ✎ 4

Cet ouvrage est conçu comme un guide pratique. Après une présentation générale des pays étudiés (aspects politiques, humains, économiques, sociaux), il propose pour chaque pays, un descriptif : le système éducatif, les institutions de la formation professionnelle, le financement, les centres de formation professionnelle, les mesures de formation professionnelle, le marché de l'emploi et de la formation.

Enseignement supérieur

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et technique. CNE. Paris.

L'Ecole française d'Athènes. Paris : CNE, 1991. 53 p. ✎ 4

L'Ecole française d'Athènes a été créée en septembre 1846 ; en janvier 1928, elle est devenue l'Ecole française d'archéologie d'Athènes. C'est un lieu de formation à la recherche et un institut de recherche. Les interrogations qui continuent ou commencent à se poser sur cet établissement concernent le champ de compétences de l'Ecole, le recrutement, les chantiers de fouilles, le pro-

blème de la recherche archéologique, la mission de l'École dans le domaine historique, la gestion financière, le rayonnement même de l'École.

France. Comité national d'évaluation des établissements à caractère scientifique, culturel et professionnel. CNE. Paris.

L'école nationale supérieure de mécanique de Nantes. Paris : CNE, 1991. 71 p.

4

Initiative locale, née des besoins économiques locaux, l'ENSM de Nantes a acquis progressivement, dans les domaines de l'enseignement et de la recherche, une réputation nationale voire internationale. Elle a su axer son enseignement sur la formation technologique, fortement couplée à la recherche. L'organisation des études est fondamentalement bonne ; le CNE suggère deux améliorations : encourager le travail personnel de l'étudiant, une articulation plus nette des enseignements autour d'un point de vue bien défini. Il souhaite que la volonté de développer la recherche à l'intérieur de l'école soit davantage aidée, sur le plan des effectifs, par les organismes nationaux.

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. CNE. Paris.

L'école supérieure de commerce de Dijon. Paris : CNE, 1991. 58 p.

4

Créée en 1899, l'ESC de Dijon est un service de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Dijon ; elle est membre du Chapitre des Grandes écoles du management. Son évaluation la fait apparaître comme un établissement dynamique bénéficiant de nombreux atouts : un management et une gestion très professionnels, un corps professoral qualifié. L'École semble freinée dans le développement de son programme par les modalités de recrutement par concours. Conscient de ce problème, l'École a augmenté la proportion d'élèves admis sur titres. Le CNE suggère également d'amplifier les activités de formation continue et de dévelop-

per la recherche ; est également souhaitée une modification du système actuel de recrutement des enseignants.

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. CNE. Paris.

L'institut des sciences de la matière et du rayonnement-Caen. Paris : CNE, 1991.

66 p.

4

L'ISMRA est le lointain héritier de l'Institut des sciences appliquées créé en 1912. Il forme actuellement une promotion 120 ingénieurs (pour 350 élèves), 160 enseignants-chercheurs y travaillent. Ses points forts : la position originale de l'Institut parmi les écoles d'ingénieurs, son activité de recherche étant plus développée qu'ailleurs et son niveau plus élevé ; la progression des diplômés ; pas de problèmes de débouchés... Le CNE recommande notamment l'augmentation du nombre de diplômés, le renforcement des relations entre les différents laboratoires eux-mêmes, et avec les laboratoires extérieurs ; des relations contractuelles plus précises avec l'université.

France. Comité national d'évaluation des établissements à caractère scientifique, culturel et professionnel. CNE. Paris.

L'institut national polytechnique de Grenoble. Paris : CNE, 1991. 106 p.

4

L'INPG regroupe sept écoles d'ingénieurs. Son mode de recrutement utilise pour l'essentiel les concours nationaux organisés par le ministère pour les étudiants des classes de mathématiques spéciales. L'ensemble de l'INPG compte plus de 2000 étudiants, 260 enseignants et 350 IATOS. Ce rapport évalue, point par point, les sept écoles : ENS d'hydraulique et de mécanique, ENS d'ingénieurs électriciens, d'électronique et de radioélectricité, informatique et mathématiques appliquées, électrochimie et électrometallurgie, papeterie et industries graphiques, physique.

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. CNE. Paris.

L'université d'Avignon et des pays de Vaucluse. Paris : CNE, 1991. 99 p. ☛ 4
C'est à partir de 1963 que les études universitaires sont progressivement organisées en Avignon. En 1984, le Centre universitaire est érigé en université. En 1989, elle comptait 3656 étudiants, et 136 enseignants. Ses atouts sont nombreux : elle a été suscitée par la collectivité où elle est implantée, elle joue vis-à-vis des étudiants la carte de la proximité sur le plan affectif et matériel. Ses faiblesses : la manière dont s'est exercée la « sollicitude » des autorités locales, les tensions internes. Les recommandations du CNE portent sur : le renforcement de l'équipe présidentielle, les missions de chaque composante doivent être définies clairement, une véritable politique scientifique doit être mise en place, le développement de filières professionnelles...

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. CNE. Paris.

L'Université de Bretagne occidentale - Brest. Paris : CNE, 1991. 269 p. ☛ 4
C'est en 1990 que le statut de toutes les composantes de l'université de Bretagne occidentale a été mis en conformité avec la législation. Elle comptait en 1990 14022 étudiants, 658 enseignants et 405 ATOS. Les recommandations du CNE portent sur les points suivants : l'UBO doit obtenir la création de départements d'IUT supplémentaires, et doit porter un effort particulier sur les départements d'AES et LEA. Les liens avec les entreprises doivent être renforcés ; la création d'un observatoire de l'emploi et des stages est nécessaire. L'UBO doit mener une politique mieux coordonnée des 3e cycles et de groupement des équipes de recherche, et avoir une réelle coordination avec les autres universités de Bretagne.

France. Comité national d'évaluation des établissements à caractère scientifique, culturel et professionnel. CNE. Paris.

L'université de Caen Basse-Normandie. Paris : CNE, 1991. 233 p. ☛ 4

Créée en 1432, seule université de son académie et de sa région, l'université comptait en 1990, 20649 étudiants et 850 enseignants. Après l'exposé de la situation des différentes UFR, le CNE émet un certain nombre de recommandations : l'université doit élaborer et proposer ses propositions aux multiples questions que pose aujourd'hui l'enseignement supérieur, en tenant compte de son insertion dans un système national et de ses obligations régionales ; elle doit se doter d'une structure interne satisfaisante et d'un gouvernement fort ; l'université doit définir ses relations avec les organismes extérieurs par des conventions écrites, aussi précises que possibles ; elle doit se préoccuper du fonctionnement de ses services communs.

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. CNE. Paris.

L'université de Nantes. Paris : CNE, 1991. 335 p. ☛ 23

L'université de Nantes a été créée entre 1956 et 1967. Elle compte 21 000 étudiants en 1989 et 1060 enseignants-chercheurs. C'est la plus grosse université de la région des Pays de Loire. Ces points forts sont : un effort de professionnalisation de l'enseignement, une politique très active de relations internationales, une formation continue très active. Les points faibles : un encadrement insuffisant des étudiants, une insuffisance du nombre de chercheurs à temps complet. Les recommandations du CNE : un développement maximum des 2e et 3e cycles et de la recherche qui les accompagne, une restructuration de l'ensemble de la recherche autour de quelques pôles, la recherche d'une synergie avec les universités voisines pour atteindre un niveau européen.

France. Comité national d'évaluation des établissements à caractère scientifique, culturel et professionnel. CNE. Paris.

L'université des Antilles et de la Guyane. Paris : CNE, 1991. 124 + 4 p. 4

L'Université a été créée par décret en juillet 1982 ; elle comptait en 1990, 6521 étudiants, 178 emplois d'enseignants, 194 ATOS. Ses points forts sont : une présence universitaire répartie entre les 3 régions (Guadeloupe, Guyane, Martinique), le soutien actif des collectivités territoriales, un équilibre entre les différents secteurs. Ses points faibles : le nombre de postes d'enseignants non pourvus, la recherche « fragile », les enseignements de 3e cycle peu nombreux. Les recommandations du CNE sont les suivantes : une présidence plus autonome, plus responsable et plus forte, une autonomie de gestion accrue, une amélioration des conditions de vie à l'université et de la qualité de l'enseignement, le développement de la recherche...

GALINON-MÉLÉNEC, Béatrice.

Projet et communication dans les universités. Paris : Editions d'organisation, 1991. 224 p., bibliogr. (11 p.) (Les guides du métier d'enseignant.) 23

Le projet d'établissement est énoncé dans la circulaire du 24 mars 1990 (pour les universités). Il doit permettre la définition et la mise en oeuvre d'un projet de développement répondant aux objectifs nationaux et aux besoins locaux de formation. Après avoir présenté les connaissances tirées de l'expérience des lycées et collèges et décrit le contexte spécifique de l'université, l'auteur trace le cadre du projet universitaire, qu'elle élargit au « projet organisationnel » qui demande des conditions précises de mise en place (le climat interne de l'université...). Elle resitue ce projet dans un cadre plus vaste, dans la logique d'une entreprise renforçant sa politique de communication. Dans le cas d'une université, cela signifie une communication interdisciplinaire, interservice et interpersonnelle accrue : communication interne (mobilisation des person-

nes, circulation de l'information) et externe (faire connaître les formations...). La 2e partie de l'ouvrage est une « boîte à outils », où l'auteur donne des informations précises sur des points abordés dans la 1ère partie (l'organisation universitaire, la pratique du projet...).

JALLADE, Jean-Pierre.

L'enseignement supérieur en Europe : vers une évaluation comparée des premiers cycles. Paris : La Documentation française, 1991. 127 p., fig., tabl. (Etudes.) 23

Cet ouvrage reproduit le rapport de synthèse élaboré par le même auteur en mars 1990 sur « Les premières années d'enseignement supérieur dans la perspective de 1993 ». Il analyse la situation, le fonctionnement des filières post baccalauréat en France, en RFA, au Royaume-Uni, en Suède et en Espagne, et les réponses apportées aux problèmes posés. Les points suivants sont abordés : les structures et les institutions ; les enseignements ; l'orientation et la sélection ; les flux d'étudiants ; les enseignants ; les prospectives.

Éducation des adultes, formation continue

EITINGTON, Julius E.

Faire participer l'apprenant : exercices et documents. Paris : Editions d'organisation, 1991. 286 p., bibliogr. dissém. 4

Ce livre, pratique, expose des méthodes actives de formation appliquées à la vie professionnelle. Diverses techniques d'apprentissage-formation sont proposées, qui doivent permettre l'acquisition de nouveaux concepts et d'aptitudes pratiques, qui aideront les participants à être plus efficaces dans leur vie professionnelle : l'utilisation de films vidéo, la méthode ou l'étude de cas, le cours magistral, l'application de méthodes participatives à l'évaluation de la formation. L'auteur envisage ensuite comment donner aux stagiaires l'occasion de mettre

en pratique ce qu'ils ont appris, faciliter le « transfert pédagogique ». Puis, il s'intéresse à divers thèmes qui s'intègrent tous dans le cadre de la formation participative : la conception de programmes, accroître la compétence du formateur, la formation verticale. Toutes ces techniques de formation sont illustrées par des exemples de jeu de rôles, de mises en situation.. ainsi que par des exercices d'application.

GILLET, Pierre. Dir.

Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs. Paris : ESF, 1991. 157 p., fig., tabl., bibliogr. (5 p.). Index. (Pédagogies.) ✎ 4

Cet ouvrage se propose d'exposer (en direction de tous ceux qui ont à concevoir, à organiser et à évaluer de la formation), d'expliquer une méthode de construction, d'élaboration du curriculum, de programmes de plans de formation, de référentiels. Cette méthode comprend 4 étapes : 1) l'élaboration : comment construire une représentation d'ensemble de la tâche ? le projet ; qu'est-ce que construire un module ? 2) les outils conceptuels : les concepts de finalités, de compétences, de capacités. 3) la progression à l'intérieur d'un module : la table de spécification qui permet de générer indicateurs et critères d'évaluation, et son exploitation. 4) la réalisation des situations de formation : la construction de la séquence d'apprentissage. Sur un plan pratique cet ouvrage se présente comme une série de « séquences », suivant un plan commun : présentation du problème, les objectifs de la séquence à atteindre, définitions, exemples et exercices.

