

N° 27

*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 : Michel Mohn
Équipe de rédaction : Mathilde Bouthors, Marie-Françoise Caplot, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Danielle Dagorn, Catherine Desvé, Christiane Étévé, Nancy Frosio, Michel Mohn, Georgine Malingre, Nelly Rome

Édition & Fabrication

Informatique : Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne
Maquette de couverture : Jacques Sachs, Philippe Champy
Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, 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 1** (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 – Tél. : (1) 46.34.90.81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- L'inavouable et/est l'essentiel*
par Philippe Meirieu 7

Itinéraires de recherche

- De l'acte d'enseigner à l'acte d'apprendre*
par Bernadette Aumont..... 43
- Enseignant-chercheur-formateur :
un itinéraire de recherche pédagogique*
par Marguerite Altet 67

Chemins de praticiens

- De l'imitation à l'innovation*
par Christiane Clesse 85
- Un parcours d'autoformation continuée.
Recherche personnelle et aide institutionnelle*
par Jean-Daniel Rohart 99

Repères bibliographiques

- Éducation de la petite enfance et école maternelle*
par Frédéric Dajez et Éric Plaisance 115

Innovations et recherches à l'étranger

- par Nelly Rome 143

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 161
- Adresses d'éditeurs 189

Summaries



1

ÉTUDES

L'INAVOUABLE ET/EST L'ESSENTIEL

Philippe Meirieu

On ne résiste pas si longtemps et si obstinément à l'amicale et insistante demande d'un article sur son «*itinéraire de lecture*» sans que cela ne cache quelque chose. Bien sûr, on se trouve toujours des excuses et il est, à chaque fois, un autre écrit, une autre tâche qui viennent nous fournir opportunément le prétexte de leur priorité.

Mais nous savons bien que cette priorité ne tient pas à une sorte de poids objectif des choses qui s'imposeraient à nous en fonction de leur importance intrinsèque. Nous ne saisissons les choses - du moins est-ce l'expérience qu'il me semble en avoir - qu'à travers des choix qui leur donnent du sens en même temps qu'ils leur attribuent une place. Un «*itinéraire de lecture*», après tout, c'est «*objectivement intéressant*», cela peut être plus utile à beaucoup de lecteurs et de chercheurs que de prendre position sur l'actualité immédiate, cela doit être plus révélateur de choix fondamentaux que de se battre pour la mise en place de telle ou telle structure pédagogique, cela, de plus, flatte agréablement le narcissisme. Que j'aie résisté à la rédaction de ce texte autant que je l'ai pu n'est donc pas un hasard : il y avait là, de toute évidence, un danger pour moi. Car, sauf à me livrer à une savante reconstruction a posteriori, sauf à trahir l'esprit même de l'entreprise dont j'appréciais tant les exemples déjà publiés, il me fallait bien me résigner à écrire ce que jamais je n'aurais osé avouer, à écrire ce qui risque bien de mettre à mal mon «*image de moi*», ce qui - fait plus grave encore dans la conjoncture - pourra fournir de précieuses armes à mes adversaires.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 27, 1992

J'aurais bien aimé, en effet, pouvoir exhiber un itinéraire de lecture bien académique, quelque chose qui commencerait par Platon, passerait par Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Piaget pour aboutir à de grands contemporains prestigieux : Merleau-Ponty, par exemple, pour faire moderne et intellectuel tout en restant assez marginal et un peu mystérieux... Ou, alors, j'aurais pu trouver un plaisir certain à combiner quelques références exotiques et hétérogènes : Saint Augustin, La Comtesse de Segur, le Facteur Cheval et Witold Gombrowicz : toute modestie mise à part, je crois que j'aurais été capable de tisser ainsi un lien entre quelques auteurs rencontrés ici ou là et qui ont exercé sur moi une fascination certaine ; la chose, même, m'aurait amusé et sans doute se serait-il trouvé quelques lecteurs intéressés par l'exercice de style... Plus efficace aujourd'hui, et pour me dédouaner en quelque sorte des soupçons que certains s'obstinent à faire porter sur mon travail, j'aurais pu invoquer Diderot, Condorcet, Auguste Comte, Jules Ferry, Durkheim, Hannah Arendt et dire à quel point leur lecture m'a enrichi et permis de structurer une pensée qui, après tout, ne leur est pas totalement étrangère ; la chose d'ailleurs, n'aurait pas été fondamentalement inexacte : j'aurais simplement dû solliciter un peu mon histoire personnelle, parler - comme nous le faisons souvent - à partir d'informations de deuxième main, substituer à la rencontre directe des textes quelques cours ou résumés, quelques citations et figures emblématiques facilement et utilement mobilisables pour faire acte d'allégeance aux puissances du moment et tenter de pénétrer le sérail des « *penseurs républicains*»... Plus astucieux encore, j'aurais dû m'en tenir à un auteur : Spinoza ou Wittgenstein, au hasard ; j'aurais pu expliquer que tout était là, en germe, qu'il avait tout dit sur l'éducation sans en avoir vraiment parlé. Là aussi, ce n'aurait pas été tout à fait faux : un grand livre contient sans doute, à lui seul, presque toute l'intelligence du monde, comme le prétendait Jacotot (1), et le fait, d'avoir jadis décortiqué *L'éthique* m'a apporté des satisfactions intellectuelles déterminantes et ouvert des horizons que je pourrais facilement inventorier dans mes travaux actuels. Cela m'aurait valu, j'en suis sûr, l'estime générale et réconcilié avec bien de ceux qui critiquent le caractère hétérogène de mes références. On aurait pu, alors, m'identifier clairement et me féliciter ou me critiquer avec quelques hochements de tête admiratifs.

Seulement, voilà, les choses ne se sont pas passées comme ça. J'ai lu et étudié la plupart de ces auteurs assez tardivement et je ne crois pas que ce soient eux qui aient déterminé de manière importante ce que je suis et

pense. Faut-il l'avouer ? Je n'en suis pas bien sûr, car la faute est, à vrai dire, impardonnable... Mon professeur de khâgne à qui j'avais eu la naïveté de dire, à vingt ans, que je lisais *Madame Bovary*, m'avait infligé devant toute la classe une cinglante réplique que je devine encore bien souvent dans les yeux de mes collègues : « *A votre âge, Monsieur, on ne lit pas Madame Bovary ; on relit Madame Bovary !* » J'ai bien conscience qu'il y aura quelques lecteurs de ce texte qui s'identifieront facilement à mon professeur de khâgne pour froncer les sourcils devant un « itinéraire » aussi peu académique. Mais peut-être aurai-je la chance que quelques autres n'aient pas encore lu *Madame Bovary* ?

«LES CATHOS DE GAUCHE»

Je n'étais, certes pas, particulièrement pieux et, à l'adolescence, les convictions et pratiques religieuses de mes parents m'agaçaient prodigieusement. Ils étaient catholiques de père en fils dans un pays minier où, tous les ans, l'évêque du diocèse venait faire leurs « pâques » aux ingénieurs des mines, dans la chapelle d'un couvent, à l'abri des mauvaises odeurs des « gueules noires ». C'est peu dire que je n'avais aucun goût pour cet évêque ni pour l'église qu'il représentait. Et pourtant j'étais un « pilier » de l'aumônerie du lycée.

Ceux qui ne les ont pas connues ne peuvent s'imaginer ce qu'étaient les aumôneries des lycées des années 60 : nous nous y retrouvions pour écouter Brel et Brassens, discuter de la peine de mort, de la faim dans le monde ou de l'épineuse question sur laquelle je voulus même écrire un livre « définitif » : « *l'amitié entre garçons et filles est-elle possible ?* » L'aumônier était là, dégagé de toute velléité de transmission canonique, « *à notre écoute* », comme on disait alors. Vaguement complice - au moins par omission - de notre révolte contre nos parents et nos professeurs, il nous proposait quelques livres qui déclinaient, comme on dit aujourd'hui, les thèmes du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry : « *les grandes personnes ne sont pas sérieuses, l'essentiel est invisible pour les yeux, l'espoir est plus fort que la mort, etc.* » Je ne me souviens plus guère des titres de ces livres ; je me souviens d'un auteur, Michel Quoist qui me paraissait alors, avec Gilbert Cesbron, être au sommet de la philosophie. J'étais en quatrième. On créa les « *responsables de classe* » et, comme nous croyions dur comme fer qu'« *être homme c'est être responsable* », nous nous engageâmes de toutes nos forces dans l'aventure. Les conflits furent sans nombre, tout autant avec les parents qui voyaient là un dangereux dérivatif à nos études

qu'avec les enseignants qui voyaient là une grave menace pour leur pouvoir. A l'aumônerie on reparlait de tout ça avec une grille que nous appliquions de manière obsessionnelle à toutes les situations : «voir - juger - agir». Mais, en réalité, nous étions quelques-uns, là et ailleurs, dans d'autres cadres institutionnels et avec d'autres références idéologiques, à mûrir des thèmes qui allaient éclater avec la violence que l'on sait en mai 68.

Si je cherche aujourd'hui quels furent alors les premiers textes qui m'apportèrent une véritable «*nourriture intellectuelle*» - le caractère religieux de la métaphore n'aura échappé à personne pas plus que ce qu'elle manifeste de fascination et de distance à la fois par rapport à André Gide -, je crois que ce fut un petit livre de Jean Lacroix qui s'intitulait *Personne et amour* (2). Je le lus avec ferveur - encore Gide! - et je crois même que je l'appris par coeur. Le disciple de Mounier (3) y parlait, dans une langue d'une grande limpidité, de tout ce qui me tenait à coeur à ce moment là : la responsabilité individuelle et collective, le pouvoir et l'autorité, la liberté et les contraintes, l'humour et le sérieux. Avec le recul, je me demande si je n'ai pas trouvé là ce qui pourrait constituer, au fond, une sorte de «*théorie de l'adolescence*», réconciliant le souci de soi et le souci des autres, me permettant peut-être de faire passer mon souci de moi pour un souci des autres. Je ne dis pas que telle était l'intention de Jean Lacroix, je me demande simplement s'il ne m'a pas fourni opportunément une théorie dont j'avais besoin à l'époque et dont je ne suis pas vraiment sûr que je puisse me passer, même encore aujourd'hui : comment «*s'écouter*» tout en «*écoutant*»? Comment «*se sauver soi-même*» tout en étant «*généreux*»? Comment «*s'occuper de soi, en parler avec toute la débauche d'affectivité adolescente, tout en s'occupant des autres et «combattre pour la promotion du genre humain*»?... Certes, je conçois bien que l'on peut entendre ce discours comme un éloge de l'hypocrisie. Mais qui oserait, après les «*maîtres du soupçon*» (4) affirmer sans rire qu'il peut exister un souci des autres qui ne soit pas aussi, de quelque manière, un souci de soi ? Comme je l'ai découvert plus tard remarquablement théorisé chez Jankelevitch (5), il faut bien «*s'alimenter en cachette pour pouvoir continuer à faire la grève de la faim*», «*se garder pour pouvoir continuer à se donner*»... Et, réciproquement, qui peut aujourd'hui exalter le souci de soi total jusqu'à l'oubli des autres, après l'expérience-limite de la Shoah, après la réflexion des psychanalystes lacaniens pour qui l'exigence éthique s'enracine dans cette question fondamentale à laquelle - fort heureusement - nous ne pouvons jamais répondre : «*Ce dont je jouis, l'autre en jouit-il aussi ?*» (6), «*quand je trouve ma satisfaction, est-ce que j'utilise l'autre à mes propres fins*,

simplement pour flatter mon amour-propre ou servir à l'assouvissement de mes désirs, ou est-ce que je reconnais en lui un sujet ? »

C'est pourquoi je ne renie pas mes enthousiasmes adolescents et, si je conviens volontiers qu'il faille leur faire sans cesse subir une sorte d'«*épuration*», je m'interroge sur leur caractère fondateur par rapport à ce que je tente de comprendre aujourd'hui dans la relation pédagogique... par rapport même à ce qui fait la trame de mes engagements quotidiens. Quelque chose se jouait, je crois, dans cette logorrhée idéologique, qui en dépassait largement les conditions d'émergence. Quelque chose comme un effort pour réconcilier le primat païen du souci de soi et le primat chrétien du souci de l'autre. Je le presentais alors et en écrivais même de pleines pages... mais la réalité m'est apparu avec une clarté toute particulière quand j'eus la chance de rencontrer pour la première fois Daniel Hameline que j'étais allé interviewer pour la revue *La Lettre* : il m'expliqua alors, avec cette intelligence des choses qui fait depuis de lui une référence première pour moi, que le «*rogérisme*» qui faisait alors son entrée en force, c'était précisément cela : un effort pour théoriser une pratique implicite apparue, entre autres, dans ces enclaves libertaires qu'étaient les aumôneries de lycée : «*être tout entier soi-même tout en étant totalement aux autres... congruence et empathie réconciliées*» (7). De ce moment là date ma découverte de Rogers, dont les textes - je dois bien l'avouer - me décurent un peu, mais dont la présentation qu'en faisait André de Peretti m'enthousiasmait (8). Plus que la non-directivité, je trouvais chez Rogers une philosophie de la personne qui pouvait se traduire en philosophie de l'éducation. Je n'avais pas encore enseigné, les problèmes de transmission de connaissances m'étaient à peu près étrangers ; je faisais partie de ces élèves qui avaient assez bien réussi en classe grâce à quelques travaux personnels plutôt qu'aux enseignements qu'il avait reçus. Pour moi, la chose allait de soi : «*le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie*» (9).

Ainsi, même si je regarde aujourd'hui cette époque avec une distance critique forte, je suis bien obligé d'admettre que ma réflexion pédagogique trouva naissance dans cette crise d'adolescence vécue à l'époque des grands renouvellements conciliaires et où j'eus la chance de rencontrer quelques hommes qui, en dépit de - ou grâce à - tous leurs défauts, surent me faire vivre ce moment comme l'occasion d'une découverte féconde, celle d'une tension entre le souci de soi et le souci de l'autre qui me préoccupe encore très largement aujourd'hui.