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION

BOURDONCLE, R. Dir.

Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs : bibliographie signalétique (1970-1988). Paris : INRP, 1991. 190 p. (Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation.) ✎ 32

Cette bibliographie signalétique recense 1111 documents (livres, rapports, périodiques...) parus en France entre 1970 et 1988 portant sur la formation des enseignants, des formateurs et des personnels de l'éducation. Deux index facilitent la recherche : auteurs (personnes, organismes), types de documents (articles de périodiques, ouvrages...).

MELYANI, Mohammed.

Enseigner : une profession. Esquisse d'une formation professionnelle des enseignants. Nanterre : Université de Paris X, 1991. 2 vol., 358 p., tabl., bibliogr. (12 p.) ✎ 11

La modernisation et l'amélioration souhaitées dans la « carrière pédagogique » semblent se concevoir de plus en plus en termes de professionnalisation. Celle-ci permet d'exceller dans le métier, de mobiliser l'enseignant dans sa profession et de resituer la profession enseignante dans un univers en mutation, tout en l'enracinant dans les valeurs qui ont toujours été les siennes. Les atouts de la profession enseignante sont le savoir, l'idéal de service. Cette thèse présente les résultats d'une recherche sur la formation des professeurs du second degré (au Maroc), leur développement personnel et professionnel. Elle s'attache à l'application de certaines conceptions nouvelles : professionnalisation, déprofessionnalisation, professionnalité enseignante... dans le champ de la formation et de la pratique des professeurs.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

TANGUY, Lucie.

Interactions école-entreprises dans la mise en place d'un cursus de formation : le baccalauréat professionnel. Nanterre : Université de Paris X, 1991. 83 p. ✎ 11

Cette étude a pour objectif d'identifier les modes de coopération entre l'école et les entrepri-

ses dans la mise en place du cursus de formation conduisant au baccalauréat professionnel (MAVELEC et MSMA). Après l'exposé du cadre de la recherche, les auteurs analysent les changements qui expliquent la mise en place de cette coopération : l'accélération des changements techniques, l'apparition de technologies sophistiquées, les changements de pratiques, d'attitudes et de représentations des entreprises à l'égard des activités de formation. Puis ils étudient les différentes formes de cette coopération : autrefois marquée par la toute-puissance des instances nationales, elle se situe aujourd'hui à l'échelon local et repose sur l'initiative des lycées professionnels. Le chapitre 4 est consacré aux «accords» qui interviennent au niveau local entre les 2 partenaires : cet accord se manifeste par un rapprochement des rôles (les entreprises participent à la formation des compétences qu'elles utilisent) et par un partage d'idées, de perceptions et de valeurs entre les agents de la formation. Les auteurs examinent enfin les bénéfices réciproques, les intérêts retirés par les deux partenaires.

Emploi

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 secondaire 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 que, 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.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

L'établissement scolaire

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise ; ELIAS, Jean-Marc.

Pour changer le collège. Lille : CRDP, 1991. 239 p., bibliogr. (4 p.) 23

Aujourd'hui les établissements scolaires, pour mieux réussir, essaient de travailler en projet. Les questions sont claires et ce sont celles que tout le monde se pose actuellement : peut-on trouver un autre mode de gestion de la communauté : enseignants, «administration», élèves, partenaires ? Une gestion qui permet la participation de tous est-elle possible ? Avec quelles formes concrètes ? Quelles conditions dans la réalité ? Quels freins ? Quels sont alors les effets d'une telle gestion transformée ? Tant sur les adultes que sur les élèves ? Et quelles sont les initiatives qui enclenchent des dynamiques, favorisent effectivement l'évolution des rapports d'enseignement ? Pendant trois ans, un groupe pluri-catégoriel de recherche a mené des expériences en ce domaine dans plusieurs établissements scolaires. Cet ouvrage fournit un bilan concret de son action, notamment en exposant l'histoire concrète du changement dans trois établissements.

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

CHEVALLARD, Yves ; JOHSUA, Marie-Alberte.

La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Avec un exemple de la transposition didactique. Grenoble : La Pensée sauvage, 1991. 240 p., fig., bibliogr. (4 p.) (Recherches en didactique des mathématiques.) ✎ 12

Cet ouvrage se compose de deux textes. Le 1er est une reprise du texte initial qui composait la totalité de l'ouvrage paru en 1985. Le 2e texte est une étude de cas : l'analyse de la transposition didactique à propos d'une notion mathématique particulière : la notion de distance.

LE THANH KHOI.

Marx, Engels et l'éducation. Paris : PUF, 1991. 122 p., bibliogr. (1 p.) (Philosophies ; 31.) ✎ 4

Les idées de Marx et d'Engels sur l'éducation sont d'abord replacées dans leur contexte historique. Leur conception est liée à la théorie de la connaissance et à la théorie sociale qu'ils ont développées. Toutes deux sont fondées sur le travail ; le travail est source de connaissance et de formation. Leur critique de l'éducation n'est pas systématique, elle est éparpillée dans des textes de nature diverse et elle doit être située dans la critique du capital, de l'idéologie et de l'Etat. C'est en fonction de leur idéal communiste que Marx et Engels ont envisagé l'éducation de l'avenir. Les contradictions du capitalisme amèneront nécessairement une révolution prolétarienne, révolution qui implique un effort d'éducation et de formation du prolétariat. Leurs idées ont inspiré tous les régimes se voulant socialistes. Comment les ont-ils interprétés et dans quelle mesure les ont-ils concrétisés ?

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

CHEVALIER, Brigitte ; COLIN, Michelle.

Exploiter l'information au CDI. Paris : INRP, 1991. 106 p., bibliogr. (2 p.) (Rencontres pédagogiques ; 1991/29.) ✎ 11

Que peuvent faire des élèves de collège, en particulier ceux entrant en sixième, confrontés à la masse d'informations qu'ils ont à traiter ? Les difficultés inhérentes à l'utilisation de documents ont été analysées dans le cadre d'une recherche-action. Des équipes comprenant des chercheurs, des professeurs et des documentalistes ont mis au point des stratégies de « lecture-recherche » pour que les élèves puissent exploiter les sources d'information. Les méthodes présentées visent à mieux guider les élèves afin que, confrontés à des documents multiples, ils puissent en extraire de l'information pour apprendre et restituer par des textes, des exposés, des expositions...

Évaluation

ASTOLFI, Jean-Pierre. Dir. ;

PANTANELLA, Raoul. Dir.

L'évaluation. Cahiers pédagogiques, 1991. n° spéc., 128 p., ill., bibliogr. (2 p.) ✎ 4

Ce numéro spécial, qui reprend pour sa presque totalité des articles déjà publiés dans les Cahiers pédagogiques, propose dans une première partie des articles généraux sur l'évaluation (formative) : Fonctions de l'évaluation ; Evaluer n'est pas mesurer ; Pour construire un dispositif d'évaluation formative ; L'apprentissage assisté par l'évaluation : mythe ou réalité ? ... La 2e partie est consacrée à l'évaluation dans diverses disciplines : français, philosophie, mathématiques... La 3e partie s'intéresse aux problématiques : Evaluation des repères ; Evaluation ou identification ? L'évaluation, une question d'éthique ... La 4e partie s'interroge sur la formation à l'évaluation.

BOURGAIN, Michel.

Ensemble faisons reculer l'échec scolaire : approches éducatives en banlieue. Lyon : Chronique sociale, 1991. 179 p., bibliogr. (4 p.) (L'essentiel.) ✻ 23

Cet ouvrage rend compte d'une expérience menée au collège A. Sisley de l'île Saint-Denis (93) pour faire échec à l'échec scolaire (le taux d'orientation en 5e est très élevé, le taux de passage 5e-4e faible). Pour éviter cette spirale de l'échec, un groupe de travail, formé de parents d'élèves, a consulté tous les acteurs de la vie scolaire (élèves, parents, personnels du collège, responsables municipaux...) pour décortiquer les problèmes et trouver des solutions : Comment «insuffler» une animation pédagogique ? Comment établir et faire respecter la discipline ? Comment limiter l'influence de la télévision ? Comment favoriser la communication entre partenaires du collège ?.. Un tableau synthétique dresse pour chaque «obstacle» les actions à proposer à tous les acteurs. Deux autres expériences sont présentées, menées à Grenoble et à Marseille.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

*Moyens d'enseignement,
ressources documentaires*

**BAYARD-PIERLOT, Jacqueline ;
BIRGLIN, Marie-José.**

Le CDI au cœur du projet pédagogique. Paris : Hachette éducation, 1991. 159 p. (Pédagogies pour demain : centres de ressources.) ✻ 4

Les projets dans lesquels s'inscrit le CDI sont divers : 1) le projet de communication, interne et externe ; il a pour objectifs de mieux connaître les partenaires du CDI et leurs attentes et de valoriser l'image du CDI dans l'établissement

et passe par la promotion du CDI, une participation à la vie de l'établissement et l'organisation du CDI en espace de communication. 2) le projet pédagogique : selon les représentations que s'en font les acteurs principaux, le CDI peut être marginal, complémentaire, intégré. Cette intégration peut pleinement s'exprimer dans le travail en alternance cours/CDI, dans le travail autonome. 3) le projet culturel. L'action du CDI peut s'orienter dans deux directions : la lecture, l'ouverture sur l'environnement. 4) Le projet d'orientation : la gestion des fichiers spécifiques (ONISEP, CIDJ) en liaison avec le conseiller d'orientation et la mise à disposition d'informations sur les entreprises et sur des séjours en entreprise. Tout cela demande une bonne connaissance du budget alloué au CDI et de la gestion budgétaire.

CASPARD, Pierre. Dir.

La presse d'éducation et d'enseignement : XVIIIe siècle-1940. Répertoire analytique. 4 : S-Z et suppléments. Paris : INRP, 1991. 761 p. Index. ✻ 33

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

France. Ministère de l'éducation nationale. Inspection générale de l'éducation nationale. IGEN. Paris.

Bilan des disciplines et spécialités 1990. France : Ministère de l'éducation nationale, 1991. 284 p. ✻ 4

Ce fascicule rassemble les rapports des groupes permanents de l'Inspection générale de l'Éducation nationale sur les disciplines et spécialités en 1990. Ces rapports contiennent des informations qui devront être régulièrement mises à jour. Ils comportent également des analyses fondées sur la connaissance directe des réalités de l'enseignement et du système d'éducation.

Enseignement des langues et de la littérature

CHARMEUX, Eveline.

Combinatoire et compétences langagières dans l'apprentissage de la lecture. Lyon : Voies livres, 1991. 16 p., bibliogr. (1 p.) (Voies livres ; 55.) ✎ 4

La combinatoire est un lieu de confusions dans le fonctionnement et l'apprentissage de la lecture. Combinatoire et déchiffrement, sens du texte et sens des mots, double articulation du langage, compétences langagières et lecture, progression dans les apprentissages. L'auteur de *Apprendre à lire*, donne des réponses de bon sens.

France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Service d'histoire de l'éducation. Paris.

Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours : catalogue de la bibliothèque de l'INRP. Grec, latin, italien. Paris : INRP ; Publications de la Sorbonne, 1991. 253 p. ✎ 33

France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Service d'histoire de l'éducation. Paris.

Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours : catalogue du musée national de l'éducation. Grec, italien, latin. Paris : INRP ; Publications de la Sorbonne, 1991. 161 p. ✎ 33

JOLIBERT, Josette ; CRÉPON, Catherine.