LE CHOC DE L'IMPLACABLE

Mes débuts dans l'enseignement furent particulièrement difficiles. J'avais été un assez bon élève malgré quelques aléas inévitables. Je ne savais rien de la véritable difficulté d'apprendre, du sentiment de totale étrangeté que pouvaient provoquer, pour une grande partie des élèves, les savoirs scolaires ; j'ignorais à peu près cette peur de l'école qui s'empare de ceux qui n'en connaissent ni les codes ni les règles implicites. Élève, j'étais «chez moi» à l'école, et il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que j'aie tant été séduit par cette «liberté d'apprendre» dont parlaient les rogériens. En devenant enseignant, je découvris vite que, pour beaucoup de mes élèves, cette liberté était une liberté du vide : ils ne disposaient ni des outils linguistiques, ni des stimuli intellectuels familiaux, ni des pôles d'identification positifs qui auraient pu leur permettre d'entrevoir les satisfactions qu'il y avait à comprendre et à savoir ce qui me passionnait alors. Je fis, à ma manière, l'expérience qu'Albert Thierry décrit, de manière exemplaire, dans *L'homme en proie aux enfants* (10) : le choc fut très rude et mes vellétés non-directives très brèves. Et c'est le moment où je découvris les travaux sociologiques de Bourdieu et Passeron, dans la lignée desquels s'inscriraient quelques années plus tard ceux de Baudelot et Establet.

Quelles que soient les interprétations qui ont pu traîner ensuite - y compris sous ma plume -, je ne crois pas avoir vécu à l'époque les travaux des sociologues comme un encouragement à l'immobilisme et l'affirmation qu'il n'était pas possible de tenter quoi que ce soit dans la classe pour briser le cercle du fatalisme et arrêter la «reproduction». Bourdieu, d'ailleurs, avait pointé par sa formule de «l'indifférence aux différences» (11) - phénomène qu'il pointait comme déterminant dans la «reproduction scolaire» - ce qui pouvait bien constituer une piste intéressante pour l'action pédagogique et qui, à bien y penser, ne fut pas étrangère, par la suite, à l'émergence de ce que Louis Legrand nomma la «pédagogie différenciée». *Les héritiers* (12) se terminait par l'éloge d'une «pédagogie rationnelle» et *La reproduction* (13) était, à la lire de près, une véritable théorie du changement. Certes, tout cela n'était guère instrumenté et laissait le praticien devant le sentiment d'une tâche immense pour laquelle il ne disposait guère d'outils concrets... aussi, pouvait-on légitimement être saisi de découragement, effrayé par l'immense machine face à laquelle les moyens de lutte apparaissaient comme tout à fait dérisoires. Et c'est sans doute ce qui me serait arrivé si je n'avais eu, à l'époque, la chance de rencontrer un livre exceptionnel, un des plus

grands livres à mon sens sur les questions éducatives : *la Lettre à une maîtresse d'école* par les Enfants de Barbiana (14).

Ce livre fut, pour moi, une véritable révélation : d'abord parce qu'il prolongeait les convictions que j'avais acquises à la lecture des sociologues, ensuite parce qu'il montrait précisément, et avec une rare violence, que l'enseignant était partie prenante des processus de sélection scolaire et qu'il pouvait donc agir dessus, enfin, parce qu'il était écrit par des enfants eux-mêmes qui revendiquaient pour eux l'accès à la culture et à la dignité : «*Si chacun d'entre vous savait qu'il lui fallait faire réussir tous les élèves dans toutes les matières, il faudrait bien qu'il se creuse les méninges pour trouver les moyens de les faire passer... Vous ne pouvez plus vous retrancher derrière la théorie raciste des aptitudes. Tous les gosses sont aptes à faire leur quatrième et tous les gosses sont aptes à toutes les matières. Il est facile de dire à un garçon : «Tu n'es pas fait pour cette matière» ; Le garçon accepte parce qu'il est aussi paresseux que le maître. Mais il comprend aussi que le maître lui enlève son égalité.*»

Aujourd'hui encore, je ne peux relire ce texte sans une certaine émotion et il m'arrive même de me contraindre à le relire aux moments de découragement ou quand on je me sens pris par une sorte de frénésie théorique ou politique qui me fait oublier que la conviction pédagogique s'éprouve d'abord à ras de terre, dans la détermination en face de chaque élève particulier et dans la position que l'on prend, à chaque instant de notre action : le renvoyer dans les ténèbres, le clouer au pilori de ceux qui ne sauront jamais rien ou tenter encore avec lui l'aventure du connaître, une autre fois, une nouvelle fois. Cette nécessité d'une sorte de retour aux sources du pédagogique, il m'arrive aussi de la satisfaire en lisant un certain nombre de romans ou de nouvelles, quand, dans un récit particulier, je crois éprouver l'intensité de ce qui se joue en éducation. Ainsi, je suis prêt à parier qu'aucun enseignant ne peut sortir indemne de la lecture du *Sagouin* de François Mauriac, de *La ville dont le prince est un enfant* de Montherlant, de *La confusion des sentiments* de Stefan Zweig, du *Roman de l'adolescent myope* de Mircéa Eliade ou de *La trêve* de Primo Levi. Et je suis de plus en plus convaincu que la formation des maîtres ne peut pas faire l'impasse sur cette approche : il ne s'agit pas ici, bien sûr, de nier l'importance de la formation disciplinaire, ni des apports de la philosophie, mais de comprendre à quel point peut être utile l'étude de textes où le rapport pédagogique est analysé dans sa singularité, où le poids des actes et des paroles est pesé au regard de la seule chose qui compte vraiment, l'histoire d'un être particulier que l'on aide à grandir ou que l'on abîme à jamais. C'est pourquoi ceux qui aujourd'hui s'inquiètent de

la survie de notre culture et voient dans la «*pédagogie*» un danger pour sa préservation seraient bien inspirés de se battre pour imposer au programme des IUFM une approche littéraire des réalités pédagogiques. Car, de même que certains analystes peuvent légitimement penser que l'assassin ou le tortionnaire sont des êtres incapables de s'imaginer la souffrance de l'autre, de même, je suis convaincu que bien des malades d'enseignants, bien de ces petites phrases qui font mal et humilient - à l'insu même de celui qui les prononce - pourraient être évitées si, de temps en temps, le maître prenait la peine de revivre l'une de ces aventures éducatives où, dans la complexité des histoires singulières qui s'entrelacent, on peut mesurer le poids de responsabilité de l'éducateur.

Pour ma part, en tout cas, cela m'est particulièrement utile pour revivifier ce «*principe d'éducabilité*» dont j'ai tant parlé et qui reste le postulat central sans lequel toutes mes activités et toute ma recherche s'effondreraient comme un château de cartes.

LE GOÛT DES SYNTHÈSES IMPOSSIBLES

Mais le principe d'éducabilité ne suffit pas. Radicalement nécessaire, il peut aussi faire basculer l'enseignant dans l'amertume, voire le désespoir, s'il est constamment mis en échec et si rien ne vient l'instrumenter un tant soit peu. Or, il faut bien l'avouer, à 25 ans, j'étais totalement inculte en matière d'instrumentation pédagogique ; je ne disposais que de quelques intuitions, très largement tirées de mon expérience de militant lycéen et réduites à quelques techniques d'animation de groupe. Je me mis donc à lire, et de manière véritablement boulimique, toutes les oeuvres pédagogiques qui me tombaient sous la main : Freinet d'abord, et puis Montessori, Decroly, Cousinet, Dewey, Ferrière, Claparède. Je n'étais pas chercheur à l'époque et je lus de manière relativement désordonnée, ou, plus exactement, je lus comme on plonge progressivement dans un univers souterrain que l'on découvre peu à peu : je partais des oeuvres les plus connues et les plus diffusées (je me souviens avoir commencé par un petit ouvrage de Freinet, *Pour l'école du peuple* (15), qui comportait des exercices pratiques pour vérifier si l'on était un «*bon enseignant*» et que je refaisais régulièrement pour contrôler mes progrès) ; puis, de là, j'explorais les oeuvres qui étaient citées en référence et, de loin en loin, remontais jusqu'aux «*fondateurs*». En quelques mois, il me semblait avoir fait le tour de ce que l'on appelait l'«*éducation nouvelle*» ou les «*méthodes actives*» : je pensais avoir perçu ce qui en constituait, en

quelque sorte, le «*corps théorique*» : «*c'est l'enfant qui apprend et lui seul*», «*il apprend par des activités finalisées et d'une manière qui lui appartient en propre*», «*il apprend en collaborant avec les autres*»... rien de bien différent, on le voit, de ce qui m'animait déjà dix ans plus tôt, alors que je militais dans mon lycée pour la rénovation pédagogique. Sans attendre, donc, d'avoir terminé mes investigations, je me lançais à corps perdu dans des initiatives pédagogiques de toutes sortes : journal de classe, travaux de groupes, sorties scolaires, théâtre, contrats individuels signés avec les élèves, règlement élaboré collectivement, etc. Ces choses-là, évidemment, étaient très mal vues par mes collègues, mais je dois avouer que j'y trouvais une certaine satisfaction. Je n'aurais, pour rien au monde, voulu être comme eux et cultivait même ma différence avec une ostentation qui en agaçait plus d'un. Un des rares amis que j'avais alors dans l'établissement - et qui exerçait les fonctions de documentaliste - me rappelait récemment que mes «*maîtres-mots*» étaient, à l'époque, «*déblocage*» et «*réconciliation*»... sans doute cherchais-je, sans trop le voir, à recréer ce que j'avais vécu dans mon aumônerie de jadis, espérant que, dans ma classe, les élèves pourraient faire une expérience à jamais irréversible pour eux. Je n'avais pas lu encore *La pédagogie institutionnelle* de Michel Lobrot (16), mais j'étais mu par le même postulat : «*en renversant, dans ma classe, les rapports bureaucratiques de diffusion des savoirs, on faisait une expérience qui ne pouvait manquer de former, à moyen terme, des êtres qui subvertiraient la société toute entière*».

L'échec fut cuisant : outre le fait que mes élèves devaient expier en conseil de classe les quelques instants de bonheur fusionnel passés ensemble, je découvris assez vite que les activités que j'organisais réussissaient particulièrement bien aux «*bons élèves classiques*» et que ceux pour lesquels j'avais mis tout cela sur pied devaient bien souvent être écartés au nom de la réussite même de notre projet. Moi aussi, à ma manière, «*progressiste*» en quelque sorte, je pratiquais l'exclusion. Bien sûr, je me consolais un peu en pensant que mes élèves effectuaient avec moi d'autres découvertes, non scolaires, et qui leur seraient bien utiles plus tard... Mais peut-on ainsi compromettre le présent en faisant des hypothèses aussi incertaines sur l'avenir ?

Très vite, au hasard de mes lectures, je rencontrai alors la «*pédagogie par objectifs*» (17), d'abord à travers quelques ouvrages, puis ensuite à l'occasion de quelques journées de travail animées par Étienne Verne de l'Institut Supérieur de Pédagogie. Le discours sur les objectifs me séduisit. Il y avait là une manière de clarifier les choses particulièrement satisfaisante, un outil qui semblait enfin efficace pour lutter contre

l'échec scolaire. Je me lançais à corps perdu dans une frénésie taxonomique et devins un virtuose de la construction et de l'élaboration de progressions d'objectifs : «à l'issue de la séquence, l'apprenant sera capable d'identifier, d'associer, de discriminer... et cela en prenant en compte tel et tel pré-requis, en le traduisant à la fois en termes d'habiletés psycho-motrices, d'attitudes psycho-sociales et de compétences cognitives...» Je me souviens avoir pris un réel plaisir à la construction de tels outils et espéré qu'ils allaient, enfin, pouvoir résoudre tout à la fois la question de la motivation des élèves (ne seraient-ils pas nécessairement motivés pour ce qui était ainsi si rigoureusement présenté ?), le problème de l'individualisation des procédures de travail (avec une belle batterie d'objectifs et des tests bien préparés, chacun ne pouvait-il pas avoir les exercices qui lui étaient précisément adaptés ?), les difficultés de gestion de la classe (comment résister à la rigueur d'une telle pédagogie et à sa force d'entraînement ?)...

La chance que j'eus alors fut de travailler sur les objectifs au moment même où je devais poursuivre mes engagements pris avec les élèves dans la mouvance des «*méthodes actives*». Et très vite, je compris qu'il y avait là une tension, peut-être même une contradiction, tout à fait féconde et centrale pour la réflexion pédagogique. Les «*méthodes actives*» représentaient, en quelque sorte, un effort de finalisation des savoirs qui, en les replaçant dans des situations «*naturelles*» permettait aux élèves d'en comprendre la nécessité fonctionnelle et leur donnait la possibilité d'en saisir le sens. La pédagogie par objectifs, elle, en formalisant les savoirs en de «*longues chaînes de raisons toutes simples et pratiques*», en s'assurant des pré-requis et en étant attentive à l'évaluation systématique des acquis repérables, garantissait l'appropriation des connaissances par le plus grand nombre des élèves. Alors que les premières travaillaient d'emblée dans la complexité, la seconde s'efforçait de simplifier à tout prix. Alors que les premières prenaient le risque d'évacuer les moins compétents dans le groupe au nom de l'efficacité dans la production, la seconde comportait un danger majeur d'atomisation des connaissances dans une présentation linéaire qui risquait de leur faire perdre toute signification pour l'apprenant. Or, dès ce moment, et dans les tâtonnements des années 75, je fus convaincu que les deux démarches devaient pouvoir s'articuler et que c'était là l'enjeu majeur.

Au fond, je refaisais naïvement l'histoire de la pédagogie à l'envers : Comenius et les Encyclopédistes avaient justement repéré que, pour faire échapper les apprentissages à l'aléatoire et à l'absence de systématisme qui caractérisaient «*l'apprentissage par la vie*», il fallait extraire les connaissances des champs sociaux où elles étaient apparues, les présenter de

façon systématique et par ordre de complexité croissante, en confier la transmission à des «*spécialistes*» qui n'étaient pas nécessairement les «*praticiens*». Ce fut là, de toute évidence, un progrès considérable au regard de l'histoire et, en ce sens, l'Encyclopédie et la présentation des savoirs selon «*l'ordre des raisons*» restent bien la matrice de l'«*École républicaine*» ; le manuel scolaire n'est lui-même, ici, qu'un succédané de l'Encyclopédie et il s'inscrit parfaitement dans la logique de ce qui lui a donné naissance... La difficulté, on le sait bien, c'est qu'en procédant ainsi les savoirs perdent leur signification pour celui qui les apprend, ils deviennent simplement un moyen de s'inscrire dans un ensemble culturel, ce que l'apprenant ne perçoit pas nécessairement comme une finalité intéressante pour lui ; dans le pire des cas, ayant perdu toute fonctionnalité, ils ne demeurent que comme signes de distinction, les maîtres se faisant même une fierté de leur caractère apparemment «*inutile*» et «*gratuit*», alors qu'il s'agit de précieux outils de sélection chargés précisément d'écartier ceux qui croient naïvement que les savoirs «*servent à quelque chose*».

Toutes proportions gardées, la tension entre la pédagogie par objectifs et les méthodes actives réfracte cette contradiction : la pédagogie par objectifs renvoie à une analyse a priori des champs de connaissances qui ne se soucie guère des pratiques permettant de leur donner du sens, tandis que les méthodes actives renvoient à l'émergence dans l'action finalisée des connaissances nécessaires mais sans se préoccuper de leur progressivité ni de leur exhaustivité. Et c'est la conscience de cette contradiction qui a été, pour moi, déterminante dans mes recherches, d'abord à travers mes réflexions sur le «*groupe d'apprentissage*» et ensuite à travers mes travaux sur la pédagogie par alternance, la pédagogie de projet ou la pédagogie des situations problèmes. Dans cette évolution, certains concepts vont, pour moi, être déterminants comme celui d'«*objectif-obstacle*» introduit quelques années plus tard par Jean-Louis Martinand dans sa thèse, *Connaître et transformer la matière* (18) : il me permettra de formaliser bien des intuitions, et d'abord celle-là, née au temps des synthèses impossibles : comment concilier une «*didactisation*» nécessaire à un apprentissage progressif et rigoureux et une «*finalisation*» nécessaire à un apprentissage ayant du sens pour celui qui apprend ? Comment transformer nos objectifs didactiques a priori en obstacles que l'apprenant va rencontrer dans l'exécution d'une tâche finalisée ? Et comment faire en sorte que la rencontre de cet obstacle entraîne une suspension de l'attraction de la tâche et devienne un véritable objectif d'apprentissage ?

LE TEMPS DES ÉCHAFAUDAGES

Au moment où j'entrepris la rédaction de ma thèse d'État, je n'avais plus aucun contact avec la vie universitaire depuis douze ans ; j'étais immergé dans un collège de l'Est lyonnais où, avec une équipe de collègues exemplaire, nous investissions pour faire fonctionner une expérimentation fondée sur la personnalisation des itinéraires d'apprentissage : pour une très large part de leur horaire hebdomadaire, et après l'annonce de l'objectif à atteindre, les élèves choisissaient leurs enseignants, leurs méthodes et leur nombre d'heures de cours ; une évaluation régulière et un tutorat systématique devaient permettre une régulation du fonctionnement du collège. Bien évidemment, une telle expérience, qui exigeait un investissement personnel colossal n'avait pas prétention à représenter un modèle reproductible ; toutefois, elle fut un magnifique laboratoire où l'on put observer des phénomènes tout à fait intéressants, valider, à bien des égards, l'hypothèse de l'intérêt d'une différenciation pédagogique et élaborer progressivement une formule pédagogique simplifiée que je formaliserai plus tard sous le nom de «*groupe de besoin*». A l'époque, il existait un statut d'établissement expérimental qui permettait de bénéficier de quelques aménagements administratifs dans la mesure où l'expérience était suivie par une tutelle universitaire ; or, il se trouve que c'était le Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université Lyon 2 qui était chargé d'exercer cette tutelle et c'est ainsi que j'eus la chance de rencontrer Guy Avanzini. Celui-ci me demanda d'abord quelques articles et m'engagea ensuite vivement à préparer une thèse ; son soutien dans cette entreprise ne se démentit jamais et, grâce à lui, et en dépit des très lourdes charges imposées par la vie du collège, je me mis à travailler de manière plus systématique.

Ce travail portait sur un examen systématique des pratiques de groupe en situation scolaire et la problématique consistait à se demander dans quelle mesure ces pratiques permettaient des apprentissages et à quelles conditions. Il comportait une première partie «*épistémologique*» qui tentait de montrer que les pratiques de groupe, contrairement à ce qu'elles prétendaient souvent, contribuaient le plus souvent à évacuer les apprentissages au nom de l'efficacité productive ou du bien-être collectif. La deuxième partie s'attachait au postulat d'éducabilité et s'efforçait de montrer que la démarche pédagogique devait inverser la tendance «*naturelle*» du fonctionnement des groupes en s'attachant à la formation individuelle de chacun de ses membres ; elle prenait résolument ses distances avec l'idéologie d'une école qui devrait «*reproduire la vie*» et

tentait de poser les bases d'une spécificité du fonctionnement des groupes fondée sur la promotion et les apprentissages de chacun des élèves... Cet effort théorique qui contredisait, à de nombreux égards, bien des pratiques que j'avais promues jusqu'à présent a, me semble-t-il, complètement échappé aux détracteurs de la «*pédagogie*» qui, ne lisant rien ou presque de ce qui s'éditait à l'époque, continuèrent de nous accuser de calquer l'école sur «*la vie*» et d'ignorer l'héritage de Condorcet et de Jules Ferry (19)... Cependant, c'est la troisième partie de ce travail qui, aujourd'hui, me paraît la plus féconde en ce qu'elle fonde les modalités de ce que je nomme le «*groupe d'apprentissage*».

J'avais été frappé, sans y attacher alors beaucoup d'importance à l'époque, par la publication d'un petit livre de Lucien Brunelle publié en 1976, *Travail de groupe et non-directivité* (20) : l'auteur y rendait compte d'une recherche effectuée dans des classes maternelles et montrait que la non-directivité n'était en quelque sorte que l'expression de ce qui constitue le caractère radicalement idiosyncrasique de tout apprentissage ; en revanche, pour que chaque sujet effectue librement un parcours d'apprentissage, il faut que soient réunies des conditions structurelles qui lui permettent d'engager une dynamique personnelle, de trouver les ressources nécessaires mais aussi les interdits qui l'empêcheront de pouvoir contourner l'obstacle sans apprendre. A la réflexion et en refeuilletant ce petit livre, je ne suis pas absolument certain que Brunelle allait jusqu'à formaliser tous ces éléments, mais je suis convaincu que sa lecture déclencha pour moi un processus de réflexion essentiel.

A peu près en même temps, je me plongeai dans la lecture de l'ouvrage de Louis D'Hainaut, *Des fins aux objectifs de l'éducation* (21) dont l'importance fut absolument essentielle. L'auteur y reprenait les recherches taxonomiques déjà effectuées mais y ajoutait des propositions qui me parurent constituer une véritable «*coupure épistémologique*» avec le béhaviorisme avoué ou latent qui marquait jusque là la «*pédagogie par objectifs*». En effet, au lieu de se situer sur le plan du comportement observable, il tentait de formaliser des progressions à partir de «*l'acte mental*» nécessaire à l'acquisition d'une connaissance ou à la résolution d'un problème particulier. Il y avait enfin là, pour moi, un moyen de dégager l'approche par objectifs de ce couple objectif/évaluation indéfiniment multiplié qui réduisait bien souvent l'apprentissage au dressage. En se centrant sur l'acte mental à effectuer, on devait pouvoir construire des dispositifs qui «*mettaient en théâtre*» cet acte mental, permettaient de le faire effectuer dans la classe, en fixant des règles de fonctionnement très précises, et, en allégeant progressivement ces règles, de faire intério-

riser cet acte jusqu'à ce que le sujet apprenant puisse l'effectuer seul et à sa propre initiative.

L'hypothèse que je cherchais alors à valider est que l'on peut effectuer une analyse a priori des savoirs à acquérir, non seulement en termes de «*connaissances*» mais aussi en termes d'acte mental nécessaire pour acquérir ces connaissances ; à partir de là, on peut organiser des groupes d'apprentissage fonctionnant selon les règles spécifiques de cet acte mental et fournissant aux élèves les matériaux permettant de s'investir de telle manière qu'il acquièrent chacun les savoirs considérés. Pour valider une telle hypothèse, il me fallait disposer d'une typologie opérationnelle des actes mentaux ; or, celle de D'Hainaut me paraissait trop complexe pour pouvoir être utilisée dans les classes ; j'en forgeais donc une autre, beaucoup plus simple, en regroupant les actes mentaux en quatre familles : la déduction, l'induction, la dialectique et la divergence. Je dois dire que ce fut, pour moi, un travail passionnant qui me permit - enfin ! - de lire Piaget et d'aborder son oeuvre de manière accessible. J'avais, en effet, toujours été frappé par l'écart considérable entre les quelques écrits de Piaget à caractère pédagogique, exaltant les «*méthodes actives*» et ses recherches en épistémologie génétique : les premiers me paraissaient naïfs et même parfois simplistes, les seconds inaccessibles au pédagogue et même franchement inutilisables par lui : Piaget n'y cherchait-il pas à y neutraliser tous les facteurs exogènes du développement - donc les apprentissages scolaires ! - pour parvenir à une sorte de sujet épistémique pur ? Que pouvait donc faire l'enseignant de telles recherches ? Rencontre-t-on parfois des sujets épistémiques purs ? Il est vraisemblable que non !.. En revanche, si l'on s'attache aux travaux de Piaget en observant les opérations mentales qu'il décrit et en s'en servant comme outil structurel pour construire des dispositifs groupaux, ceux-ci deviennent particulièrement féconds (22).

Cette démarche fut d'ailleurs facilitée, pour moi, par les recherches d'Anne-Nelly Perret-Clermont publiées dans *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (23) et qui montraient parfaitement qu'il devait exister des conditions optimales pour que le conflit socio-cognitif soit source de progrès pour tous les membres du groupe. Je tentai, pour ma part, d'opérationnaliser ces conditions en termes didactiques, c'est-à-dire en partant toujours des contenus de savoir à s'approprier et en construisant des dispositifs associant - selon la conviction qui était maintenant la mienne - la finalisation par une tâche, la définition d'un objectif distinct de la tâche et devant faire l'objet d'une évaluation individuelle et l'organisation d'un système de ressources et de contrain-

tes qui rendent l'acquisition de l'objectif en quelque sorte obligatoire pour parvenir à la réalisation de la tâche.

Je dois avouer qu'à l'époque j'ignorais tout des travaux de Vygotsky et que c'est avec un immense étonnement que je les découvris (24). En particulier, l'idée que les apprentissages peuvent influencer le développement à condition que l'école se donne pour tâche de construire des dispositifs d'aide adaptés au niveau de développement atteint et permettant, par une structuration interpersonnelle des rapports, de faire acquérir des savoirs nouveaux me parut tout à fait convergente avec mes propres travaux. De même que l'idée fondamentale selon laquelle il convient d'alléger progressivement les dispositifs didactiques pour parvenir à l'intériorisation de l'opération mentale et à l'autonomie dans l'usage des connaissances. Vygotsky me fournit ainsi a posteriori un cadre théorique de référence me permettant de mieux comprendre moi-même la signification psychologique de mes propres propositions. Il me fournit encore aujourd'hui un cadre de référence pour les travaux que je mène sur les transferts de connaissances, les processus d'étayage et de désétayage didactiques, les phénomènes de décontextualisation et de recontextualisation des acquis, de passage de savoirs déclaratifs à des savoirs procéduraux, etc. Mais je n'en étais pas encore là à l'époque ; je me contentais de me réjouir que les résultats de mes expérimentations sur le groupe d'apprentissage soient si positifs. Car ils étaient incontestablement positifs... mais pas vraiment dans n'importe quelles conditions : leur efficacité variait en fonction des objectifs poursuivis, des élèves concernés et des situations pédagogiques globales dans lesquelles ils s'inséraient... ce qui m'amena, tout naturellement, à l'idée de «*pédagogie différenciée*» sur laquelle Louis Legrand et André de Peretti cherchaient déjà.

LA RECHERCHE D'UN NOUVEAU LANGAGE PÉDAGOGIQUE

Comme bien souvent, ce fut une conjoncture particulière qui m'amena à poursuivre mes travaux dans une direction un peu particulière : d'une part, après ma soutenance de thèse, j'étais resté «*enseignant de base*» et continuais à avoir chaque jour affaire à des élèves de collège ; d'autre part, je venais d'être intégré dans le Comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques* et je me mis à m'intéresser aux questions de «*vulgarisation*» des recherches fondamentales vis à vis des enseignants de terrain ; enfin,

Daniel Hameline - dont le rôle dans mon parcours est décidément essentiel - me demanda d'écrire un ouvrage accessible qui fasse le point sur les questions pédagogiques du moment : ce fut *L'école, mode d'emploi*.