Former des enfants lecteurs de textes. 2 : des outils pour apprendre à «questionner» les textes au cycle des apprentissages fondamentaux (GS/CP/CE1) et au-delà... Paris : Hachette-écoles, 1991. vol. 2,

95 p. (Pédagogie pratique à l'école élémentaire.) ✎ 4

Ce tome 2 se présente comme un approfondissement du livre écrit en 1984 (Former des enfants lecteurs). Après avoir défini les compétences linguistiques à faire acquérir aux enfants, les auteurs proposent une démarche systématisée de questionnement de textes (les enfants apprennent à questionner un texte pour en tirer du sens) et ils mettent en évidence quelques-uns des indices (contexte, situation de communication...) qui caractérisent les principaux textes que l'on peut «questionner» (fiches techniques, lettres, affiches, récits, poèmes). Ils suggèrent un inventaire classé d'activités d'entraînement et de renforcement que l'enseignant articulera en fonction de ses objectifs et besoins et s'interrogera sur les modalités d'évaluation des compétences de lecteur.

ROMIAN, Hélène. Préf.

Evaluer les écrits à l'école primaire : cycles II et III. Des fiches pour faire la classe réalisées par le groupe EVA. Paris : INRP ; Hachette éducation, 1991. 239 p. Index. (Pédagogies pour demain : didactiques 1er degré.) ✎ 4

Ce fichier est conçu pour aider l'équipe des maîtres responsables d'un cycle à organiser un enseignement de la production d'écrits qui prennent en compte la continuité du développement des compétences des élèves et leurs progrès, la diversité des écrits et la complexité des savoir-faire et des savoirs en jeu. Ces fiches sont organisées en six chapitres : 1) Inciter à écrire : pourquoi écrire ? pour qui ? pour quoi faire ? 2) Évaluer des écrits : pourquoi ? comment ? 3) Les élèves construisent des critères dans la tâche d'écriture. 4) Les élèves construisent des critères dans des situations d'observation-analyse d'écrits. 5) Fabriquer des outils pour récapituler et utiliser les acquis. 6) Organiser le travail d'écriture et les apprentissages en classe. Chaque chapitre propose des écrits théoriques, qui explicitent chacun un aspect de la démarche d'ensemble, et des fiches d'activités qui présentent le travail concret d'un maître et de ses élèves pour résoudre un problème d'écriture donné, concernant un type d'écrit donné.

WIRTHNER, Martine. Dir.; MARTIN, Daniel. Dir.; PERRENOUD, Philippe. Dir.

Colloque. Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1991. 241 p., fig., tabl., bibliogr. (9 p.) (Techniques et méthodes pédagogiques.) ✎ 15

Cet ouvrage présente les contributions proposées lors d'un colloque tenu à Neuchâtel en septembre 1989 sur le thème: «Vers une pédagogie de l'oral?». Elles sont les suivantes: L'école entre deux pédagogies de l'oral; La pédagogie de l'oral en question(s); Le dialogue en maternelle; Regard critique sur l'enseignement de l'oral; Problèmes psychopédagogiques de l'oral; La communication à l'école; L'expression orale dans des situations simulées: les règles du jeu; L'argumentation orale préparée au texte argumentatif écrit? Lecture et expression orale, des rapports souvent ignorés; Ils parlent, que peut-on évaluer? Évaluer certificativement l'expression orale; L'oral, comme expression de soi et rapport à l'autre; (Méta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps.

Éducation artistique

MARTINEAU, Monique. Dir.

L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel dans l'Europe des Douze. Ciném'Action, 1991. h. s., 430 p., ill., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 4

De même que les pays de la CEE offrent de multiples disparités, de même leurs systèmes d'enseignement - ici le secteur audiovisuel - sont variés. Néanmoins, au travers de l'étude faite ici, pays par pays, on voit apparaître 4 «familles» de formation à l'audiovisuel, s'ignorant les unes les autres. La 1ère rassemble les écoles supérieures professionnelles, qui donnent une formation pratique et offrent des débouchés à leurs étudiants. Dans la 2e famille, des universitaires axent leurs recherches sur la théorie et

l'histoire du cinéma; le devenir des étudiants entre peu en ligne de compte. La 3e famille, vaste et hétérogène, est centrée sur la communication. La 4e concerne les formations à l'infographie. C'est ce que fait apparaître ce document, en décrivant, pays par pays, les établissements de formation, en présentant un tableau synoptique du cursus universitaire, des annuaires, des éléments de bibliographie (la documentation en ce qui concerne la France est particulièrement abondante). Demain, quelles perspectives d'emploi? L'expansion du secteur audiovisuel ne signifie pas la croissance de l'emploi. Le marché de 1993 va faciliter la mobilité de l'emploi dans le secteur, au détriment des pays où l'économie de l'audiovisuel est faible.

SMITH, Ralph A.

The sense of art: a study in aesthetic education. New-York; London: Routledge, 1989. X-282 p., tabl., bibliogr. (2 p.). Index. (Philosophy of education research library.) ✎ 23

L'auteur présente une théorie de l'esthétique adaptée aux besoins de la société, la culture, l'éducation contemporaines. Selon lui, un réveil de la capacité de jugement, un retour de l'idéal d'excellence en esthétique, une remise en ordre des concepts d'éducation artistique régie par le bon sens, sont nécessaires. Les deux premiers chapitres replacent l'art dans un contexte historique et culturel puis philosophique. Les trois suivants traitent de la critique esthétique, que suppose l'acquisition de compétences esthétiques appropriées. Les trois derniers chapitres mettent en lumière une approche du programme artistique centrée sur l'excellence de l'accomplissement et analysent de grands thèmes tels que l'opposition entre culture artistique et culture scientifique, l'influence de l'idéologie sur les décisions en politique de l'éducation artistique.

Éducation physique et sportive

MARSENACH, Jacqueline. Dir.
Éducation physique et sportive : quel enseignement ? Paris : INRP, 1991. 186 p. (Didactique des disciplines.) ✎ 11

Cet ouvrage rassemble les résultats d'une recherche en didactique de l'EPS, organisés pour être utiles aux enseignants. A partir de l'analyse de 90 situations prélevées dans des séances et retenues en raison des difficultés apparentes d'apprentissage qu'elles engendrent chez les élèves, les auteurs dégagent quelques caractéristiques de l'enseignement de l'EPS aujourd'hui dans les collèges. Chaque enseignant devrait donc retrouver ses propres interrogations et se situer par rapport aux tendances mises en évidence. A partir de cet état des lieux et de la recherche d'explications, les auteurs proposent sur le point crucial des contenus d'enseignement, des pistes d'innovation. Chaque enseignant devrait pouvoir confronter ses propres perspectives à celles exposées par les chercheurs et s'engager, s'il le désire, dans des transformations des pratiques d'enseignement à partir des problématiques proposées.

PRÉVOST, Claude-M.

L'éducation physique et sportive en France : essai d'anthropologie humaniste. Paris : PUF, 1991. 216 p. (Pratiques corporelles.) ✎ 12

Tout en proposant une conception classique de l'enseignement de l'EPS, l'auteur nous livre une réflexion anthropologique sur l'EPS : la Profession (groupe fondé sur un mythe, celui de sa propre infériorité), les concepts de science et d'EPS, le contenu des enseignements. Il étudie l'EPS en tant qu'univers dont le corps et ses possibilités sont eux-mêmes le centre.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

BALPE, Claudette.

Les sciences physiques à l'école élémentaire. Paris : Armand Colin, 1991. 167 p. (Pratique pédagogique : élémentaire ; 91.) ✎ 4

Dans une 1ère partie générale, l'auteur rappelle les théories actuelles de l'apprentissage et de la psychologie cognitive et les principaux concepts de la didactique et de la pédagogie des sciences. La 2e partie est consacrée à la pratique pédagogique de l'enseignement des sciences physiques : la préparation pédagogique (le choix des contenus, des objectifs ...), le rôle de l'écrit, les modes de travail et styles d'enseignement... La 3e partie propose des exemples sur la notion de masse, le volume, l'astronomie.

BIDEAUD, Jacqueline. Ed. ; MELJAC, Claire. Ed. ; FISCHER, Jean-Paul. Ed.

Les chemins du nombre. Lille : Presses universitaires de Lille, 1991. 491 p., fig., tabl., bibliogr. (29 p.). Index. ✎ 15
Cet ouvrage réunit les contributions de spécialistes internationaux les plus compétents et les plus connus dans le domaine étudié, sans exclusive d'école. Elles sont regroupées en quatre parties. 1) La nature des premières rencontres avec le nombre et les processus qui les sous-tendent. 2) La structuration du domaine numérique (la conservation du nombre, les conceptions du nombre, la résolution de problèmes additifs...). 3) Théories et méthodes, approches critiques (les multiples racines des nombres naturels, la production des chiffres sous dictée...). 4) Difficultés et remédiation. Une importante bibliographie complète ce document.

Construction de savoirs mathématiques au collège. Paris : INRP, 1991. 103 p., bibliogr. (1 p.) (Rencontres pédagogiques ; 1991/30.) ✎ 11

-Un ouvrage se plaçant dans le cadre des représentations constructives du savoir et de l'enseignement. -Un effort pour élaborer des progressions relatives à deux champs conceptuels importants dans les programmes du collège : la notion de quotient et de proportionnalité, les transformations géométriques. -Une démarche fondée sur la question «comment les élèves apprennent-ils ?», avec une attention particulière à la prise d'information et à la construction de situations d'apprentissage.

GASQUET, Sylviane.

Les mathématiques au lycée : clés pour une réussite. Paris : ESF, 1991. 205 p. (Pédagogies.) ✎ 11

L'auteur a travaillé dans une section expérimentale de lycée, «le lycée en 4 ans», choisi par des lycéens travailleurs et motivés pour une section scientifique. Pourquoi ces élèves, ayant de telles qualités, se retrouvent-ils en difficulté en mathématiques en seconde ? Un mot revient constamment sur les bulletins scolaires de ces élèves : le terme «lacune». L'origine de ces lacunes peut être multiple (l'auteur proposant pour chacune d'elles des solutions pratiques) : les silences des programmes (un apprentissage fondamental s'appuie sur une notion qui n'a pas été travaillée auparavant avec les élèves) ; l'hétérogénéité des savoirs des élèves ; le non-savoir lire et écrire du langage mathématique ; le système scolaire lui-même qui n'est pas «totalement innocent des maux qu'il reproche ensuite aux élèves». Le constat de l'existence de ces lacunes se fait par l'évaluation, qui peut avoir des effets pervers et «inventer» des lacunes. Une aide peut être apportée à l'élève par une «meilleure» lecture des copies, «seuls dialogues disponibles» avec l'élève. Les mathématiques doivent être pensées comme une discipline qui apprend à réfléchir plutôt qu'à accumuler des connaissances.

JULIA, B. Dir.

Colloque de l'École polytechnique. Les objectifs de la formation scientifique. Paris : Société française de physique, 1991. 382 p., fig., tabl., bibliogr. dissém.

✎ 15

Les tables rondes ont eu pour thèmes : Formation/emploi ; Former des créateurs : nouveaux profils, nouvelles évaluations ; Ecoles et universités françaises face à la pénurie d'ingénieurs dans la compétition internationale ; Sciences et technologie, une comparaison européenne ; Les métiers d'enseignant : innover dans une école en expansion ; Evolution des disciplines : des sciences en mutation et en interaction ; Sciences et techniques pour tous à l'école ; Nouveaux outils éducatifs : quelles révolutions ? Les différents canaux de la culture scientifique ; Objectifs, coûts et priorités de l'enseignement.

Informatique et enseignement

BARON, G-L. Ed.

Informatique et apprentissages. Paris : INRP, 1991. 174 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 15

L'informatique intervient maintenant de façon multiforme dans différents enseignements. Après une période de grand intérêt pour la «démarche informatique», des instruments spécialisés, conçus pour des utilisateurs, ont été diffusés dans la société et dans l'école. Dans ce mouvement de socialisation de logiciels-outils, l'informatique, peu à peu tend à s'estomper, ou du moins retrouve une place d'arrière-plan. L'ouvrage issu de l'université d'été, vise à mettre en commun un certain nombre de résultats, provenant de champs spécifiques différents, d'identifier des perspectives de recherche. Les contributions à l'étude d'un thème qui reste encore largement à explorer sont organisées en quatre ensembles : 1) le cadre général de l'informatique en éducation, avec un des textes abordant le problème rarement traité de l'ergonomie des logiciels ; 2) des études de cas présentant des témoignages sur différentes formes d'utili-

sation de l'informatique dans des contextes d'apprentissages différents : des disciplines de formation générale (sciences physiques et biologie), la mise à niveau individualisée des élèves, des situations de formation en entreprise, l'apprentissage du traitement de textes ; 3) Les perspectives, en choisissant de parler d'intelligence artificielle, d'abord d'un point de vue très synthétique, puis en prenant un cas très concret de traitement des valeurs sémantiques des temps de l'indicatif en français. 4) une réflexion plus générale sur le point des rapports entre argumentation, cognition et langage.