L'écriture de cet ouvrage et des deux ouvrages qui suivirent - *Apprendre, oui... mais comment* et *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* - fut, pour moi, une aventure intellectuelle forte tant par le contenu des apports que j'ai pu réélaborer à cette occasion que par l'effort de style que je m'imposai de mettre en oeuvre. J'étais, en effet, frappé par le fait qu'il manquait une sorte de chaînon entre les ouvrages de recherche fondamentale en éducation et les ouvrages de vulgarisation proches du *«livre du maître»*. Il existait des données théoriques accessibles mais peu opérationnalisables ; il existait, par ailleurs, des recueils d'outils, le plus souvent disciplinaires, mais qu'il fallait appliquer tels quels. Les uns et les autres de ces écrits me semblaient inadaptés à la dynamique qui se mettait en place dans les établissements scolaires : je voyais surgir des équipes qui avaient envie de travailler mais qui ne trouvaient guère de quoi nourrir leur réflexion. Mon intention fut alors de leur fournir des sortes de *«méta-outils»*, c'est-à-dire des *«outils pour fabriquer des outils»*, des documents adossés aux acquis de la recherche fondamentale et laissant néanmoins une grande marge d'initiative aux acteurs. Je crois encore aujourd'hui qu'il y a là un enjeu fondamental et que l'affaire n'est pas seulement une question de *«style»* : il s'agit bien, en réalité, de parier sur l'évolution du statut de l'enseignant pour en faire un véritable *«praticien-chercheur»* capable de penser et d'ajuster ses conduites en fonction des apports scientifiques et des conjonctures dans lesquelles il se trouve. Comme l'a si magistralement montré Habermas, les questions de communication sont toujours des questions d'éthique.

Ce travail sur le statut d'un *«nouveau langage pédagogique»* fut nourri par des réflexions épistémologiques que je menai alors à partir des ouvrages de Judith Schlanger (25) : la véritable invention intellectuelle, explique-t-elle, ne s'est jamais effectuée dans les sphères de l'objectivisme positiviste ni dans celle du subjectivisme idéologique, la véritable invention intellectuelle, dit-elle, est d'abord rhétorique. Car, demande-t-elle, à quoi donc reconnaissons-nous le vrai ? *«Nous ne savons pas par avance quel sera le contenu de sa thèse, ni ce dont elle va traiter, ni même comment elle en traitera ; mais nous savons très bien quel est le type de satisfactions que nous en attendons»*.

La formule est provocatrice... et pourtant ! N'est-ce pas ainsi que nous fonctionnons ? Nous reconnaissons bien *«à quelque chose»* la bonne théorie... et ce *«quelque chose»* n'est pas sa conformité à des critères portant

sur la méthode de recherche ou la nature du contenu... ce «*quelque chose*» est bien plutôt la capacité de la théorie qui nous est présentée à nous aider à lire le réel, à s'en saisir et à le transformer. C'est en ce sens que Judith Schlanger parle de «*la conceptualisation comme diction*». La diction, ici, n'est ni le «*reflet objectif*» de faits préexistants, ni une construction de notre seule intelligence. Elle ne prétend renvoyer ni à une hypothétique «*nature des choses*», ni à la seule expression d'un parti-pris ; elle est, à la fois et indissociablement, une création libre de l'esprit humain et un mode de saisie d'une réalité.

C'est à partir de cette analyse de Judith Schlanger que je tentai de formuler alors les trois caractéristiques fondamentales qui devaient permettre d'identifier le discours pédagogique dont les enseignants avaient besoin : ce devait être un discours qui rende le praticien «*intelligent*» des choses éducatives, qui lui donne prise sur ses pratiques et qui lui fournisse les moyens de construire des outils efficaces.

La première caractéristique de ce nouveau discours, la plus banale et la plus triviale, mais aussi, sans doute, la plus importante, c'est qu'«*il nous rend intelligents*». Bien sûr, ce que je disais là n'était pas absolument nouveau, c'était déjà vrai pour Korczack et pour Freinet et, à bien des égards, c'était déjà la leçon de Platon. Augustin, son disciple chrétien, l'a d'ailleurs très bien expliqué, même si son discours, aujourd'hui, nous apparaît un peu désuet : qu'est-ce que «*l'illumination*», en effet, si ce n'est la révélation, grâce au discours, de «*l'intelligence des choses*» ? Le paradoxe, souligné par Augustin et dont chacun d'entre-nous, ici, fait régulièrement l'expérience, c'est que le véritable «*apport*» ne m'apparaît jamais comme «*quelque chose en plus*», venant en quelque sorte m'alourdir et m'imposant un effort pour m'en «*charger*». Le véritable apport, celui qui va être déterminant dans mon évolution intellectuelle, m'apparaît toujours avec un air de «*déjà vu*» et me fait m'exclamer «*Bon Dieu ! Mais c'est bien sûr !... Je le savais déjà, je l'avais toujours su, mais maintenant je le sais vraiment !*» Le véritable apport est celui qui me permet de lire le réel, celui grâce auquel le réel perd son étrangeté, me devient suffisamment proche et familier pour que je puisse m'en saisir (26).

Il faudrait ici, pour illustrer ce point de vue, évoquer l'apport d'Antoine de la Garanderie (27) et la place qu'il occupa dans mon propre itinéraire. Quelles que soient les réserves que l'on peut exprimer aujourd'hui sur tel ou tel aspect de son oeuvre, sur l'utilisation qui en est faite par telle ou telle institution, sur les simplifications et les schématisations que l'on peut trouver ici ou là, il reste que son travail a contribué puissamment à donner aux enseignants la confiance en eux-mêmes, le sentiment de

comprendre ce qui se passe dans leur classe et la conviction de pouvoir y faire quelque chose d'utile. C'est là un phénomène de «*sociologie pédagogique*» qui m'avait frappé dès ma première rencontre avec Antoine de la Garanderie et qui ne se démentira pas par la suite, même si nos chemins se sont considérablement éloignés. C'est, en tout cas, un phénomène que chacun doit tenter de comprendre... Pourquoi les travaux d'Antoine de la Garanderie ont-ils eu un tel succès ? C'est, je crois, parce qu'ils correspondent aux trois critères que Judith Schlanger donne de la «*nouveauté*» en matière intellectuelle (28) : ils sont «*audibles*» (ils peuvent être lus et entendus par les membres de la communauté des enseignants à laquelle ils s'adressent) ; ils sont «*intéressants*» (ils apportent quelque chose de plus par rapport aux autres discours pédagogiques) ; ils apparaissent comme «*instrumentaux*» (ils sont susceptibles de générer des pratiques). Certes, on peut contester ces travaux de différents points de vue mais on ne peut ignorer la «*leçon*» de leur succès : les modèles qui auront quelque chance, demain, de faire progresser les pratiques pédagogiques devront comporter les mêmes éléments.

Et cela m'amène à développer la deuxième caractéristique essentielle du «*nouveau discours pédagogique*» : c'est un discours qui renverse le rapport traditionnellement établi entre les connaissances théoriques en matière de psychologie de l'apprentissage et les connaissances instrumentales en matière de didactique. Pour illustrer ce point, je reprendrai l'exemple de Vygotsky. Dans un article de synthèse écrit à la fin de sa vie, en 1934, il étudie les rapports, dans la pensée de Piaget et dans ses propres conceptions, entre le développement et l'apprentissage (29). La question, en dépit de son apparence technique, est essentielle : si, comme le pense Piaget, «*l'apprentissage suit toujours le développement*», l'action didactique doit impérativement «*se caler*» sur le niveau de développement atteint par l'enfant ; elle ne dispose donc que d'une autonomie très restreinte. Vygotsky examine cette position qu'il qualifie de «*naturaliste*» et souligne qu'elle est, à bien des égards, irréfutable dans la mesure où elle valide méthodologiquement ce qu'elle a postulé épistémologiquement ; en quelque sorte, elle ne trouve dans le réel que ce qu'elle a décidé d'y voir et ce pour quoi elle a construit des outils d'observation. Il n'est donc pas nécessaire de chercher à démontrer l'inexactitude de cette approche ; outre que cela serait irrévérencieux, cela ne serait aucunement pertinent. Il s'agit, bien plutôt, d'opérer un «*déplacement épistémologique*» au terme duquel la saisie du réel soit aussi une prise sur lui ; il s'agit, plus précisément encore, de se demander si la connaissance du réel ne nous est pas livrée par la prise que nous pouvons

avoir sur lui. Outre que cela nous libère d'un certain nombre de problèmes méthodologiques - qui consistent, pour l'essentiel, à tenter de neutraliser les effets que la «prise» de l'expérimentateur peut avoir sur les résultats de l'expérimentation -, cela confère à la didactique un rôle tout à fait central : c'est elle, véritablement, qui devient chargée d'explorer la question des apprentissages. Certes, ce renversement de l'articulation développement / apprentissage n'est pas sans poser lui-même de délicats problèmes qui n'échappent pas à Vygotsky : si l'on affirme que les apprentissages contribuent au développement ne bascule-t-on pas, en effet, dans la conception «pédagogue» traditionnelle héritée d'Herbart selon laquelle les enseignements des différentes disciplines contribuent à la formation de facultés intellectuelles générales applicables à n'importe quel matériau ? Or, Vygotsky connaît les limites d'une telle position ; il a connaissance des travaux qui montrent que les capacités sont beaucoup plus spécialisées qu'on ne le croit et que celui qui sait «évaluer» des longueurs est incapable d'«évaluer» des poids. Comment va-t-il pouvoir continuer à argumenter la prééminence de l'apprentissage sur le développement sans tomber dans la théorie de la «discipline formelle» ? Il est intéressant, ici, de lire d'un peu près le texte de Vygotsky : «La question que nous devons nous poser présente ainsi une double difficulté et se dédouble en deux questions. Nous devons, en premier lieu, comprendre le rapport qui existe en général entre développement et apprentissage et puis essayer de saisir les caractéristiques de ce rapport à l'âge scolaire. Nous préférons commencer par la deuxième question car elle permettra de clarifier ensuite la première»(30). Qu'on me permette de m'arrêter, ici, à cette dernière phrase, apparemment anodine et qui constitue, à proprement parler, une véritable «rupture épistémologique» en matière pédagogique : c'est bien le travail didactique qui est ici posé comme permettant de faire avancer la recherche psychologique.

J'en viens maintenant à la troisième caractéristique de ce discours, directement dans le prolongement des deux premières : ce discours permet de construire des outils. Il permet de travailler des contenus et des situations, de s'affronter à des contraintes en fonction de ressources, de communiquer dans une équipe, bref, il fournit quelques fragiles «modèles». Car c'est bien à l'élaboration de modèles que se consacre d'abord «le nouveau discours pédagogique» et ce sont de modestes «modèles» pour l'action pédagogique que j'ai tenté de présenter dans les trois ouvrages que je rappelais plus haut... Qu'est-ce qu'un modèle pour moi, ici ? C'est un outil d'intelligibilité qui permet de se saisir du monde, non pas du monde tout entier, mais de certains éléments de celui-ci sur

lesquels on tente d'agir et de recueillir des informations. C'est aussi un outil révisable et appropriable par les acteurs ; c'est pourquoi, à certains égards, son imprécision n'est pas un défaut mais la condition pour laisser une place aux décisions concrètes de ceux qui s'en serviront. C'est, enfin, un outil porteur de finalités implicites ou explicites, qui ne sont pas toujours, d'ailleurs, révélées par ce qui est proclamé mais bien plutôt par ce qui est réfracté par les pratiques qu'il permet de mettre en oeuvre.

Il était donc tout à fait légitime que ma réflexion sur cette notion de modèle m'amène à aborder les questions éthiques dans le champ éducatif.

LE RETOUR DE L'ÉTHIQUE

On parle toujours étrangement du «*retour*» de l'éthique comme si celle-ci était d'abord apparue, puis avait disparu, avant de réapparaître. Ce n'est souvent qu'une formule de style. Pour moi, il s'agit véritablement d'un mouvement repérable : j'avais longuement, dans ma thèse, développé le caractère éthique du pari d'éducabilité, je l'avais évoqué ensuite dans chacun de mes ouvrages, mais je n'avais jamais vraiment travaillé cette question. Pour certains de mes collègues, j'apparaissais même comme un «*didacticien obtus*», bricolant sans cesse des dispositifs, ignorant le caractère manipulateur de ce que je mettais en place, réduisant l'élève à une sorte de mécanique didactique, écartant tout ce qui se jouait d'irréductible dans la relation personnelle (31). Bien sûr, je récusé ce procès, mais je reconnais le caractère dogmatique et technocratique de certaines de mes affirmations et je comprends qu'on ait pu les interpréter ainsi.

Ce qui me réveilla de ma «*torpeur éthique*» fut, sans aucun doute, la lecture de l'oeuvre d'Emmanuel Levinas et la rencontre chaleureuse avec un philosophe qui n'a pas craint de venir travailler à Lyon, à l'invitation, pourtant, d'un Département de Sciences de l'Éducation !

Ce que je découvris tout de suite dans l'oeuvre de Levinas est ce qu'il nomme le principe de «*non-réciprocité*» (32) : la relation intersubjective, explique Levinas, est fondamentalement asymétrique : «*je suis responsable d'autrui sans attendre la réciproque... la réciproque c'est son affaire et non la mienne*». Une relation pédagogique où les efforts de l'éducateur devraient être payés par la reconnaissance de l'éduqué, son admiration ou même, simplement, sa réussite, ne serait plus une relation éducative, ce serait un sordide marché.

C'est cette réflexion qui *«interpella»*, comme on dit aujourd'hui, ce que j'avais exprimé par le postulat d'éducabilité et qui m'amena à écrire *Le choix d'éduquer*. Ce livre apparut étrange à mes lecteurs habituels et sa diffusion resta assez modeste. Pour moi, pourtant, il n'y avait pas vraiment de rupture avec mes ouvrages antérieurs et j'éprouve même une tendresse toute particulière pour ce texte, encore aujourd'hui et en dépit de ses maladresses.