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptation

GARDOU, Charles. Dir.

Handicaps, handicapés : le regard interrogé. Toulouse : Erès. 266 p., tabl., bibliogr. (9 p.) 15

L'objectif de cet ouvrage (qui regroupe diverses contributions) est de «s'interroger sur les problèmes relationnels, sur la pertinence des attitudes, sur le regard dont les handicapés sont l'objet». Les auteurs traitent d'abord de l'émergence de la notion d'handicap (depuis la fin du 14e où, parmi d'autres, les fous authentiques, les débiles, sont enfermés dans les léproseries désaffectées) et les obstacles (facteurs psychologiques, sociologiques...) qui ont entravé l'évolution vers cette notion de handicap. Ils s'intéressent ensuite aux partenaires de la relation avec un (enfant) handicapé : les premiers concernés : les parents qui doivent apprendre à devenir les parents d'un enfant handicapé et les autres : soignants, travailleurs sociaux, corps enseignant. Ils concluent sur les difficultés que nous avons à surmonter dans nos relations avec une personne handicapée, notre regard qui exprime et projette notre réaction, qui encourage ou condamne, qui nous trahit.

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Loisirs

PRIVAT, Jean-Marie ; REUTER, Yves. *Lectures et médiations culturelles.* Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1991. 193 p., bibliogr. (3 p.) 15

Parmi les contributions, notons : L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés : le cas de la France ; La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique ; Le rapport à l'objet-livre dans le développement des compétences de lecture au CM1-CM2 ; L'engagement dans la lecture chez les collégiens : inégal et fragile ; La lecture, lieu du familier et de l'inconnu, du solitaire et du partagé ; Théorie et pratique des médiations culturelles au collège.

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

Encyclopédies et atlas

ENTWISTLE, Noël. Ed.

Handbook of educational ideas and practices. London ; New-York : Routledge, 1990. XXII-1140 p., bibliogr. dissém. Index. 23

Cet ouvrage de référence, mis au point par une équipe internationale de spécialistes de l'éducation, fournit une revue très détaillée des théories et des pratiques actuelles dans le domaine de l'éducation, destinée aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux élèves professeurs et au personnel d'administration. La première partie de l'ouvrage traite de la nature et des objectifs de l'éducation ; la seconde partie évalue l'organisation et les contenus de l'enseignement. La troisième partie étudie l'environnement dans lequel les enfants apprennent, expérimentent. Dans une dernière partie le développement individuel de l'intelligence, des connaissances est examiné.

OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Nous poursuivons l'effort de valorisation des thèses, commencé il y a maintenant quatre ans. Comme dans les numéros 14, 16, 19 et 22 de Perspectives Documentaires en Education, nous faisons apparaître celles dont l'apport est le plus notable dans le domaine de l'éducation.

Cette année encore, nous avons demandé à une trentaine de professeurs d'université, membres de jury, de nous faire part des thèses qui leur ont paru les plus remarquables (tout en se limitant à trois thèses au maximum). Une vingtaine d'entre eux ont répondu positivement; trois nous ont signalé des thèses dirigées par d'autres professeurs; un, que nous n'avions pas personnellement contacté, nous en a indiqué une, spontanément.

Certains compte-rendus sont l'expression du président du jury. D'autres sont rédigés par l'auteur de la thèse.

La question posée était la suivante :

«Au cours de l'année écoulée (octobre 1990 à octobre 1991 inclus), quelles sont la ou les thèses qu'il est, à votre avis, particulièrement nécessaire de faire connaître au public des sciences de l'éducation ?»

Nous remercions vivement tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail et nous nous tenons à leur disposition pour toute suggestion ou remarque qu'ils jugeront bon de nous faire connaître.

Anne-Marie Galopeau

Titre communiqué par Jacques Wittwer, Professeur émérite de Sciences de l'Éducation à l'Université de Bordeaux II.

- LAFON Janine. *De la séduction dans la transmission des savoirs. Vers une gestion de la séduction dans la relation pédagogique*. Vol 1 : 325 p., vol 2 : 374 p. Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines. Directeur de thèse : Jacques Wittwer. (Soutenue le 3 juillet 1991.)

La séduction est une composante incontournable des relations humaines. Qu'en est-il de cette séduction dans la relation maître-élève ?

En passant par l'éclairage de la lexicographie et la place de ce mot dans l'histoire de la psychanalyse, il a paru important de demander à des enseignants de s'exprimer sur cet aspect de leur métier : la notion de séduction dans la relation pédagogiques s'est révélée difficile - ou pour le moins délicate - à aborder pour certains, impossible à éviter pour d'autres.

Ce travail s'organise donc essentiellement autour de « dire » et d'écrits sur cet aspect particulier de ce que peut être la séduction du maître dans la transmission des savoirs, quels qu'ils soient, et à partir de quatre corps de matériaux : lexicographie, associations d'idées, entretiens, sollicitations écrites d'enseignants.

L'ambiguïté du mot est alors apparue totale : que l'on soit « pour » ou « contre », qu'elle ravisse ou qu'elle révulse, la séduction est. De fait, l'ambiguïté des enseignants rejoint l'ambiguïté de chacun face à ce que l'on peut appeler les comportements de séduction. La difficulté à y faire face a laissé surgir le constat répété du manque de formation des enseignants.

La nécessité d'y remédier par une formation professionnelle passant par une formation personnelle s'est imposée comme devant donner aux enseignants les outils de leur pratique quotidienne, au-delà des disciplines spécifiques. La formation devrait allier l'expérience personnelle du groupe à un minimum d'apports théoriques sur l'élève-sujet, tant dans ses aspects psychologiques que sociologiques, sans pour autant négliger la nécessaire dimension didactique des matières enseignées et le contexte institutionnel.

Dans ces conditions, la transmission des savoirs pourrait alors être séduisante pour

tous et éviterait, peut-être, les maîtres-séducteurs.

Titre communiqué par Alain Mingat, Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Dijon et par Bernard Charlot, Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Paris VIII.

- SOLAUX Georges. *La création du baccalauréat professionnel : faits économiques et sociaux, et stratégies des acteurs*. 363p. Thèse (nouveau régime) de Sciences de l'Éducation. Directeur de thèse : Alain Mingat. (Soutenance le 5 février 1991 à Dijon.)

La thèse examine comment une réforme particulière dans l'organisation du système scolaire, s'élabore, se négocie et se met en place. La réforme analysée est celle de la création des bacs professionnels. Sont examinées les pratiques sociales qui ont conduit à la décision de mettre en place une telle formule et à la définition de ses contours et modes d'organisation particuliers ; est également examiné comment la nouvelle structure modifie les comportements des acteurs et usagers au sein de l'enseignement technique sur la base d'une modélisation de pratiques d'orientation. Concernant les pratiques sociales qui ont conduit à la décision de création du diplôme, le travail effectué a analysé comment se sont articulées des logiques : i) économiques externes (évolution technologique, compétitivité, CNPF), ii) institutionnelles et catégorielles internes à l'éducation nationale (dont technique) et iii) politiques. En dépit (et en partie en raison) de la diversité des pressions et de la pluralité des intérêts en jeu, il est montré

que la décision a été prise dans un contexte de relative autonomie dans lequel sont intégrées les forces de résistances et les stratégies interactives des différents acteurs.

Au-delà de l'analyse politique de la décision «cadre» de créer ces baccalauréats professionnels, le travail a analysé les contenus de formation en les contrastant notamment avec ceux des autres enseignements (généraux, techniques). On y observe que le positionnement des différentes formations ne s'articule pas essentiellement sur une opposition entre cultures générale, technique et professionnelle mais surtout sur la hiérarchie sociale des emplois visés en cours de vie active.

Enfin, des analyses économiques (statistiques et modélisées) ont été conduites sur la base des collectes de données individuelles concernant 4000 élèves de l'Académie de Dijon. Les processus d'orientation y sont analysés en examinant les rôles respectifs des facteurs individuels (scolaires, sociaux) et des facteurs institutionnels (offre de place, stratégie des établissements vis-à-vis des bacs professionnels et des modalités d'accès à l'enseignement technique traditionnel).

Titres communiqués par Guy Avanzini, Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Lyon II

- COUDRAIS M. *L'éducation dans un petit séminaire : aliénation ou libération ? Châteaugiron (1908-1973)*. 330 p.
Directeur de thèse : Guy Avanzini.

L'objectif de M. Coudrais est très clair : démontrer que l'éducation qui s'est donnée dans un petit séminaire breton durant plus d'un demi siècle se voulait au service

d'une possible liberté. Selon le titre de la seconde partie, le petit séminaire de Châteaugiron était une institution «conformante», qui sollicitait des réactions individuelles.

Cet objectif est atteint, grâce à une dialectique quelque peu partisane, mais toujours sincère.

L'auteur adosse en quelque sorte sa thèse à deux ouvrages qui lui semblent, à juste titre, mériter un examen critique sérieux. Sa lucidité n'en demeure pas moins totale vis-à-vis des conditionnements prétendument aliénants, que dénonçaient MM. Chotard et Suaud, il y a quelques vingt-cinq ans.

L'éducation au séminaire présentait bien des petits côtés, entendons : des sévérités excessives et des contrôles mesquins, plus susceptibles d'asservir et de tuer l'initiative que de contribuer à l'épanouissement de jeunes personnalités. Mais cela ne semble pas entamer la conviction de M. Coudrais, pour qui la vocation et la culture de la vocation au séminaire sont des chemins «vers une liberté bien comprise» (p. 165). Pour M. Chotard, «le système a produit un conditionnement durable de la personnalité. Le séminariste est devenu en partie ce que l'éducation de l'établissement a voulu faire de lui» (p. 42).

Toute autre est la conclusion de M. Coudrais : «Si nous prenons en compte la mentalité dominante sur la fonction de la discipline avant 1950, il n'est pas possible de soutenir qu'un système-bloc annihilait la liberté des élèves, mais au contraire, pour une majorité, qu'elle pouvait contribuer au développement d'une certaine liberté» (p. 317).

Le candidat insiste à bon droit aussi sur le contexte éducatif de l'époque. Cela pose un problème : l'éducation dans les Petits Séminaires est-elle marquée par la verticalité du réseau ecclésiastique ou par

l'horizontalité de l'idéologie éducative dominante ? Enfin, on observera que cette thèse inaugure une recherche qu'il faudra engager systématiquement sur la fonction culturellement démocratisante des Petits Séminaires, Juvenats ou Alumats : il ne suffit ni de la nier ni de l'ignorer pour la supprimer, on lui saura donc particulièrement gré d'amorcer cette étude.

Cette recherche est véritablement une oeuvre d'équité intellectuelle. Le long et patient travail qu'elle a exigé comme la rigueur qui la caractérise doivent être soulignés et appréciés, de même que le courage dans le choix de la problématique, comme l'honnêteté, la profondeur et la sérénité avec lesquelles elle est traitée. On note aussi avec satisfaction que, au delà de la description, l'impétrant a eu le souci, de conceptualiser sa démarche et d'élucider philosophiquement la signification des résultats de ses enquêtes.

■ NEYRET Mme. *Les idées pédagogiques d'Hélène Lubienska de Lenal*.

Directeur de thèse : Guy Avanzini.