Je savais bien - même si je m'efforçais souvent de me le cacher - qu'éduquer c'est toujours, d'une manière ou d'une autre, vouloir transmettre ce que l'on estime être *«bon»* pour l'autre, les valeurs auxquelles on croit, les savoirs que l'on estime nécessaires à sa croissance et à son insertion sociale... Il n'y a pas d'Éducation qui ne soit ainsi, de quelque manière et quel que soit le soin que nous mettions à cacher cette réalité, décision à la place de l'autre. Décision que, sans aucun doute, nous voulons provisoire, mais décision tout de même. L'histoire de l'éducation elle-même nous montre que chaque fois qu'une pédagogie prétend *«ne pas exercer d'influence»*, *«libérer simplement les potentialités de l'âme»* ou *«développer un esprit critique dégagé de toute velléité prosélyte»*, elle cherche toujours, en réalité, à *«récupérer»* l'enfant dans un *«camp»*, celui du rationalisme laïc, de la spiritualité religieuse ou celui de l'universalisme occidental.

En ce sens, éduquer c'est toujours vouloir exercer du pouvoir sur l'autre... et le nier - comme j'avais tenté de le faire dans ma période *«non-directive»* - est illusoire, à la fois parce que le refus d'exercer le pouvoir peut venir en renforcement d'une séduction bien plus dangereuse et parce que, en aucun lieu, ni dans la classe, ni ailleurs, selon la forte formule de Bourdieu *«le pouvoir n'est jamais vacant»*... Et moi, enseignant, j'avais découvert que si je ne prends pas délibérément ce pouvoir, je l'abandonne à quelques élèves plus armés que leurs camarades pour l'exercer, je l'abandonne à l'environnement médiatique, je l'abandonne aux préjugés sociaux qui circulent. Il n'y a pas plus de *«neutralité»* éducative qu'il n'y a d'*«éducation en apesanteur»* et le problème n'est pas de suspendre mon autorité, mais de donner à l'autre les moyens de s'en dégager. Ce qui est tout à fait différent. Bizarrement, il m'avait fallu assez longtemps pour le découvrir.

Ce que je savais depuis longtemps, en revanche, c'est qu'une éducation qui impose ses valeurs et ses savoirs se dévalue elle-même : imposer ce que l'on croit c'est toujours avouer son incapacité à le rendre désirable, c'est donc, plus ou moins, discréditer ce que l'on croit... Il y a là un paradoxe auquel n'ont pas suffisamment réfléchi ceux qui nous enjoi-

gnent d'imposer autoritairement nos valeurs et considèrent notre refus comme une sorte de démagogie défaitiste. Si nous refusons d'imposer autoritairement ce que nous croyons, c'est précisément parce que nous y croyons ; ces choses-là sont trop précieuses pour nous pour que nous les malmenions, pour que nous prenions le risque de les inculquer par tous les moyens... elles sont suffisamment fortes et essentielles pour que nous souhaitions l'adhésion libre de l'autre. Nous nous mépriserions nous-mêmes en méprisant sa liberté.

En ce sens, l'entreprise éducative porte bien, constitutivement, la volonté de susciter la liberté de l'autre, même si cette liberté est toujours un risque pour l'éducateur... Elle porte cette volonté de manière si essentielle qu'une éducation qui ne serait pas un effort délibéré pour faire émerger cette liberté ne mériterait pas ce nom ; ce serait, tout au plus, une forme plus ou moins subtile de dressage. Nous le savons d'ailleurs bien, au fond de nous-mêmes, puisque, si nous pouvons jouir un moment de la soumission de l'autre, une sorte d'« *instinct éducatif* » nous interdit de l'exhiber. Pour l'extérieur nous avons toujours plus ou moins besoin de revendiquer le fait que l'autre a agi, choisi, décidé librement... « *La liberté, explique Emmanuel Levinas dans son dernier livre, Entre-nous, commence avec la possibilité de penser une liberté extérieure à la mienne. Penser une liberté extérieure à la mienne est première pensée* » (33).

Ainsi, l'exigence éthique en éducation est l'exigence qui nous fait récuser toute forme de dressage et tenter de créer les conditions pour que l'autre puisse se constituer comme « *Autre* », radicalement « *Autre* », échappant à la fois à mon pouvoir et à mes systèmes d'interprétation... qui sont toujours, plus ou moins, un moyen particulièrement habile de « *récupérer* » et nier l'altérité en se donnant comme capable de la penser. Et c'est pourquoi je sais qu'il me faut me méfier « *comme de la peste* » de cette tendance naturelle des « *bons enseignants* » à pratiquer une sorte d'inquisition bienveillante, vaguement psychologisante, toute empreinte de bonne volonté et du désir d'aider à tout prix. Il faut s'en méfier à cause de tout ce que cette « *gentillesse enveloppante* » peut porter de peur devant l'inconnu, devant le risque de la différence, devant ce qui échappe à nos catégories. Il faut s'en méfier à cause de la « *pression interprétative* » que cela comporte, du filet que nous pouvons ainsi tisser autour de l'enfant et qui ne laisse rien passer de ses moindres gestes et paroles en cherchant toujours et systématiquement à tout expliquer (34).

Et puis, surtout, si nous devons renoncer à notre « *délire interpréteur* » c'est parce qu'il peut nous entraîner vers de dangereuses dérives : quand nous ne pouvons renoncer à tout savoir sur l'autre, nous risquons

toujours d'être aspirés par le désir de maîtrise, celui qui ne se résigne pas à «*l'opacité incontournable (35) de la conscience*» et préfère l'exclusion à l'ignorance... je suis convaincu aujourd'hui que certains élèves sont exclus de l'École parce que leur comportement n'est pas «*saisissable*» par nos systèmes d'interprétation, parce qu'ils sont, au sens que Baudrillard donne à ce terme, radicalement «*exotiques*»(36). Je suis persuadé, aussi, que tous nos élèves, sans exception, échappent, chacun à leur manière, à notre pouvoir : nous ne voyons d'eux, en effet, que des «*comportements*», des «*attitudes*» et rien ne nous permet d'exclure complètement l'hypothèse qu'au moment de la soumission la plus évidente, «*ils n'en pensent pas moins !*» Et c'est d'ailleurs très bien ainsi : si nous parvenions à véritablement «*comprendre*» nos élèves, au sens de «*sonder complètement les reins et les coeurs*», nous perdriions le goût de les «*rencontrer*». Aucune véritable rencontre n'est possible si l'on ne laisse pas une place à l'imprévu, à l'inattendu... Quand l'un des partenaires détient toutes les clés de l'autre, aucune surprise ne vient susciter un peu de tendresse devant l'arrivée inopinée d'un signe d'humanité. Or je tiens aujourd'hui, grâce à la lecture des oeuvres de Levinas et de Jankélévitch, la tendresse devant le signe de la liberté de l'Autre comme la vertu éducative par excellence... non pas une tendresse niaise mais une tendresse joyeuse, rayonnante, émerveillée et contagieuse, créatrice d'Humanité. Je tiens cela pour essentiel et - chose plus importante encore pour moi - j'ose l'écrire dans une revue de Sciences de l'Éducation et m'exposer ainsi au sourire condescendant de quelques lecteurs.

Je suis donc convaincu aujourd'hui que l'exigence éthique en éducation est bien l'effort pour lier deux principes pourtant apparemment contradictoires : le principe d'éducabilité qui veut que l'on attende toujours que l'autre réussisse et que l'on fasse tout pour cela et le principe de non-réciprocité qui veut que, si l'on a tout à donner à l'autre, on n'a rien à exiger de lui, ni sa reconnaissance, ni sa soumission, ni même sa réussite. Et je sais bien tout ce que porte de difficultés le fait de devoir lier constamment ces deux principes : exiger le meilleur... et accepter le pire... sans, pour autant, renoncer à exiger le meilleur. S'évertuer à inventer des procédés pédagogiques toujours plus efficaces, créer des dispositifs didactiques, les plus sophistiqués qui soient, prenant en compte tout ce que nous savons de l'apprentissage... et accepter que ce soit toujours l'Autre qui apprenne, de sa propre initiative, quand il le veut et jamais quand je le décide. Être le meilleur didacticien du monde, le plus obstiné dans la traque de l'aléatoire... et, en même temps, un pédagogue tolérant que l'Autre lui échappe, heureux de chacun de ces signes que l'Autre lui envoie et auquel il reconnaît une liberté qui s'éveille.

ASSUMER LE DÉBAT

Sans aucun doute le débat éducatif en France s'obscurcit-il de jour en jour un peu plus. Il n'est pas une semaine, en effet, sans que quelques hebdomadaires ou quotidiens ne s'emparent de la question de l'École pour y proférer quelques vérités définitives sur la baisse du niveau, le scandale de la formation des maîtres, le laxisme des pratiques pédagogiques, le caractère catastrophique de la réforme des lycées, l'abandon des valeurs qui constituent l'essence même de la culture française.

Longtemps j'ai cru qu'il fallait traiter ces textes par le mépris et travailler dans notre domaine sans répondre aux violentes attaques dont nous étions l'objet. Et puis, l'an dernier, avec mon collègue et ami, Michel Develay, nous avons décidé de lire et de prendre au sérieux ces textes. De là est né un ouvrage fort mal accueilli par la presse nationale mais que nous persistons à croire utile : *Émile, reviens vite, ils sont devenus fous*.

La première chose qui frappe quand on se plonge dans la masse des textes écrits sur l'École et l'éducation, c'est le caractère convergent des attaques ; l'accusé est, à peu près, toujours le même, quoique souvent désigné par des noms différents : on parle de «*la pédagogie*», de «*la didactique*», des «*Sciences de l'Éducation*» ou des «*formateurs psycho-sociologues*». On désigne là, en réalité, une sorte de mouvance assez mal identifiée institutionnellement, comprenant tout à la fois quelques universitaires des départements de Sciences de l'Éducation, des formateurs MAFPEN, les chercheurs de l'Institut national de recherche pédagogique, des Inspecteurs de l'Éducation nationale (de l'enseignement primaire en particulier), l'inspection «*vie scolaire*», quelques syndicalistes du Syndicat National des Instituteurs et quelques conseillers du Ministère. Or, qu'est-ce que tous ces gens-là peuvent avoir de commun ? À écouter leurs adversaires, ils se caractériseraient par leur mépris des «*savoirs*» et leur volonté de se mettre béatement à l'écoute des aspirations des élèves. Vieux adolescents nostalgiques, ces éducateurs tenteraient d'expié leur adultité dans des gymnastiques non-directives, s'efforçant de tout renvoyer à l'initiative de l'enfant et liquidant la nécessaire transmission de l'héritage culturel. Mal à l'aise dans leur peau, ils ne supporteraient pas la coupure radicale entre celui qui éduque et celui qui doit être éduqué et se livreraient à une exaltation du relationnel au détriment de l'intellectuel... Tout cela se solderait par de nombreux abandons catastrophiques : abandon de toute exigence intellectuelle, abandon d'une véritable formation à la culture française, abandon du

sens de l'effort, des exercices de mémorisation, des contrôles individuels, des punitions et récompenses, abandon des grands textes fondateurs pour n'étudier le français que dans le dernier magazine à la mode, abandon des règles de clôture qui garantissaient jusque là l'indépendance des maîtres par rapport aux pressions sociales.

Bien évidemment, tout cela peut être discuté. Des enquêtes sérieuses, solidement argumentées, comme celles effectuées par l'IREDU de l'Université de Dijon, montrent que le tableau est loin d'être aussi noir... Mais peu importe, au fond, la réalité des choses : il reste qu'une vision tout à fait négative du système éducatif se développe dans l'opinion publique et que chacun, bien naturellement, connaît un exemple, par l'intermédiaire de l'un de ses enfants, de ses cousins ou de ses voisins, qui confirme ces thèses catastrophistes. Une sorte de lame de fond nous submerge, identifiant un adversaire fantasmatique, auteur d'un formidable sabotage, mettant en péril l'Éducation nationale toute entière et l'avenir même de la Nation. Or, on n'argumente pas contre un fantôme : les enquêtes internationales peuvent montrer que les élèves français sont parmi les meilleurs du monde, les tests de l'armée peuvent mettre en évidence que, sur une tranche d'âge donnée, le niveau ne cesse de monter (37), les sociologues comme François Dubet ou Robert Ballion peuvent expliquer que le travail pédagogique et l'investissement dans la vie scolaire sont toujours corrélés à une hausse des résultats scolaires (38), les thèses de Sciences de l'Éducation peuvent s'accumuler pour démontrer l'efficacité, en termes d'acquisitions intellectuelles, des efforts pédagogiques des maîtres pour différencier la pédagogie, apprendre aux élèves à travailler, articuler les connaissances scolaires à des projets qui leur donnent sens... rien n'y fait. Ces travaux ne sont pas lus, ou fortement suspectés. Ceux qui ne se sont jamais donné la peine d'aller sur le terrain, repoussent d'un revers de manche ceux qui y passent leurs journées et tentent de comprendre, avec obstination, ce qui se joue dans la complexité des choses. Une anecdote recueillie par ci par là sert de preuve à ceux qui se font les défenseurs de l'esprit scientifique et de la rigueur intellectuelle. Nous sommes là en pleine contradiction ; et, comme chaque fois dans ces cas-là, c'est sans doute parce que l'essentiel se joue ailleurs, en coulisse, derrière un théâtre d'ombres qui amuse la galerie.

Or, pour comprendre un peu les choses, il faut, me semble-t-il, repérer un événement tout à fait inédit, une alliance contre nature, sans précédent historique, et qui en dit long sur les enjeux actuels : en effet, les attaques contre «*la pédagogie*» viennent, tout à la fois, de ce que l'on pourrait nommer les «*ultra libéraux thatchériens*» et les «*républicains*

intégristes... Sans se soucier apparemment de leurs mauvaises fréquentations réciproques, les uns et les autres développent des thèses toute proches, se rétractant prudemment quand la collusion devient trop visible, mais se réconciliant dès qu'il s'agit de liquider l'adversaire commun.