La thèse de Mme Neyret est un excellent travail, qui a requis de sa part une investigation remarquablement minutieuse et tenace ; elle a patiemment rassemblé les textes de Mme Lubienska de Lenal ; il s'agit non pas d'abord d'une recherche sur les documents mais, antérieurement d'une recherche des documents ; et, conduite avec une très grande rigueur, elle s'avère féconde et utile, en permettant l'accès à une oeuvre suggestive mais jusqu'alors dispersée et non synthétisée. Ce sera désormais, concernant cet auteur, l'ouvrage de référence. En ce sens, c'est une étude originale, qui comble une lacune et s'avère donc particulièrement bienvenue concernant notamment l'influence de Maria Montessori et aussi l'histoire moderne de la catéchèse ; c'est en outre une étude ap-

profondie, de 408 pages de texte. Le deuxième tome, de 140 pages, réunit les annexes, une très bonne bibliographie et les index. Enfin, la forme est globalement satisfaisante.

Au-delà de quelques remarques d'ordre formel, on notera que l'annexe 1 - pages 410-424- aurait pu être intégrée au texte, vu qu'elle expose la méthodologie suivie et les difficultés rencontrées. Une synthèse sur la personnalité de Mme Lubienska de Lenal aurait également été opportune au terme du chapitre consacré à sa biographie, pour en faire apparaître le caractère paradoxal et amener ensuite une interrogation sur l'obstacle qu'elle a pu opposer à la diffusion de l'oeuvre. Celle-ci présente en plus une conception très nouvelle et pertinente des rapports entre psychologie et pédagogie ; il pourrait donc y avoir lieu de la formaliser plus systématiquement, pour en mieux souligner la spécificité et la remarquable modernité. On devrait également approfondir l'étude des liens entre sa pédagogie générale et sa pédagogie religieuse, entre lesquelles il n'est pas sûr que la continuité soit parfaite. Enfin, un excellent chapitre terminal s'interroge sur l'impact de cette pensée. Il manifeste un souci poussé d'information. Au total, on souhaite que ce beau travail bénéficie de l'audience et de la diffusion qu'il mérite.

■ PICUT Pierre. *La communauté Boimondau. Modèle d'éducation permanente : une décennie d'expérimentation (1941-1951)*.

Thèse de Doctorat d'Etat. Directeur de thèse : Guy Avanzini.

Cette thèse en 2 tomes - le premier, de 535 pages, qui constitue le texte proprement dit, suivi de la bibliographie ; le second, de 513 pages, qui rassemble 112 annexes - s'attache à établir comment la communauté Boimondeau, dont elle étudie la pre-

mière décennie, se voulut et se fut, plus qu'une entreprise économique, une communauté éducative. Organisé en 11 chapitres, le développement le montre par une série d'approches convergentes, notamment à partir de l'analyse de la Règle de vie, des « assemblées en contact » et « de quartier », du « Tribunal intérieur » et des diverses institutions mises en place pour accroître les connaissances et le niveau de culture des compagnons.

Il s'agit d'une très belle étude, opportune et bienvenue, qui justifie avec force l'hypothèse posée. Alliant rigueur de l'analyse et fermeté de la synthèse, l'impétrant a effectué une remarquable investigation, qui met en évidence d'éminentes qualités ; évitant toute démarche seulement panoramique, il a su discerner, au-delà des apparences, la signification d'une innovation sociale et en regrouper les divers aspects en se référant à une interprétation qui, en identifiant l'intention fondatrice, donne un sens aux modalités variées de sa mise en oeuvre. En outre, la présentation formelle s'avère particulièrement soignée et la ferme clarté de style mérite aussi d'être soulignée. On doit donc louer l'auteur de ce remarquable travail.

Comme Mr Picut le souligne à bon escient, la Communauté Boismandau illustre avec grandeur le dilemme face auquel se trouve toute innovation, qu'elle soit éducative, économique ou sociale : elle vise à favoriser l'émergence d'un homme nouveau, mais elle supposerait, pour réussir à s'implanter et à se stabiliser, que celui-ci fût déjà formé, tant sont exigeantes les conditions de succès. Et c'est ce paradoxe qui, en ce cas tout spécialement, a entraîné les difficultés auxquelles cette institution a finalement succombé. Est-il ou non possible de sortir de cette impasse : on souhaiterait que la réflexion se poursuive sur ce point comme sur l'évaluation de

l'éducabilité des Compagnons. Mais c'est précisément l'un des mérites de cette thèse et le signe de sa qualité, que de poser les questions les plus fondamentales.

■ WEBER Mlle. *La pédagogie Fribourgeoise du Concile de Trente à Vatican II : Continuité ou discontinuité ?*

Directeur de thèse : Guy Avanzini.

La thèse de Melle Weber comporte 4 tomes ; les trois premiers totalisent 726 pages de texte : le quatrième est consacré à la bibliographie et aux deux index, nominal et thématique. Il s'agit d'une excellente et bienvenue recherche qui porte sur une vaste période - du Concile de Trente aux lendemains du Vatican II - et s'interroge sur la continuité des doctrines élaborées à Fribourg, pendant ce temps, par les pédagogues célèbres qui en ont marqué l'histoire. Son objet n'est nullement - et c'est très heureux - d'étudier les institutions ou les pratiques en cours dans les écoles au cours de ces siècles mais de composer les doctrines de ceux qui, quels qu'aient été par ailleurs leur rôle et leurs responsabilités, ont publié à cet égard et argumenté à propos des normes et des principes selon lesquels il leur paraissait que l'éducation devait se conduire. Mais, évitant l'écueil qu'aurait constitué l'exposé successif et préalable de ces doctrines, elle a remarquablement su, en appliquant à toutes la même grille de lecture, en mettre en évidence les points communs et montrer comment leurs deux référentiels - catholique et fribourgeois - confèrent à toutes, malgré la différence des conjonctures, une profonde unité et une forte homogénéité. Cela a exigé de la part de l'impétrante un travail considérable d'analyse et de synthèse, dont il convient de la féliciter hautement et de souligner le grand courage qu'il a exigé à plusieurs égards. De très

nombreux documents ont été étudiés de façon à la fois minutieuse et intelligente, avec une grande distance et en évitant tout jugement de valeur superflu. Et l'hypothèse de la continuité se trouve largement vérifiée par l'examen des oeuvres successives. Enfin, la présentation et l'écriture sont excellentes. C'est donc d'une thèse remarquable qu'il s'agit ; et l'on souhaite vivement que Melle Weber soit désormais mise en mesure de poursuivre avec le même succès ses recherches et ses investigations sur la pédagogie catholique.

Titre communiqué par
Philippe Meirieu, Professeur
en Sciences de l'Éducation à
l'Université de Lyon II.

■ **TRIOLET Michel.** *Vers l'émergence d'un nouveau paradigme en formation d'adultes ? Recherche sur les effets et la signification de l'introduction du P.E.I. à l'A.F.P.A. de 1985 à 1988.* 704 p.

Thèse nouveau Régime. Directeur de thèse : Guy Avanzini. (Soutenance le 17 octobre 1991, à l'Université Lumière, Lyon II.)

Les pédagogues, les psychologues de l'A.F.P.A. (Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes) ne trouvant plus dans le paradigme éducatif historique de l'A.F.P.A., les réponses aux questions de leurs pratiques quotidiennes avec les stagiaires, se sont tournés vers des outils d'éducabilité. Cinquante-trois se sont formés au P.E.I. (Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur Reuven Feuerstein). Ils ont pu se définir de nouvelles finalités pour répondre aux exigences de la Société et des Entreprises. Le P.E.I. fournit des grilles d'analyse (carte cognitive, paramètres de la médiation, fonctions cognitives déficientes, opé-

rations mentales) qui permettent de questionner en permanence le travail du pédagogue : que sait-il de l'apprenant ? Celui-ci est-il capable de comprendre, d'apprendre l'enseignement qui lui est destiné ? Que dit l'enseignant à l'enseigné ? C'est un tout nouveau regard, ou un regard ancien qu'ils ont su redécouvrir, que les pédagogues portent sur leur fonction enseignante. Il ne s'agit plus uniquement de transmettre l'indispensable savoir, mais, bien plus, grâce à l'«insight» (moment où l'apprenant comprend comment il vient d'apprendre) et au «bridging» (moment où l'apprenant est capable de prouver qu'il a compris en donnant des exemples dans d'autres champs), de s'assurer que les processus se sont transformés en procédures et que celles-ci sont mobilisables pour être réutilisées dans des domaines différents. Ce faisant, l'apprenant manifeste cette malléabilité qui le fait adaptatif et non pas adaptable, gage de pérennité pour l'enseignement dispensé. Les pédagogues se sont aperçus que ce nouveau regard est exigeant et demande un engagement de tous les instants : de plus en plus cependant, des pédagogues entrent, à titre personnel, dans cette logique, ils ont commencé de se définir un nouveau paradigme éducatif en formation d'adultes.

Titre communiqué par Marcel
Postic, Professeur de Sciences
de l'Éducation à l'Université
de Nantes.

■ **MBAISSO Adoum.** *Milieux éducatifs et développement socio-affectif de l'enfant africain. Analyse des interactions mères-enfants comme facteur de développement de l'enfant ou d'inadaptation infanto-juvénile ?* Deux tomes, 892 p.

Thèse de doctorat ès Lettres et Sciences humaines, mention psychologie. Directeur de thèse : Marcel POSTIC. (Soutenance le 14 juin 1992 à l'Université de Nantes, Centre de Recherche en Education.)

Notre objectif a consisté à démontrer que les interactions affectives mères-enfants ne favorisent pas le développement des enfants africains. Comparées aux familles africaines traditionnelles qui offraient à l'enfant un cadre de vie relationnelle riche en stimulations affectives, kinesthésiques, sensorielles et sociales, les familles africaines modernes désarticulées ne contribuent pas à l'épanouissement de la plupart des enfants africains. Ce sont ces problèmes que nous avons analysés dans la première partie de notre thèse en nous inspirant du modèle interactionniste et de travaux de psychanalystes, des systémiciens et des éthologues.

Dans la seconde partie, nous avons exposé les résultats de nos recherches auprès de 400 mères camerounaises des ethnies de Bamiléké, Bassa, Beti et groupe-Nord. Nous avons analysé les résultats à l'aide du test de χ^2 . Ce test nous a permis de vérifier nos hypothèses et de prouver que ces interactions sont néfastes au développement des enfants.

Dans la troisième partie, nous avons analysé les influences antagonistes de la tradition et de la modernité sur l'effort éducatif des mères et leurs difficultés relationnelles actuelles.

En conclusion, nous avons fait des propositions pour un meilleur encadrement affectif et éducatif des enfants africains.

Titres communiqués par
Viviane Isambert-Jamati et
Eric Plaisance, Professeurs de
Sciences de l'Éducation à
l'Université de Paris V.

- GAUTHERIN Jacqueline. *La formation d'une discipline universitaire : la science de l'éducation, 1880-1914. (Essai d'histoire sociale)*. 719 p.

Thèse de Doctorat. Directeur de thèse : Viviane Isambert-Jamati. (Soutenance le 31 janvier 1991.)

Jules Ferry et les Directeurs de L'Enseignement primaire, secondaire et supérieur institutionnalisèrent la Science de l'éducation en 1883 et 1884, dans cinq Facultés des Lettres (Paris, Bordeaux, Lyon, Nancy, Montpellier). Par la suite, presque toutes les Universités françaises furent dotées ou se dotèrent d'un enseignement pédagogique parfois épisodique, mais qui dura généralement jusqu'en 1914. Cette étude, conduite dans une perspective de sociologie constructiviste, porte sur cette discipline en train de se faire.

Nombreuses furent les personnes qui s'engagèrent dans ce travail de fondation : membres de l'administration tels que Fernand Buisson ou Louis Liard, professeurs de philosophie tels que Henri Marion, Georges Dumesnil, Alfred Espinas et, plus tard, Emile Durkheim, par exemple. Les documents d'archives (procès-verbaux, dossiers de fonctionnaires, correspondances, etc) en témoignent, tous étaient des républicains convaincus de remplir une mission civique, tous avaient une forte conscience des enjeux politiques, sociaux et moraux de l'éducation.

Mais l'institutionnalisation de la science de l'éducation ne répondait à aucune de-

mande sociale de professionnalisation des maîtres ou de savoirs utiles aux pratiques scolaires ; elle suscita un intérêt variable, tant chez les instituteurs ou les futurs professeurs que ceux qui étaient chargés de l'enseigner, sans parler de la franche hostilité de certains universitaires. En outre, la nouvelle discipline manquait de conscience théorique malgré les réflexions pédagogiques antérieures. Aussi ne put-elle se constituer et se stabiliser que grâce à l'agencement d'un dispositif administratif.

L'édification de cette discipline universitaire s'éclaire, cependant, si l'on prend au sérieux le sens que les personnes donnaient à leur activité, leurs logiques d'action et leurs situations de travail. Il s'agissait de former les instituteurs et professeurs à l'obtention des grades. La Science de l'éducation visait beaucoup moins à expliquer et à transformer les situations d'apprentissage ou la vie scolaire qu'à construire la « clef de voûte » de la morale laïque (selon l'expression de Durkheim) à justifier un ordre social, et à définir le futur citoyen qu'il convenait d'éduquer.

Ce projet politique de moralisation et de socialisation, les contraintes inhérentes à un enseignement nouveau construit dans l'urgence, le choix des Facultés des Lettres et des professeurs de philosophie, tout cela conduisit à définir la science de l'éducation dans les Universités françaises.

- XAVIER DE BRITO Angela. *Construction de l'espace de formation brésilien et études à l'étranger : Stratégies et « carrière morale » des étudiants brésiliens inscrits à l'Université française, 1960-1985*. 2 vol, 503 p.

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Viviane Isambert-Jamat. (Soutenance en 1991.)

L'expansion qu'a subie, dans les vingt dernières années, le système de formation brésilien, loin d'éliminer, n'a fait que transformer le rôle joué par une période d'études à l'étranger dans l'espace de formation de ce pays. Actuellement, cette tendance concerne surtout les étudiants de doctorat aux États-Unis et en France. L'organisation progressive des études universitaires brésiliennes selon le modèle américain a eu pour effet, sur le plan institutionnel, une réorientation, pour informelle qu'elle soit, des boursiers brésiliens vers les États-Unis et, sur le plan personnel, une quête des diplômes de ce dernier pays, censés être plus valorisés sur le marché du travail brésilien.

Néanmoins, l'existence d'une population « fidèle » à la France, dont les caractéristiques semblent être assez stables, nous a interrogés. Pour comprendre les raisons qui les font venir en France, il fallait rendre aux étudiants leur position d'acteur. Cette décision, si souvent qualifiée d'irrationnelle, ne peut être comprise que par l'analyse d'une situation dans laquelle se conjuguent les divers moments de chaque trajectoire individuelle et par les modifications que l'action de ces événements apporte dans la personnalité de l'individu, dans sa perception de soi-même et du monde.

C'est ainsi le concept goffmanien de « caractère moral » qui nous a fourni la clé pour la compréhension de cette décision, en nous permettant de construire trois profils d'étudiants brésiliens : ceux qui viennent « acquérir un deuxième souffle », les « parieurs » et les « oiseaux migrateurs ».

Titre communiqué par Eric Plaisance, Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Paris V.

- HORTA BASTOS Lia Cristina. *L'abandon scolaire au Brésil. Enquête sur les représentations sociales des parents face à l'école*. 512 p.
Thèse de Doctorat. Directeur de thèse : Eric Plaisance. (Soutenance le 29 novembre 1991 à la Sorbonne.)

Notre recherche porte sur l'abandon scolaire au cours de la première année de l'école publique au Brésil.

Les élèves qui quittent l'école en cours préparatoire, et qui très probablement resteront analphabètes, constituent un phénomène important qui touche essentiellement les milieux défavorisés. Le développement de l'enseignement public au Brésil a favorisé l'accès à l'école, mais les systèmes scolaires se révèlent incapables de retenir les élèves suffisamment longtemps pour leur fournir une scolarisation élémentaire.

Nous avons choisi d'analyser les causes de l'abandon scolaire dans une zone particulièrement touchée : les quartiers périphériques de Jao Pessoa, Etat de Paraíba (Nord-Est du Brésil).

Nous avons décidé d'approcher la question en étudiant les représentations sociales des parents d'élèves, angle d'analyse, à notre connaissance, original pour ce sujet. Nous pensons en effet que la façon dont les parents perçoivent la scolarité et l'École en général, intervient de manière décisive, dans l'acte d'abandon.

Faute de connaissances préalables suffisantes sur le phénomène, nous avons eu recours à des entretiens non directifs qui

se sont révélés fructueux. Il est notamment apparu que l'abandon ne pouvait être compris que dans un contexte plus large, englobant non seulement l'école, mais également les conditions de vie des familles.

Deux grandes causes émergent de l'analyse du contenu de ces entretiens : les problèmes financiers des familles et l'image négative de l'école de quartier.

La principale difficulté financière vient du fait que les enfants sont obligés de contribuer aux revenus familiaux par des petits travaux domestiques ou rémunérés à l'extérieur ; ce qui rend l'assiduité à l'école très irrégulière. Les divers coûts scolaires (participations financières, apport de nourriture réclamé aux parents, prix de l'uniforme) ne font que rajouter au problème. Le deuxième thème évoqué par les parents est l'image très négative de l'école de quartier qu'ils opposent à leur représentation très favorable de l'instruction dans son rôle de promotion sociale. Mais la situation matérielle des écoles publiques de quartier laisse tellement à désirer (mauvais état des bâtiments, manque de matériel scolaire) que les parents ne placent pas d'espoir pour leurs enfants dans cette école. Les parents ont par ailleurs l'impression que les enseignants délaissent les enfants (*... ils ne les font pas travailler suffisamment...*, ... ils sont souvent en grève...*) et se sentent eux-mêmes méprisés par les enseignants à cause de leur bas statut social et leur manque d'instruction.

En résumé, les représentations des parents nous ont permis de mieux comprendre le phénomène de l'abandon et de suggérer quelques amorces de solutions, tout en sachant que le problème ne sera pas éliminé de sitôt, tant ses causes sont profondément liées à l'organisation actuelle de la société brésilienne.

Titre communiqué par
Bernard Charlot, Professeur
de Sciences de l'Éducation à
l'Université de Paris VIII.

- **BAUTIER Elisabeth.** *Pratiques langagières, structures sociocognitives et apprentissages différenciés.* 4 tomes. Thèse d'Etat sur travaux. Directeur de thèse : Frédéric François. (Soutenance le 10 décembre 1990 à l'Université Paris V.)

- 1) Synthèse
- 2) Analyse des pratiques langagières et hypothèses sociocognitives
- 3) Stratégies d'apprentissage et compétence de communication
- 4) Sociolinguistique scolaire.

L'ensemble des travaux présentés relève de la problématique générale de la différenciation des pratiques langagières et de ses relations avec les rapports au savoir et aux apprentissages eux-mêmes différenciés.

Dans le domaine des analyses du langage, on peut décrire l'évolution des recherches présentées comme le passage d'analyses centrées sur le fonctionnement des éléments syntaxiques utilisés par les locuteurs à des analyses tentant d'atteindre la complexité du fonctionnement langagier lui-même en tant que pratique sociale, dans ses relations avec des caractéristiques sociocognitives des sujets acteurs sociaux, ce que théorise la notion de pratiques langagières.

Lorsque l'on analyse la langue et les activités langagières dans leur rapport avec les appropriations différenciées des savoirs et la construction, par les élèves, du sens même des situations et activités scolaires, il est nécessaire de pouvoir prendre en compte l'hétérogénéité des facteurs (psy-

chologiques, sociologiques, langagiers, au moins) en interaction et la complexité des processus qui en résultent.

Le travail présenté est une tentative de théorisation de cette complexité. Après avoir accordé, dans les années 75-80, une place centrale aux différences linguistiques dans les phénomènes différenciateurs (ainsi qu'on le faisait à l'époque), différences définies en termes de manques et d'incompétence de certains locuteurs par rapport aux autres, j'ai, avec la notion de pratiques langagières conçues comme des pratiques sociales, mis l'accent sur les usages du langage spécifiques d'un rapport au monde, d'un ensemble de valeurs et d'attitudes, enjeux d'investissements sociaux différents et en relation avec des interprétations socialement différenciées des tâches et des situations. Le langage est d'abord compris comme un lieu de construction du social, l'activité langagière comme un «faire social» et non comme un «faire langagier» dans du social déjà là et dont il subirait les contraintes.

Une autre notion semble également permettre de dépasser une analyse qui serait trop strictement cognitive du langage, compte tenu de ma problématique ; c'est celle de fonctionnement sociocognitif. Une grande partie des travaux sur la différenciation sociolinguistique et ses conséquences sur les apprentissages a été marquée par une conception de la langue comme reflet de la pensée. Cette conception trop simple a laissé la place à la recherche des stratégies cognitives étudiables à travers les traces dont la langue serait porteuse. Cette hypothèse, pour être théoriquement satisfaisante a surtout valeur heuristique, elle ne peut exclure le rôle que jouent dans la mise en oeuvre de ces éventuelles stratégies, les facteurs situationnels, les rapports aux objets de discours et aux objets de savoir, les représentations sociales et

métacognitives que le sujet a construits dans sa confrontation avec les expériences langagières et non langagières spécifiques de son environnement socioculturel. C'est la prise en compte de ces dimensions, qu'on ne peut ignorer lorsque l'on travaille sur le terrain scolaire (ou de la formation), que tente de théoriser la notion de fonctionnements sociocognitifs. Elle doit également permettre de décrire les pratiques des élèves en difficulté non pas en termes de manque mais du point de vue leur spécificité, de leur cohérence propres, de leur sens.

L'analyse des pratiques langagières des élèves, leur mise en relation avec des fonctionnements sociocognitifs conduisent ici à mettre en évidence des «constellations» d'éléments hétérogènes qui ont valeur d'idéal-types dans la recherche des facteurs différenciateurs.

Titres communiqués par Louis Legrand, Professeur Professeur émérite de Sciences de l'Education à l'Université de Strasbourg I.

■ MATHIAS Michel. *Pédagogies de la rédaction et problème de la créativité. Les conditions fondamentales d'un modèle d'apprentissage de la langue écrite*. 1120 pages, 3 tomes.

Thèse d'Etat. Directeur de thèse: Louis Legrand. (Soutenance en novembre 1990.)

A propos de la notion de créativité, largement utilisée dans la pédagogie de la rédaction depuis une vingtaine d'années :

1) examen général de la pédagogie de l'expression écrite en langue maternelle depuis 1880. Constat d'échec général par l'absence de méthode spécifique. Seule la pédagogie du latin avait su trouver un

efficacité qui se manifestait notamment dans les deux épreuves maîtresses du concours général : la composition de vers latins et le discours latin,

2) l'emploi de la «créativité» n'est qu'un alibi qui cache non seulement l'échec patent mais une insuffisance d'analyse qui empêche d'accéder au concept de créativité. S'opposent alors un état aléatoire sollicité par le biais d'une participation collective, l'emploi de ficelles arrachées au surréalisme ostentatoire et un procès créatif fécond qui implique un réel travail sur la langue, travail individuel de production et de jugements dont le rôle est décisif dans toute création.

On ne doit pas inconsidérément user des termes littérairement consacrés («poème», «enfant poète», ou «romancier») pour désigner soit les «productions» soit les «producteurs». L'élève reste un «apprenti» qui ne parviendra en aucun cas à la «création» durant son temps d'apprentissage et l'école n'a pas pour mission de l'y conduire, même s'il en fut ainsi jusqu'au XIX^e siècle.

S'explique alors la faille de notre pédagogie officielle de la langue maternelle. Il lui manque la dimension rhétorique. Elle avait été complètement effacée lors de la mise en place de 1880 et du reste elle était largement amoindrie du fait de la régression de l'enseignement du latin, liée à l'introduction des matières suivantes : les sciences et l'histoire. Les diverses pratiques de la pédagogie du latin n'étaient plus comprises et l'on faisait n'importe quoi. De la sorte s'installait l'idée d'une pédagogie élitiste qui ne convenait plus aux options démocratiques de l'école laïque.