Qu'ils se présentent comme les héritiers du libéralisme économique le plus traditionnel ou, astucieusement, comme ceux qui veulent prolonger l'oeuvre de Jules Ferry en émancipant l'éducation de la tutelle de l'état comme lui-même l'avait fait pour la tutelle de l'église (39), les idéologues ultra-libéraux condamnent sans réserve la «massification» du système scolaire ; ils dénoncent la médiocrité qui y règne, la démission des enseignants qui n'ont plus aucune exigence intellectuelle et laissent démagogiquement poursuivre leur scolarité aux élèves les plus en difficulté. Ils voient dans le Plan Langevin-Wallon le point de départ d'une démarche égalisatrice catastrophique pour le pays puisqu'elle aurait simultanément dévalorisé l'enseignement professionnel et technique et engagé tous les élèves à poursuivre le plus loin possible leur scolarité dans l'enseignement général. Ils dénoncent la suppression progressive des filières qui permettaient de séparer assez tôt les élèves selon leurs aptitudes et de fournir aux enseignants des classes suffisamment homogènes pour qu'ils puissent exercer leur métier de manière efficace. Ils soulignent même que ce n'est nullement un bon service à rendre aux élèves en échec que de les scolariser trop longuement et qu'il convient de les confier le plus tôt possible au tissu économique. Pour mettre en oeuvre le plus vite possible ces perspectives, ils suggèrent une privatisation rapide du système éducatif, la création par les collectivités territoriales ou des initiatives privées d'écoles d'*«excellence»*, la mise en place du système du *«chèque-éducation»* qui permettrait aux parents de choisir librement leur établissement sans être pénalisés par leurs conditions sociales (40).

Dans cette perspective, il convient, bien sûr, de liquider toute une mauvaise conscience *«judéo-chrétienne»* qui sacrifie toujours les élites pour se consacrer aux plus défavorisés et qui, d'après les ultra-libéraux, est venu empoisonner la pensée éducative. Il faut abandonner toutes ces initiatives pédagogiques qui s'efforcent de permettre la gestion de classes hétérogènes. Il faut se débarrasser de tous ces outils qui prétendent assurer un meilleur suivi individualisé des élèves et sont en fait des instruments camouflés de *«direction de conscience»*. Il faut, en revanche, se contenter de proposer les savoirs qui, seuls, sont susceptibles de faire émerger les *«véritables intelligences»* : la confrontation directe avec les

connaissances exposées magistralement reste, pour les tenants de l'ultra-libéralisme, le seul véritable moyen de dégager des élites.

Faut-il argumenter contre ces positions ? Cela serait, évidemment, très long. Mais on peut, schématiquement, indiquer quelques questions qu'elles posent : la magistralité expositive est-elle vraiment un moyen « neutre » pour faire émerger les intelligences ou ne représente-t-elle pas plutôt un outil très efficace pour sélectionner des enfants qui ont bénéficié d'une préparation familiale à ce type de fonctionnement ou qui ont la possibilité de trouver dans leur environnement les échanges capables de compenser les effets pervers de cet enseignement (41) ? La privatisation du système éducatif ne produirait-elle pas un éclatement, aux conséquences catastrophiques, du système scolaire ? Comment ceux qui préconisent une École bâtie sur les valeurs du capitalisme libéral ne voient-ils pas qu'ils sèment la guerre civile en accélérant la fracture entre une élite de plus en plus riche et maîtresse du savoir et une masse de citoyens de plus en plus pauvre et exclue de la culture ? Comment ne voient-ils pas qu'ils compromettent, à terme, le développement économique lui-même en excluant prématurément de l'École des milliers d'enfants qui ne pourront accéder à aucun emploi dans un univers industriel où la maîtrise de l'abstraction s'avérera bientôt nécessaire pour la moindre tâche ? Comment, enfin, peuvent-ils mépriser autant tous les efforts des pédagogues pour aider des enfants à vivre ensemble en dépit de leurs différences culturelles et de leurs niveaux scolaires quand la planète toute entière nous interpelle chaque jour un peu plus sur notre capacité à fonder une socialité solidaire (42) ?

À l'opposé de l'échiquier politique, les héritiers de la « tradition républicaine » poursuivent, eux aussi, leur combat contre la pédagogie et les Sciences de l'Éducation. Sollicitant Condorcet et Jules Ferry, ils insistent sur la fonction unificatrice de l'institution scolaire, rappelant inlassablement que celle-ci s'est construite pour faire triompher la science contre la superstition, la raison contre la religion, la langue française contre les patois, l'égalité des chances contre l'héritage des privilèges. Pour eux, l'École doit faire accéder les enfants, tous les enfants, à l'universalité d'une culture qui s'exhausse au-dessus des coutumes locales et des particularismes de toutes sortes. Dans cette perspective, le contact avec ce que les hommes ont élaboré de plus grand est seul susceptible de délivrer les enfants des préjugés et de leur permettre d'accéder à une véritable citoyenneté. La valeur suprême est donc bien le « savoir », moins parce qu'il permet de sélectionner, que parce qu'il délivre l'homme des conjonctures et des affres de l'affectivité pour lui permettre d'accéder à la rationalité (43).

Les efforts des pédagogues pour «prendre en compte les différences entre les enfants» sont ainsi perçus comme une trahison par rapport à la mission première de l'École : la République exigerait que l'on ne considère les élèves que comme des «sujets de droit» abandonnant à la porte de la classe toute adhérence sociale ou psychologique. De plus, tout travail didactique pour rendre les savoirs désirables et accessibles aux élèves est considéré comme une gymnastique humiliante, s'écartant de l'ordre des raisons dont l'Encyclopédie reste le modèle et le manuel scolaire le vecteur (44)... L'École est faite pour appréhender le monde dans la cohérence et la systématité d'une culture présentée en dehors de toute contingence particulière. Le contact avec cette culture ne souffre pas d'autres médiations que la parole du maître et tout effort d'instrumentalisation est suspecté de ravalier la transmission culturelle à un bricolage sans ambition. Les pédagogues, enfin, sont accusés de refuser le caractère naturellement sélectif de tout véritable apprentissage... par peur de l'échec, ils revoient toujours leurs exigences à la baisse et s'empressent de culpabiliser leurs collègues qui ont le tort, par probité intellectuelle, de mettre des mauvaises notes à leurs élèves et même de les imputer au manque de travail et d'intelligence de ces derniers !

Là encore, il conviendrait de développer longuement ces thèses pour pouvoir en montrer les limites. Mais on peut simplement se demander ici, brièvement, comment leurs partisans ne voient pas qu'ils proposent de couper les ponts qui leur permettraient précisément d'atteindre leurs buts. Comment permettre à un élève de s'exhausser au dessus de ses préjugés si ce n'est en partant de ce qu'il est et en travaillant avec lui à leur remise en question ? Comment espérer que les enfants de nos banlieues accèdent à ce que notre culture comporte de plus élaboré si ce n'est en tentant de leur faire comprendre le pouvoir émancipateur, pour eux-mêmes et dans leur situation précise, de cette culture ? Et comment y parvenir sans bricoler des médiations précaires, élaborer des outils provisoires et imparfaits grâce auxquels les contenus culturels peuvent venir donner sens à ce qu'ils vivent ? Pourquoi récuser la didactique au nom d'un contact direct et miraculeux avec les textes fondateurs ? L'instrumentalisation ne vient pas vider la culture de son sens, elle permet de le découvrir... Et, enfin, comment ceux qui préconisent le retour à l'«instruction pure» ne voient-ils pas qu'en jetant l'anathème sur ce qu'ils nomment «l'animation socio-culturelle», ils nous préparent une société d'experts suffisants et intolérants, cultivés peut-être, mais incapables eux aussi, comme les petits émules des idéologues ultra-libéraux, de fonder ensemble une socialité solidaire ?

Face à ces attaques convergentes, tout le travail pédagogique décrit dans ces pages, porté par cette revue et bien d'autres, risque bien d'être remis en question. Les militants pédagogiques s'épuisent, ne trouvant plus guère de soutien autour d'eux. Les impulsions institutionnelles positives prises depuis de nombreuses années, grâce à l'action incessante et courageuse d'hommes comme André de Peretti, Antoine Prost ou Louis Legrand, ont du mal à passer dans les faits. Les initiatives récentes, comme la mise en place des IUFM et l'organisation de l'école primaire en cycles, sont victimes de soubresauts incessants sous les coups de boutoir d'adversaires qui profitent de toutes les hésitations des politiques pour déstabiliser autant qu'ils le peuvent l'édifice. Sur le terrain, les choses avancent parfois, mais au prix du dévouement missionnaire de chefs d'établissements qui tiennent encore envers et contre tout... En réalité, mon sentiment est que les acquis sont bien minces et qu'il nous faut nous donner d'urgence une doctrine provisoire susceptible de rassembler ce qu'il reste aujourd'hui d'une tradition que j'ose appeler, faute de mieux et en mesurant bien tous les risques que je cours ainsi, «*humaniste*».

Cette doctrine pourrait se fonder sur deux affirmations essentielles pour moi :

- 1) nul ne doit être privé de l'accès à la culture qui, seule, lui permet de penser le monde et de se penser dans le monde ;
- 2) une culture qui s'impose aux personnes par la violence et sans respecter leur cheminement propre n'est pas digne de porter ce nom.

Et d'abord, nul ne doit être privé de l'accès à la culture qui lui permet de penser le monde et de se penser dans le monde ; nul ne doit ignorer ce qui donne sens à son histoire, lui permet de comprendre l'univers matériel, les enjeux technologiques mais aussi les grands domaines de la création artistique... Certes l'École ne peut, dans tous ces domaines, prétendre à l'exhaustivité, mais, au moins, doit-elle, présenter suffisamment les connaissances de base pour que l'élève, au sortir de sa scolarité, ne dispose pas seulement d'une «*liberté du vide*» ; qui n'a jamais rencontré le bonheur de connaître, de comprendre, de ressentir une émotion littéraire, musicale ou picturale ne peut choisir, un jour, de sacrifier un feuilleton télévisé à la lecture d'un essai ou d'un poème. Or, sur ces plans là, nous sommes loin du compte. Une enquête effectuée l'an dernier par un groupe de mes étudiants montre qu'un élève de fin de troisième n'est pas en mesure de comprendre 20% des informations publiées dans un quotidien régional. Il ne peut s'approprier les informations des rubriques politique, économique, littéraire, cinématographique, sportive... tout juste peut-il comprendre les échos de la vie de quartier et quelques

faits divers. Interrogés sur la fréquentation des équipements culturels, 4% d'entre-eux disent aller quelquefois au théâtre, 2% fréquentent une bibliothèque... et moins de 5% vont de temps en temps dans le Centre de Documentation de leur propre établissement scolaire. Et l'on voudrait diminuer la scolarité obligatoire, renvoyer de l'École le plus tôt possible ceux et celles qui sont en situation d'échec ! On argue du fait que l'institution scolaire ne peut pas les traiter et que leur intégration fait baisser le niveau... comme si la prise en compte de problèmes nouveaux n'était pas un moyen - souvent le seul moyen - de faire progresser une institution, au plus grand bénéfice de tous ses usagers... Un défi s'impose à nous, un défi de l'importance de celui que Jules Ferry eut le courage d'affronter : parviendrons-nous à ce que, à l'issue de la scolarité obligatoire, tous les jeunes disposent des outils culturels leur permettant, quelle que soit leur insertion professionnelle future, d'accéder à l'intelligence du monde dans lequel ils vivront (45) ? Parviendrons-nous à construire un collège qui soit un véritable creuset intellectuel et social où des pratiques différenciées associées à des enseignements communs permettront à chacun de se sentir respecté dans sa différence et de ne pas se vivre, pour autant, comme mis à l'écart s'il éprouve des difficultés ? Saurons nous associer le bénéfice de traitements spécifiques avec l'intérêt d'une formation commune ? La difficulté est de taille... Mais c'est sans doute là la grande tâche éducative de cette fin de siècle : Napoléon a pensé le lycée, Jules Ferry l'École primaire... le collège n'a jamais vraiment été pensé pour lui-même : hésitant entre une sur-école primaire ou un sous-lycée, il est devenu le lieu majeur de l'échec, une vaste gare de triage que des adolescents, déjà déstabilisés par un univers où ils ont à la fois trop de place dans l'imaginaire collectif publicitaire et pas assez dans les préoccupations réelles des adultes, fréquentent par habitude, sans conviction ni intérêt (46). La facilité, bien sûr, serait de déscolariser une partie de ces jeunes, directement ou par d'habiles manipulations institutionnelles. Mais c'est, pour moi, une facilité qu'il faut refuser de toutes nos forces si nous ne voulons pas préparer de terribles explosions sociales. Et, pour refuser cette facilité, il nous faut chercher, chercher inlassablement, les moyens pédagogiques et les outils didactiques susceptibles de nous permettre de relever ce défi. Les Sciences de l'Éducation, tant attaquées aujourd'hui, travaillent obstinément dans ce sens.

Chacun aura bien vu, à l'énoncé de cette première condition, et en se souvenant de ce que j'ai écrit plus haut sur « *le retour de l'éthique* », les dangers qu'elle comporte : à rechercher obstinément les moyens les plus efficaces de transmettre la culture, ne risque-t-on pas de basculer dans la

manipulation, voire le dressage ? Cette instrumentalisation, si nécessaire, ne risque-t-elle pas de faire oublier que c'est de sujets qu'il s'agit et non d'objets, que l'essentiel est de faire émerger une liberté et non de façonner un individu conformément à un modèle préétabli ? C'est pourquoi je tiens tant à ma deuxième conviction : une culture qui s'impose par la violence n'est pas digne de porter ce nom.