3) face à cette situation qui a poussé à un opportunisme de mode afin de masquer une insuffisance essentielle est proposée un moyen de remédier : le recours au rythme pour l'apprentissage de l'expression écrite. Ce rythme est incarné dans un

support originel : le vers régulier où l'on différencie un modèle de vers (ou principes fondamentaux) et des exemples de vers (ou réalisations historiques variées). Contrairement à une opinion erronée son emploi n'aboutit pas à un figement sur une seule manifestation, mais conduit à une évolution remarquable.

Le travail de la langue est décrit précisément, une progression est dessinée à partir d'une étude en situation au fil du 1er cycle. Des exemples de réalisations sont proposées. Ainsi est couverte toute l'étendue de ce cycle où manque depuis l'origine une pédagogie spécifique.

Il s'agit d'une spéculation théorique, largement nourrie aux sciences du langage sans exclusive ni parti pris. Elle était un modèle expérimenté sur le terrain et mis progressivement au point au cours d'une vingtaine d'années d'efforts.

La démarche présentée doit reposer sur une remise en question générale qui reformule aussi le modèle grammatical, celui de l'explication de textes, l'étude de la signification sans exclure la récitation. La thèse n'offre d'illustration que pour l'expression écrite, mais elle ne trouve de véritable justification que dans cet élargissement.

■ ZAPATA Antoine. *Marquage social de la langue et reproduction de la classe ouvrière par l'école*. 427 p.

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Louis Legrand. (Soutenance le 17 juin 1991 à l'Université des Sciences humaines de Strasbourg.)

L'analyse linguistique de discours d'élèves du Lycée Professionnel, produit à partir de supports soit professionnels, soit scolaires, met en évidence que la différence, entre les élèves en situation de réussite et ceux en situation d'échec, porte avant tout sur des marqueurs superficiels

et structurels du discours, que sur des indices fins de compétence en langue.

En revanche des indicateurs familiaux, comme l'âge des parents ou l'attitude face à des situations de la vie des jeunes, fournissent une description fidèle de l'appartenance des élèves au groupe de réussite ou d'échec, de même que la classe qu'ils fréquentent.

De leur côté, les enseignants classent les productions de langue, suivant des critères d'appartenance sociale. Ils occultent la classe ouvrière comme productrice de faits de langue, tout en réclamant une orthodoxie des élèves, issus de cette classe par rapport à une langue sur-normée

Titre communiqué par Jean Houssaye, Professeur de Sciences de l'Éducation et Pierre Erny, Professeur d'Ethnologie à l'Université de Strasbourg II.

■ KANTEN Nambala. *La formation du jeune forgeron au village malinké de Naréna (mali)*. 500 p.

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Pierre Erny. (Soutenance le 2 octobre 1991 à l'Université des Sciences Humaines de Strasbourg (II).)

Le travail de Nambala Kante relève de l'ethnologie de l'éducation. L'auteur, qui a exercé le métier paternel de forgeron jusque vers l'âge de vingt ans, décrit son expérience au sein d'une caste réputée pour son savoir-faire et ses pouvoirs en bien des domaines essentiels pour la vie sociale. En effet, le forgeron n'est pas seulement chargé du travail du fer et du bois, mais il a aussi de nombreuses fonctions rituelles : il intervient comme circonciseur, comme prêtre de la société d'initiation au

komo, comme généalogiste, comme guérisseur, comme magicien et chasseur de sorciers, comme devin, comme entremetteur de mariages, etc. La femme du forgeron, quant à elle, est potière, guérisseuse et exciseuse. L'auteur s'attache à décrire dans le détail l'apprentissage de ces différentes fonctions, comment le savoir est transmis, tantôt publiquement, tantôt sous forme de conversations secrètes en face en face. Il essaie de cerner l'atmosphère dans laquelle cette éducation se déroule, l'incidence des différentes croyances, en particulier celles concernant les djinns avec lesquels les forgerons ont un rapport privilégié.

La première partie est consacrée à l'histoire de vie de l'auteur, ce qui permet de situer les développements ultérieurs dans une existence et un cadre bien précis. Dans une deuxième partie, les apprentissages dans les différents domaines sont invoqués. Enfin, une troisième partie faite d'annexes apporte de nombreux détails documentaires sur l'histoire traditionnelle telle que le jeune forgeron doit l'intérioriser, sur les dictons, proverbes et chants utilisés, sur le savoir concernant les plantes médicinales et leur usage, sur les aspects techniques du métier, etc.

Cet travail à caractère monographique, concernant un seul village et même une seule famille, est d'une grande richesse de détails et montre par de multiples notations dans quelle ambiance globale l'enfant grandit. C'est bien entendu cette ambiance qui est déterminante quant à la formation de la personnalité.

Titres communiqués par
Georges Lerbet, Professeur de
Sciences de l'Éducation à
l'Université de Tours.

- CLENET Jean. *Contribution à l'étude des changements vécus dans le système éducatif, approche socio-pédagogique des représentations et de l'efficacité scolaire de jeunes ruraux entrant en formation alternée.* Thèse nouveau régime, Doctorat d'État. Tours, Université François Rabelais. Directeur de thèse : Georges Lerbet.

Si l'école traditionnelle permet la réussite d'un nombre important de jeunes, elle génère aussi beaucoup de rejets. D'aucuns tentent, à défaut d'y porter remède, d'en analyser les émergences en partant de nombreux points de vue : mais celui des élèves est étrangement absent.

Parmi ceux qui sortent de cette école, certains choisissent des formations en alternance. Un recueil d'opinions a été opéré auprès de 150 d'entre eux sur leurs expériences dans les deux systèmes scolaires en présence. Des questions se posent alors :

- quelles images et ou / représentations, ces jeunes élaborent-ils sur les systèmes scolaires traditionnels et alternés ?
- Quels changements se représentent-ils et vivent-ils ?

Après un travail d'analyse, il apparaît qu'autour de l'école traditionnelle, les jeunes développent plutôt des REPRESENTATIONS-IMAGES dont les caractéristiques principales semblent s'organiser autour de finalités externes à l'acteur (ou absentes), peu intégrées aux systèmes d'actions et aux valeurs personnelles.

Par contre, dans l'école en alternance, il semble qu'on retrouve plutôt des systèmes de REPRESENTATIONS DYNAMI-

QUES autour desquelles les jeunes développent des FINALITES immédiates ou futures plus intégrées (sentiment d'utilité, projets de formation et professionnels). Les changements opérés permettent d'exhiber le rôle de l'action, un sentiment identitaire plus affirmé et un gain dans les relations interpersonnelles. Il apparaît alors que le CHANGEMENT passe par une évolution des systèmes personnels de représentations quand ceux-ci procèdent de SIGNIFICATIONS propres aux acteurs et en rapport avec leurs systèmes de VALEURS. Les SIGNIFICATIONS émergent quant à elles des expériences mentales dégagées des ACTIONS en fonction des buts à atteindre et pensés singulièrement.

- DEMOL Jean-Noël. *Décision et vécu en formation. Le cas d'adultes en formation alternée*. 665 p.
Thèse de Doctorat. Tours, Université François Rabelais. Directeur de thèse : Georges Lerbet.

La décision relève d'élaboration de processus. Par leur intermédiaire un système complexe en interaction avec un milieu actif actualise ses projets finalisés. Cette actualisation produit des actions observables issues de parcours décisionnels indéterminés a priori et construits dans un système interface actif.

Par le pilotage de leurs décisions, les acteurs rendent compte de la façon dont ils gèrent les tensions générées par leur interdépendance avec leur milieu. Les stratégies déployées visent à accroître l'autonomie des acteurs. Celle-ci varie selon les périodes et son existence est remise en cause par les fluctuations de la complexité et de la fermeté des systèmes interactifs et ouverts. Aussi, les relations antagonistes homogénéisation-hétérogénéisation et potentialisation-actualisation sont-elles

permanentes. Leur équilibration produit des processus en continu et la ré-organisation du système complexe.

En quête d'autonomie et en vue d'échapper à une trivialisat ion perçue comme imminente ou probable, les acteurs élaborent des processus de décisions. En les construisant de façon singulière, les acteurs personnalisent leur décision de formation. Ce faisant, ils gagnent en complexité et en fermeté. Ils développent leur autonomie avant même que l'action de formation soit engagée. L'élaboration de la décision constitue un acte d'auto-formation.

ADRESSES D'ÉDITEURS

- **ADAPT-SNES**
237, bd Saint-Germain
75007 PARIS
- **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**
5, impasse Bon Secours
75011 PARIS
- **CNRS**
Travail et mobilités
URA CNRS 1416
200, av. de la République
92000 NANTERRE Cedex
- **COMITÉ NATIONAL
D'ÉVALUATION**
131, rue du Bac
75007 PARIS
- **CRDP LILLE**
3, rue Jean Bart
BP 199
59018 LILLE Cedex
- **ÉCHANGES ET CONTREVERSES**
APECC
46, av. du Bois
94430 CHENNEVIÈRES SUR MARNE
- **ÉDITIONS DE LA MAISON DES
SCIENCES DE L'HOMME**
54, bd Raspail
75270 PARIS Cedex 06
- **ERÈS**
19, rue Gustave Courbet
31400 TOULOUSE
- **GESTION MENTALE**
Diffusion Le Centurion
BAYARD PRESSE
- **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**
DEP 6A - Service vente
58, bd du Lycée
92170 VANVES
- **LA PENSÉE SAUVAGE**
20, rue Humbert II
38000 GRENOBLE
- **PRESSES UNIVERSITAIRES
DE LILLE**
Rue du Barreau
BP 199
59654 VILLENEUVE D'ASCQ Cedex
- **PRESSES UNIVERSITAIRES
DE LYON**
86, rue Pasteur
69365 LYON Cedex 07
- **PUBLIDIX**
Université Paris X - Nanterre
200, av. de la République
92001 NANTERRE Cedex

- | | |
|---|--|
| <p>■ SERVICE DE LA RECHERCHE
SOCIOLOGIQUE
8, rue du 31 Décembre
CH 1207 GENÈVE</p> <p>■ SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PHYSIQUE
33, rue Croulebarbe
75013 PARIS</p> | <p>■ VERS L'ÉDUCATION NOUVELLE
C.E.M.E.A.
76, bd de la Villette
75019 PARIS</p> <p>■ VOIES LIVRES
13, quai Jajr
69009 Lyon</p> |
|---|--|

SUMMARIES

by Nelly Rome

*Looking for reference points :
readings and structures of
educational development,*
by Louis Not.

The author, who had been teaching in «Les classes nouvelles» as early as 1953, has become a teacher-researcher at the University, in psychology first, then in educational sciences, as soon as this subject was introduced in the university curriculum.

He gives an account of his readings relating to his major concerns, focusing on psychology and education. These reference points give evidence of a long lasting evolution while which the motivations for and the orientation of these readings changed gradually, according to his differing concerns, as an educationalist and as a researcher.

Using one's language,
by Christine Barré de Miniac.

The author presents a comprehensive description of her professional development from her education in psychology to her works on didactics based on psycholinguistics then to the survey of writing usages at school in the light of a psycho sociological approach. As it is a major challenge for school selection and success, writing fosters the emergence and crystallization of cultural features which require to be identified in order to develop native tongue didactics.

*From linguistics to language
practice : in search of differential
processes in school knowledge,*
by Elisabeth Baudier.

Thinking beyond linguistics applied to education, which was developed in the 70's in Vincennes University, the author focused his research on an analysis of links between cognitive processes and language processes inspired by psycholinguistics and sociolinguistics.

*From Auteuil to The Bosquets :
essence of a profession,*
by Patrick Bouveau.

A teacher is advancing in his practice, in his professional knowledge. It is a professional path which is related here, going through a logic of change, individual and collective.

I'll read later if it's not too late...
by Séraphin Alava.

To become a professional, a young teacher needs tools for self education and information in order to acquire vocational knowledge and skills. Leaders of initial and in service training must feel concerned by these practices. Teachers being working isolated, with few retraining opportunities, it is important to provide them with premises and resources for self education.