Ainsi la véritable universalité de la culture est celle qui se construit dans l'acte pédagogique lui-même, dans une négociation bien souvent médiocre mais où l'autre, l'enfant, l'élève, l'étudiant, entrevoit que ce qu'on lui présente peut donner du sens à son existence. Victor Hugo n'est pas un auteur universel parce que quelques académiciens en ont décidé un jour ainsi, il est un auteur universel parce que des instituteurs, des professeurs ou des parents sont parvenus, de temps en temps, en mettant en oeuvre des moyens pédagogiques de toutes sortes, à faire partager un peu d'émotion à des enfants à la lecture des *Misérables*. Ainsi, contrairement à ce que l'on nous raconte parfois, il n'y a pas incompatibilité entre l'universalité de la culture et l'effort pédagogique : la première n'a d'existence que par le second. Une culture qui s'impose à des sujets sans prendre en compte leur cheminement propre, sans respecter leur histoire, sans faire appel à leur liberté, n'est pas une culture ; elle nie même ce qui fonde le concept de culture universelle ; elle se met en contradiction avec ce qui lui permet de prétendre à l'universalité, c'est-à-dire la possibilité, pour tous les hommes, de s'y reconnaître librement. L'universel ne s'impose pas, il se propose et c'est dans l'acte même de cette proposition, dans les transactions médiocres et locales que quelques éducateurs parviennent à réaliser quand ils échappent à la facilité du «*c'est comme ça*», que la civilisation prend un peu le pas sur la barbarie (47).

EN CONCLUSION : L'AVEU

Il est temps d'avouer l'essentiel. Si mon inquiétude est grande aujourd'hui c'est que bien des discours sur l'éducation et l'enseignement font l'impasse sur la dimension personnelle de l'acte d'éduquer et d'enseigner. D'excellents systèmes idéologiques fonctionnent à merveille dans les débats d'intellectuels ; quelques ersatz de ces discours font le bonheur des gazettes et des discussions entre amis... Mais il faut une blessure grave pour que l'essentiel affleure : qu'un enfant se drogue, bascule dans la violence aveugle, se rende malade pour ne plus aller à l'école, s'enorgueillisse de ses échecs scolaires, ou pire encore, et voilà

que les échafaudages s'écroulent et que bien des choses sont remises à leur place. Je sais bien qu'on n'a pas vraiment le droit de dire cela, que rien n'est plus facile que de glisser dans le pathétique et de s'enfoncer dans le mélodrame. Mais je suis convaincu aussi, et plus que jamais, que la réalité éducative s'éprouve au ras du sol, non dans les grandes déclarations d'intention ni dans les systèmes élaborés, mais dans la confrontation avec des situations précises et dans la position que l'on y prend. Je suis convaincu que les finalités se donnent à lire quand on accepte de se soumettre à l'épreuve d'un événement ou d'un concept, bien plutôt que dans les projets éducatifs consensuels aussi généraux que généreux. Je suis convaincu qu'il vient toujours un moment en éducation où, en marge des systèmes de justifications et des savants argumentaires, il faut bien «*se découvrir*».

A vrai dire, et pour me découvrir un peu, je crois que l'éducation s'effectue dans la rencontre d'hommes, dans un colloque singulier pour lequel nous ne serons jamais trop outillés mais pour lequel tous nos outillages seront à jamais insuffisants. A vrai dire, je crois qu'éduquer c'est accéder à l'universalité d'une culture qui s'ébauche quand l'homme refuse de soumettre l'autre mais décide de se soumettre avec lui à un échange sans violence. Je suis convaincu que la seule et vraie culture se construit dans la rencontre avec cet homme que Primo Levi décrit au retour des camps de la mort, cet «*homme fort et doux, contre qui viennent s'émausser les armes de la nuit*» (48).

Philippe MEIRIEU

Professeur en Sciences de l'Éducation - Université Lyon 2

Notes

- (1) C'est ce qu'explique justement Jacques Rancière dans *Le maître ignorant* (Fayard, Paris, 1987).
- (2) *Le Seuil*, Paris, 1956.
- (3) Je l'ai, tout de suite après, le petit livre d'Emmanuel Mounier, *Le personnalisme* (Que-sais-je ?, PUF), où je pus retrouver les thématiques développées par Jean Lacroix.
- (4) Après La Rochefoucauld même !
- (5) *Le paradoxe de la morale* (Le Seuil, Paris, 1981).
- (6) Pierre Jullien, *Le manteau de Noë* (Desclée de Brouwer, Paris, 1991).
- (7) «Non-directivité, une extrême perplexité», *La Lettre*, N° 169-170, septembre-octobre 1972, pages 28 à 32.

- (8) *En particulier l'ouvrage Pensée et vérité de Carl Rogers* (Privat, Toulouse, 1974) et l'ouvrage *Les contradictions de la culture et de la pédagogie* (L'Epi, Paris, 1972).
- (9) *Liberté pour apprendre ?* (Dunod, Paris, 1973, page 152).
- (10) Magnard, Paris, 1986. Ce texte admirable d'un instituteur libertaire qui trouvera la mort dans les tranchées de la première guerre mondiale exprime avec une force rare ce que tout jeune enseignant aujourd'hui doit faire encore comme expérience de «*désillusion*» sans, pour autant, basculer dans le «*renoncement*».
- (11) «*L'école conservatrice : l'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*», *Revue française de sociologie*, n°3, 1966.
- (12) P. Bourdieu et J.C. Passeron, *Les héritiers*, Éditions de Minuit, Paris, 1964.
- (13) P. Bourdieu et J.C. Passeron, *La reproduction*, Éditions de Minuit, Paris, 1970.
- (14) Mercure de France, Paris, 1968.
- (15) Maspéro, Paris, 1976.
- (16) Gauthier-Villars, Paris, 1966.
- (17) Je lus d'abord l'ouvrage de Gilbert et Viviane De Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation* (PUF, Paris, 1976). Puis, les textes de la taxonomie de Bloom, au fur et à mesure de leur traduction, avant de lire avec un plaisir intellectuel l'immense livre de Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue* (ESF, Paris, 1979).
- (18) Peter Lang, Berne et Francfort, 1986.
- (19) Cette ignorance est un fait constant des détracteurs de la «*pédagogie*» et de ceux qui, tout en exaltant «*la culture*», font preuve, en matière éducative d'une inculture totale : l'élément le plus consternant, à cet égard, est la perpétuelle assimilation, à leurs yeux, de la «*pédagogie*» et de la «*non-directivité*» : comme si Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin - qui s'étaient fait les promoteurs de l'idée de non-directivité en 1967 - n'avaient pas publié *La liberté d'apprendre - situation II* (Éditions ouvrières, Paris, 1977) où ils examinent, avec une lucidité à toute épreuve les dérives de la non-directivité.
- (20) Delagrave, Paris, 1976.
- (21) Labor et Nathan, Bruxelles et Paris, 1977.
- (22) J'ai surtout utilisé *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1966), *La formation du symbole chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1968), *Le jugement moral chez l'enfant* (PUF, Paris, 1978), *Recherches sur l'abstraction réfléchissante* (PUF, Paris, 1977), *La genèse des structures logiques élémentaires* (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1980).
- (23) Peter Lang, Berne et Francfort, 1979

- (24) L.S. Vygotsky, *Pensée et langage* (Paris, Éditions Sociales, 1985) et, surtout, le remarquable texte synthétique écrit par Vygotsky juste avant sa disparition et qui est reproduit dans l'ouvrage *Vygotsky aujourd'hui* (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1989) : « *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire* ».
- (25) *Penser la bouche pleine*, Fayard, Paris, 1983, *L'invention intellectuelle*, Fayard, Paris, 1983 et *Les concepts scientifiques* (en collaboration avec Isabelle Stengers), La Découverte, Paris, 1989.
- (26) J'ai souvent été frappé par le témoignage de nombreux lecteurs de mes ouvrages m'avouant avec embarras qu'ils y avaient trouvé ce que, d'une certaine manière, ils avaient toujours su. Simplement, ajoutaient-ils, maintenant c'est un peu plus clair et je peux en faire quelque chose. C'est pour moi un bel éloge.
- (27) On connaît, bien sûr, ses principaux ouvrages depuis *Les profils pédagogiques* (Le Centurion, Paris, 1980) ; on connaît aussi et l'on discute très largement sa théorie de la « *gestion mentale* » : ce n'est pas le lieu ici d'entrer dans cette discussion fort importante et qui doit avoir lieu sereinement.
- (28) *L'invention intellectuelle*, Fayard, Paris, 1983.
- (29) op. cit. in *Vygotsky aujourd'hui*.
- (30) *ibid.*, page 106.
- (31) C'est le procès que me fit à plusieurs reprises et avec beaucoup de vigueur et de finesse Francis Imbert ; il le reprend dans son dernier livre, *Pour une clinique du pédagogique* (Matrice, Paris, 1992).
- (32) *Totalité et infini*, Nijhoff, The Hague, 1984, publié aujourd'hui dans la collection de poche «biblio».
- (33) Grasset, Paris, 1991, page 226.
- (34) Je ne cesse aujourd'hui de me répéter, devant toutes mes velléités interprétatrices, la fameuse boutade de Lacan : « *Si je me mets à la place de l'autre, l'autre où est-ce qu'il se mettra ?* ».
- (35) Pour une fois le mot « *incontournable* » est bien utilisé dans son sens propre, au sens où Husserl disait de l'opacité de la conscience d'autrui qu'elle est « *incontournable* ».
- (36) *La transparence du mal*, Galilée, Paris, 1990.
- (37) Christian Baudelot et Roger Establet, *Le niveau monte*, Le Seuil, Paris, 1990.
- (38) François Dubet, *Les Lycéens*, Seuil, 1991 ; Robert Ballion, *La bonne école*, Hatier, Paris, 1991.
- (39) Philippe Nemo, *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?*, Grasset, Paris, 1991.
- (40) C'est là le projet de l'association, très bruyante aujourd'hui, des « *créateurs d'écoles* ».
- (41) Anne-Nelly Perret-Clermont, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Neuchâtel et Francfort, 1979.

- (42) Philippe Meirieu et Michel Develay, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, ESF Éditeur, Paris, 1992.
- (43) Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement, *Main basse sur l'éducation*, Éditions Universitaires, Paris, 1991. A. Baudart, *Les préaux de la République*, Minerve, Paris, 1991. Par ailleurs, on trouvera une synthèse complète de l'argumentaire des «républicains intégristes» (Catherine Kintzler, Jacques Muglioni, etc.) dans le numéro 15 de la Revue *Éducation et pédagogies*, CIEP de Sèvres, 1992.
- (44) Catherine Kintzler, in *La république et l'école*, Agora, Paris, 1991.
- (45) Sur ce sujet, le Conseil National des Programmes dont je fais partie a rédigé un rapport (*Propositions sur l'évolution du collège*, novembre 1991) qui est resté complètement lettre morte.
- (46) Antoine Prost, *Éducation, société et politiques*, Seuil, Paris, 1992.
- (47) Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer*, ESF, Paris, 1991.
- (48) Primo Lévi, *Si c'est un homme*, Grasset, Paris, 1988.

DE L'ACTE D'ENSEIGNER À L'ACTE D'APPRENDRE

Bernadette Aumont

L'objet de recherche auquel je me suis attachée toute ma vie a son origine dans ma propre expérience d'élève. Faut-il rappeler une réaction de mon professeur de mathématiques en classe de cinquième, à la question que j'osais lui poser pour la deuxième fois : « Mais décidément, vous êtes bouchée ! » et du souvenir atroce que je garde de ces moments où, à l'école comme à la maison, je ne comprenais pas le contenu des leçons ou les consignes des devoirs... sans l'espoir d'un secours quelconque.

Comme apprenant déjà - et bien que « bonne élève » - j'ai souvent eu envie de revendiquer mon droit à comprendre. J'étais assez consciencieuse pour apprendre par cœur ce que je ne saisisais pas, mais j'éprouvais alors un sentiment d'injustice qui ne s'est pas effacé avec mes propres années d'enseignement, au contraire.

J'ai connu de grandes joies avec mes élèves et mes rapports aux groupes-classes s'établissaient facilement dans le plaisir partagé du savoir. Mais une question me revenait toujours dès que je percevais les difficultés d'acquisition rencontrées par certains d'entre eux : pourquoi ne comprennent-ils pas ? Que se passe-t-il dans leur tête ? Comment devrais-je m'y prendre ? Je me demandais si l'enseignement que je faisais pouvait conduire à apprendre et si j'étais en mesure de penser la fonction "apprendre" de l'élève... J'échafaudais des hypothèses et j'essayais de mettre en oeuvre très empiriquement des exercices ou travaux de groupes. J'espérais que les exemples concrets et les échanges pourraient lever certains obstacles jusqu'au jour où le bruit que faisaient les déplacements

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n°27, 1992

de chaises et de tables parvint jusqu'aux oreilles de la directrice du collège qui me dit un soir : « Que se passe-t-il là-haut ? Pourquoi ce bruit ? Qu'est-ce que vous faites ? » À ma réponse : « des travaux de groupes », elle rit beaucoup et me dit alors, gentiment d'ailleurs : « Ah ! Vous êtes jeune, ça vous passera ». Cette phrase s'inscrivit en moi profondément et soutint ma motivation à m'engager dans la pédagogie, elle fut une source énergétique puissante et me donna la force de prendre des positions à contre-courant. La recherche universitaire poursuivie avec P.M.M. Mesnier de 1986 à 1991 eut sans doute comme but inconscient de prouver à ma directrice (décédée depuis) que « ça » ne m'a pas passé. Surprenant défi !

L'ÉDUCATION NOUVELLE : MAIS OUI ÇA EXISTE !