*Methodological learning :
developmental strategies,*
**by Daniel Martina and Gilles
Bonnichon.**

First, the authors give their interpretation of the concept of «method», then they reveal the barriers which impede or slow down students comprehension of methods of working and methods related to specific subject matters. Then they devise strategies intended to help children discover the methodological rules and advices that will provide them with the means for methodological autonomy at the end of their training period.

“RESSOURCES ET COMMUNICATION”

M. BERNARD, M. BOUTHORS, C. ETEVE, J. HASSENFORDER

Methodoref

**Guide méthodologique de la recherche
en éducation et formation**

Seconde édition revue et augmentée

INRP / L'Harmattan - 1991 - 144 p. code : BF 020

Lorsqu'un enseignant, un formateur, un étudiant, s'engage dans une recherche, il est conduit par un ensemble de questions. Pour constituer ses interrogations en objet de recherche, il a besoin de choisir une méthodologie pour recueillir les faits ou les idées et un cadre de référence théorique pour les faire “parler”.

S'orienter dans un processus de recherche, c'est aussi connaître les lieux et les instruments permettant l'accès à l'information scientifique et technique ; c'est , enfin, mobiliser ses capacités de raisonnement face aux textes et aux expériences.

La publication de la seconde édition d'un recueil consacré à la *méthodologie* de la recherche en éducation et formation constitue une aide dans cette démarche.

METHODOREF offre un outil de travail avec les références essentielles concernant les sciences humaines et sociales ; il indique les ouvrages de méthodologie ; il comprend un chapitre très actuel sur les ressources documentaires en matière de recherche, et un autre sur les méthodes de travail intellectuel.

Enrichi de nouvelles informations, METHODOREF apparaît comme un ouvrage de base pour tous ceux qui étudient et cherchent dans les domaines de l'éducation et de la formation.

France (TVA 5,5%) : 80 F - Corse, DOM : 77,42 F Guyane, TOM : 75,83 F - Etranger : 83,40 F

Commandes à adresser à :

INRP Publications, 29 rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

"RESSOURCES ET COMMUNICATION"

C. ETEVE, J. HASSENFORDER, O. LAMBERT-CHESNOT

Pour une "bibliothèque idéale" des enseignants

**Chemins de lecture à l'usage des professeurs des
collèges et lycées**

INRP - 1990 - 117 p. code : BB 019

*Des chemins de lecture pour comprendre l'enseignement
et exercer plus efficacement.*

Ce recueil de titres est destiné à servir de guide, en proposant une liste de base d'ouvrages sur laquelle les centres de documentation des collèges et lycées, et ceux des institutions de formation pourront s'appuyer.

La sélection raisonnée d'ouvrages vise à orienter les enseignants, quelles que soient leurs disciplines, vers les savoirs de base en éducation, pédagogie et didactique, et à donner les moyens de connaître aisément les dernières avancées de la pensée dans ce domaine, tout en situant la réflexion sur l'enseignement dans un contexte historique, philosophique et social.

Cette proposition d'une "bibliothèque idéale" n'est pas fondée sur des prescriptions théoriques ; elle s'inspire d'une enquête menée auprès de professeurs de collèges et de lycées. Comme le montrent des "chemins de praticiens" - textes retraçant la démarche d'enseignants et de formateurs - la pratique enseignante peut s'appuyer sur une quête, de lecture en lecture, de rencontre en rencontre.

Sous la forme d'une bibliographie proposée à ceux qui souhaitent compléter leur formation, l'ouvrage apporte une contribution à la culture professionnelle des enseignants.

France (TVA 5,5%) : 65 F - Corse, DOM : 62,91 F Guyane, TOM : 61,61 F - Etranger : 67,40 F

Commandes à adresser à :

INRP Publications, 29 rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

"POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'EDUCATION"

Raymond BOURDONCLE (dir.)

Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs

Bibliographie signalétique (1970 - 1988)

INRP - 1991 - 190 p. - code : BF 016

" Il ne suffit pas de savoir ; il faut faire savoir, sinon comment produire du nouveau, comment ne pas croire réinventer le monde ? Le développement des connaissances implique une manière fondamentale de cumuler, d'accumuler, de capitaliser aussi, c'est-à-dire de produire une plus value des connaissances déjà acquises. Et il revient aux travaux de bibliographie de faire ce travail. Aujourd'hui les bases puis les banques de données offrent de nouvelles possibilités..."

Produire, diffuser, faire savoir, condition essentielle de toute nouvelle production, condition aussi de la mise en place de politiques de recherches cohérentes." (Jacky BEILLEROT)

Cet inventaire recense plus de 1 100 travaux de recherche, de soutien à la recherche, de réflexion et de proposition portant sur la formation des enseignants, des formateurs et des personnels d'éducation. Selon la manière dont on l'appréhende, il peut satisfaire de nombreuses attentes. Son parcours complet permet de repérer, d'après leur titre, les travaux correspondant à telle ou telle préoccupation. L'examen de ses sept index permet de répondre à des questions aussi variées.

Quelle est la part des ouvrages, des articles, des thèses, des rapports et des colloques ? Quels sont les auteurs et les universités les plus actifs ? Privilégient-ils une problématique ? Quelle est la fréquence des colloques, indicateur important de l'intensité des échanges ?

Autant de questions qui permettent de prendre une vue globale de la vie scientifique, en partant de l'un de ses produits les plus importants, les publications.

Ce répertoire intéressera à divers titres l'étudiant, le formateur, le chercheur, le documentaliste et, même, l'administrateur et le politique. Chacun y trouvera des éléments de réponse à ses questions, une base pour de nouveaux travaux et des matériaux pour l'aventure permanente de la connaissance.

France (TVA 5,5%) : 120 F - Corse, DOM : 116,13 F Guyane, TOM : 113,74 F - Etranger : 125,10 F

Commandes à adresser à :

INRP Publications, 29 rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Collection "Rencontres pédagogiques"

Brigitte CHEVALIER et Michelle COLIN

Exploiter l'information au CDI (collège)

INRP. 1991. 106 p. (format 16 x 24 cm) - code : CP 029

Que peuvent faire des élèves de collège, en particulier ceux entrant en sixième, confrontés à la masse d'informations qu'ils ont à traiter ?

Les difficultés inhérentes à l'utilisation de documents ont été analysées dans le cadre d'une recherche-action. Des équipes comprenant des chercheurs, des professeurs et des documentalistes ont mis au point des stratégies de "lecture-recherche" pour que les élèves puissent exploiter les sources d'information.

Les méthodes présentées visent à mieux guider les élèves afin que, confrontés à des documents multiples, ils puissent en extraire de l'information pour apprendre et restituer par des textes, des exposés, des expositions...

Construction de savoirs mathématiques au collège

INRP. 1991. 104 p. (format 16 x 24 cm) - code : CP 030

"Il est indispensable que les connaissances aient pris un sens pour (l'élève) à partir de questions qu'il s'est posées et qu'il sache les mobiliser pour résoudre des problèmes." (Instructions Officielles, Collège, 1985)

- Un ouvrage se plaçant dans le cadre des représentations constructivistes du savoir et de l'enseignement .
- Un effort pour élaborer des progressions relatives à deux champs conceptuels importants dans les programmes du collège : la notion de quotient et de proportionnalité, les transformations géométriques.
- Une démarche fondée sur la question "comment les élèves apprennent-ils ?", avec une attention particulière à la prise d'information et à la construction de situations d'apprentissage.

chaque volume

France (TVA 5,5%) = 65 F. ttc - Corse, DOM = 62,91 F.

Guyane, TOM = 61,61 F. - Etranger = 67,40 F.

Commandes à adresser à :

INRP Publications, 29 rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

"DIDACTIQUES DES DISCIPLINES"

Approche d'une langue étrangère à l'école

Comment préparer l'apprentissage d'une langue vivante à l'école ?
Sur quels contenus orienter l'enseignement d'initiation prévu à ce niveau pour lui assurer une efficacité maximale ?
Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, une recherche a été conduite à l'INRP sur plusieurs années. Elle visait essentiellement à favoriser le développement de pré-requis d'ordre conceptuel. Grâce à la mise en oeuvre des contenus élaborés dans neuf classes de CM2, la faisabilité et l'efficacité de cette approche spécifique ont pu être vérifiés. Les acquis de cette recherche sont présentés dans deux volumes, l'un s'adressant à tous ceux qui s'intéressent aux processus à l'oeuvre lors de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école, l'autre conçu plus spécifiquement pour un public de spécialistes et de formateurs.

Christiane LUC
Perspectives sur l'apprentissage
INRP - 1992 - 104 p. code : BD 033

L'objectif du premier volume est d'ouvrir des perspectives en s'appuyant sur les acquis récents de la linguistique, de la psycholinguistique, de la psychologie de l'apprentissage, et, ainsi, de mettre en lumière un certain nombre de facteurs déterminants en matière d'appropriation d'une langue étrangère dans le cadre scolaire.

France (TVA 5,5%) : 60 F - Corse, DOM : 58,07 F
Guyane, TOM : 56,87 F - Etranger : 62,50 F

Danielle BAILLY, Christiane LUC
Etude psycholinguistique et aspects didactiques
INRP - 1992 - 184 p. code : BD 034

Le deuxième volume illustre et enrichit l'essai de synthèse précédent en proposant une analyse psycholinguistique approfondie de l'activité d'élèves de CM2, qui découvrent comment fonctionnent d'autres langues que le français dans un domaine précis du système linguistique : le genre des noms. L'approche conceptuelle utilisée exploite les capacités d'observation et de réflexion d'enfants d'une dizaine d'années en même temps qu'elle initie une pratique de la langue.
Cet ouvrage développe donc, sur un exemple précis, la nature, les objectifs et la réalisation sur le terrain d'une démarche adaptée à l'âge des élèves. Il met à jour, à travers l'interaction enseignant/élèves, les divers cheminement des enfants dans leurs stratégies d'appropriation d'un "fait de langue" qui constitue, pour tous les apprenants, un véritable obstacle.
L'analyse repose sur l'enregistrement, effectué au fil des séances de travail en classe, des échanges entre enseignant et élèves.

France (TVA 5,5%) : 100 F - Corse, DOM : 96,78 F
Guyane, TOM : 94,79 F - Etranger : 104,30 F

Commandes à adresser à :
INRP Publications, 29 rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05
Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

ABONNEMENTS COUPLES

Pour ses trois revues complémentaires

* *REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE*

* *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN
ÉDUCATION*

* *RECHERCHE ET FORMATION*

l'INRP vous propose la formule des abonnements
couplés.

**Si vous souscrivez des abonnements à deux
(ou trois) de ces titres, vous bénéficiez d'une
remise de 10% sur le montant de chaque
abonnement.**

Exemple : tarif jusqu'au 31/07/1992 pour la France

	abonnement isolé	abonnement couplé
<i>Revue Française de Pédagogie</i>	200 f	180 f
<i>Perspectives documentaires</i>	135 f	121,50 f
<i>Recherche et formation</i>	125 f	112,50 f

Pour des abonnements couplés à *Perspectives
documentaires en éducation* et à la *Revue Française de
Pédagogie* =

301,50 f (au lieu de 335 f)

Pour faciliter la gestion de vos abonnements, merci de
préciser quelles sont les revues auxquelles vous êtes
déjà abonné et les références des abonnements.

BULLETIN D'ABONNEMENT

Perspectives documentaires en éducation

à retourner à
INRP - Publications -
29, rue d'Ulm; 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou
Etablissement.....

Adresse.....

Localité Code postal.....

Date : Signature ou cachet :

Demande d'attestation de paiement : 0 oui 0 non

<p>Montant de l'abonnement (3 numéros) jusqu'au 31/07/1992 : France (TVA 5,5%) : 135 F. ttc - Corse, DOM : 132,22 F. Guyane, TOM : 127,97 F. - Etranger : 150 F.</p> <p>à partir du 1/08/1992 : France (TVA 5,5%) : 140 F. ttc - Corse, DOM : 135,08 F. Guyane, TOM : 132,30 F. - Etranger : 178 F.</p>
--

	Nb d'ab.	Prix	Total
Perspectives documentaires en éducation			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.