Mon intérêt pour l'acte d'apprendre me fit quitter l'enseignement et prendre des chemins détournés. Il n'est pas besoin d'imaginer que je me mis en quête de connaissances psychologiques et pédagogiques. En plus des études que je reprenais alors, je trouvais une formation remarquable auprès d'un pédagogue, Louis Raillon, qui dirigeait la revue *Educateurs* et me proposa de travailler avec lui. Je découvris là, avec un heureux étonnement, que mes idées pragmatiques sur « apprendre » avaient déjà fait l'objet d'expérimentations scientifiques et de théorisations que le monde de l'enseignement semblait ignorer. *L'Éducation Nouvelle* me révéla son infinie richesse. Je rencontrai de grands pédagogues comme Roger Cousinet dont je lisais tous les travaux. Je m'enthousiasmais pour Piaget et ne comprenais pas qu'il fut si peu et si mal connu. Je faisais des études, des articles, des enquêtes. Parmi beaucoup d'autres, celle que je titrais « *Le Manuel scolaire en procès* », révélait alors les profondes carences du système d'enseignement que j'avais moi-même ressenties .

UNE PÉDAGOGIE CENTRÉE SUR LE FORMÉ, C'EST POSSIBLE

Justifiée dans mes positions empiriques et informée des sources auxquelles je pouvais puiser, je sentis alors la nécessité de trouver un lieu où la mise en pratique d'une pédagogie au service de celui qui apprend serait possible. Ce lieu, s'il n'existait pas, il fallait l'inventer. Ainsi naquit

le CEPREG dont je fus co-fondatrice puis secrétaire générale à partir de 1963 (1). Je mis tout en œuvre pour que les sessions que nous animions s'inspirent d'une pédagogie centrée sur le «formé» comme nous disions à l'époque. La formation d'adultes obligeait à s'interroger sur l'apprentissage, car les difficultés antérieures d'échec et de dévalorisation se trouvaient réactivées par la situation de formation. Que faire avec ceux qui se croyaient incapables d'apprendre ?

Le courant porteur en 1968 n'était pas à la psychologie cognitive mais à la psychologie sociale : dynamique de groupes, animation non directive, analyse institutionnelle. La découverte de Kurt Lewin, de J.L. Moreno, de C. Rogers, de R. Lourau, nous entraîna sur des chemins nouveaux. En relation avec Michel Lobrot, nous expérimentons l'auto-gestion au CEPREG. Nos recherches et nos actions pédagogiques s'orientèrent plus sur l'institution enseignante, le groupe-classe, la relation maître-élève, la vie affective des groupes et des sujets que sur l'apprenant lui-même et les problèmes d'apprentissage.

Le courant psychanalytique nous traversa fortement. Angelo Bejarano, du CEFRAP, intervint au CEPREG pour des supervisions régulières. La psychosociologie et la psychanalyse éclairaient d'un jour nouveau les questions pédagogiques que je mûrissais et me faisaient découvrir les concepts-clés qui identifiaient et fondaient mes pratiques.

LE RAPPORT AU SAVOIR : UNE QUESTION DES ANNÉES 68

Le rapport au savoir fut cependant au cœur de nos préoccupations. À en croire J. Beillerot (1989, p. 171), nous étions parmi les premiers à utiliser cette expression en pédagogie dans les années 1970. Dans l'ouvrage *Situations de formation* qui analyse la genèse de nos pratiques depuis la création du CEPREG, je note l'organisation, à cette époque, d'une «commission enseignants» regroupant des animateurs du CEPREG et des personnes extérieures à celui-ci comme Gilles Ferry et Christine Blouet qui venaient de publier un livre remarqué *La Pratique du travail en groupe*. Nous nous reconnaissons tous plus ou moins dans ce que Michel Lobrot appelait «*La Pédagogie institutionnelle*» (CEPREG, 1974, p. 135). Cette commission mit en œuvre, dès juillet 1968, des sessions pour enseignants appelées «Le renouvellement pédagogique». Inutile de dire leur succès... assez inattendu. Ces stages firent apparaître deux réalités :

- d'une part un rapport au savoir des enseignants tout à fait indépendant du rapport au savoir des apprenants et ne le prenant pas en compte ;
- d'autre part l'impossibilité à laquelle se heurtaient les enseignants de parler de leur pratique quotidienne.

Lorsque l'ouvrage de J. Natanson parut en 1973 dans la collection CEPREG, il fit choc. Il osait dire : «la fonction de l'école est d'empêcher d'apprendre». Son titre en était : *L'Enseignement impossible...* Je partageais ses idées et me demandais comment chercher dans le même sens. La conjoncture devint plus favorable dans les années 1972-74 sous une double forme : l'intérêt porté à la Pédagogie par Objectifs (P.P.O.) dans les milieux de la formation, parallèlement à la diffusion dans les médias des échecs massifs aux examens de tant de jeunes quittant l'école sans aucun diplôme. La P.P.O., qui consiste à anticiper les résultats à atteindre par l'apprenant pour déterminer des objectifs d'apprentissage adaptés, apparut alors comme la pédagogie du succès. Elle mobilisa beaucoup d'enseignants qui commencèrent à découvrir qu'ils avaient peut-être une part dans les échecs scolaires de leurs élèves.

APPRENDRE ET ENSEIGNER

Des sessions sur «La définition d'objectifs pédagogiques» se déroulaient à l'Institut Supérieur de Pédagogie quand, détachée du CEPREG, j'en devins la directrice. L'attention des enseignants était attirée sur la différence entre *apprendre* et *enseigner*. En 1976, me vint l'idée de constituer un «Atelier de Recherche» autour de l'acte d'apprendre avec quelques formateurs de l'I.S.P. qui travaillaient à la formation d'enseignants de terrain et pouvaient mettre en oeuvre avec eux une recherche-action centrée sur les difficultés d'apprentissage des élèves. Il fallait, d'une part, prendre le temps d'une réflexion théorique et, d'autre part, organiser des séminaires d'expérimentation auxquels pourraient participer les enseignants coopérant à cette démarche. Nous nous inspirions, par exemple, de *Liberté pour apprendre* de C. Rogers que j'avais rencontré en Californie, et spécialement de son chapitre «Enseigner et apprendre, réflexions personnelles» (1972, p. 151). ou encore de J. Foucambert qui osait écrire en 1976 qu'«enseigner devait être subordonné à apprendre». C'était à soi seul une petite révolution.

CONTRE-ÉCHEC OU RÉUSSIR À APPRENDRE

Cette recherche-action se déroula sur cinq ans (1977-1982). Les séminaires de l'I.S.P. s'intitulèrent «Réussir à apprendre». Au CEPREG s'organisèrent parallèlement des sessions d'été sur le thème du «Contre-Echec». Entre temps, l'Atelier se réunissait régulièrement, tantôt entre formateurs, tantôt avec les enseignants qui testaient, dans leurs classes, les hypothèses élaborées au cours du séminaire annuel où se confrontaient les uns et les autres.

«Contre-Echec» ou «Réussir à apprendre», l'objectif était le même : explorer les difficultés d'apprentissage, non plus en cherchant du côté de l'enseignant comme nous l'avions fait depuis dix ans, mais en nous tournant délibérément du côté de celui qui apprend, de «l'apprenant», terme alors inusité et que nous avons peut-être contribué à mettre en usage. On peut constater en effet que dans son ouvrage *Qu'est-ce qu'apprendre ?* (1980) qui fut un des premiers à paraître sur ce thème dans la décennie 80-90, O. Reboul n'utilise pas le substantif «apprenant» et conserve soit le terme traditionnel d'«élève», dont le signifié renvoie à «nourrir» ou à «élever» et non à «apprendre», soit celui d'«apprenti», terme réservé à ceux qui n'ont pas réussi à l'école et qui sont confiés en apprentissage à un professionnel. En 1978, nous écrivions donc sur la fiche de présentation du séminaire «Réussir à apprendre» :

«Le Groupe de recherche sur *l'acte d'apprendre* propose un parcours de réflexion théorique et d'applications pratiques qui se déroulera en janvier-février 1978 sur la situation de l'apprenant. Ce parcours cherchera à repérer ce qui bloque l'apprentissage ou ce qui le favorise, afin de dégager ce qui peut déterminer chez l'élève la capacité d'apprendre».

L'ACTE D'APPRENDRE : PREMIÈRE ÉTAPE

Nous mettions les enseignants et les formateurs dans des situations d'apprentissage réel sur des «objets» proposés par nous ou définis par le groupe selon les cas : montage d'un circuit électrique, principes de base de la navigation en mer, initiation aux règles du nouveau roman... Cette démarche, répétée auprès d'une centaine d'enseignants, nous fournis-

sait des résultats probants qui autorisaient des hypothèses pédagogiques nouvelles. Celles-ci furent présentées dans une brochure parue en 1979 sous le titre *l'Acte d'apprendre* (2). Elles servirent de base à un mémoire de D.E.S.S. (Paris X - Nanterre 1981) dont le titre faisait état d'une recherche autour d'une pratique de formation de formateurs : « Relations pédagogiques, relations psychothérapeutiques en situations d'échec de l'apprentissage ». Les ouvrages d'Oury et Vasquez, ceux de Terrier et Bigeault (1978) dans leur aspect polémique, le *FREUD antipédagogue* de C. Millot (1979), les textes pédagogiques de Piaget inspiraient entre autres mes réflexions.

A partir de l'analyse approfondie de deux situations d'échec montrant la place respective de l'affectif et du cognitif dans l'apprentissage, je dégageais deux fonctions majeures de la pédagogie, l'une relevant de la psychologie cognitive, *la fonction de l'appropriation de l'objet*, l'autre de la psychanalyse, *la fonction de post-éducation*, toutes deux conditionnant la réussite de l'acquisition (voir Aumont B., 1982, p. 81-89). Michèle Ceva (3) et Gérard Lurol (4) contribuèrent beaucoup à cette élaboration théorique. Il faisait partie de l'Atelier sur « l'Acte d'apprendre » qui, après l'I.S.P., se poursuivait quelque temps au sein de l'association « Pédagogie et Formation » que j'avais créée pour maintenir avec quelques-uns les activités pédagogiques en cours au CEPREG au moment de sa dissolution (1980).

LE CONCEPT DE CONDITION : PREMIÈRE APPROCHE

À partir de 1982, je poursuivis de nouvelles expériences avec P.M. Mesnier au CAFOC de PARIS (5). Très frappés l'un et l'autre par l'ouvrage d'A. Bloch et O. Clouzot *Apprendre autrement* (1981), il nous resta de cette lecture le désir de nous investir dans l'analyse des *conditions* qui favorisent l'apprentissage. Quel paradoxe ! D'un côté, des adultes disent avoir acquis une grande diversité de savoirs et savoir-faire, dès lors qu'un métier, des responsabilités, les ont mobilisés ; de l'autre, des jeunes traînent au collège et au lycée sans réussir à apprendre ou terminent sept années d'études secondaires, même bacheliers, sans maîtriser une langue vivante, un raisonnement formel complexe, une expression écrite aisée. En somme, on apprend alors qu'on est censé savoir et qu'on a en charge de « faire », et on apprend mal alors qu'on en a tout le loisir.

Pourquoi la relation ne s'établit-elle pas entre un apprenant et un objet à connaître ? Pourquoi ne s'interroge-t-on pas sur cette relation, quand on prétend lutter contre l'échec scolaire ? Quelles conditions permettent de s'approprier un savoir ? Peut-on déjouer l'invariant de la scène scolaire pour «jouer» l'acte d'apprendre ? Telles sont les questions qui se sont posées à nous au regard de ce paradoxe. Des hypothèses de réponses se sont formulées peu à peu, en même temps que nos pratiques en formation de jeunes et d'adultes permettaient de les affiner.

Nous pouvions déjà identifier deux facteurs décisifs de l'acte d'apprendre : l'un du côté d'*entreprendre*, entendu dans un sens plus riche que «se mettre à faire», l'autre du côté de *chercher* pris dans un sens moins restrictif qu'explorer ou fouiller. Puisque l'enfant apprend, poussé par sa curiosité naturelle, comment expliquer qu'à l'école, il puisse rester indifférent à tant d'objets nouveaux pour lui ?

Après deux ans de confrontations et de co-animations, nous avons écrit un premier article sur «*Le Rôle du formateur dans un dispositif d'apprentissage individualisé*» (voir Aumont-Mesnier, 1985, p. 19-39) . La préparation d'un D.E.A. la même année nous donna la possibilité de transformer en un objet de recherche toutes les questions pédagogiques qui avaient jalonné l'itinéraire de chacun.

L'ACTE D'APPRENDRE EST UN IMPENSÉ

Parallèlement à notre investigation sur les conditions de l'acte d'apprendre, le fil conducteur de notre recherche s'est peu à peu dégagé : l'acte d'apprendre est en effet un impensé de la situation pédagogique, un objet non identifiable. Comme nous nous demandions pourquoi, nous avions pensé à *La Lettre volée*, ce conte d'Edgar Poe où la meilleure façon de cacher l'objet dangereux, la lettre, est de le mettre très en vue et complètement dénaturé pour qu'il ne soit pas découvert tellement il a été masqué, l'analogie entre la lettre volée et l'acte d'apprendre s'imposa : si l'école est le lieu privilégié pour apprendre, l'acte d'apprendre, en tant que tel est menaçant et se retrouve masqué. A la manière de M. D..., le ministre stratège du conte, l'Institution enseignante a procédé à tout un montage hiérarchique de règles et de programmes, de rôles et de fonctions dont l'enseignant seul est le pivot ; elle a défini les normes, accumulé les cloisonnements, en sorte que s'est opéré un véritable «retournement» de l'objet «apprendre» pour lequel elle est faite et qui n'est pas reconnu. On ne le voit pas, on passe à côté de l'apprenant sans

en tenir compte. Et peut-être devons-nous prêter aux enseignants les mêmes réactions que celles attribuées par Lacan aux policiers qui échouent à reconnaître «la lettre volée» :

« Dans ce qu'ils tournaient entre leurs doigts, que tenaient-ils d'autre que ce qui ne répondait pas au signalement qu'ils en avaient (.....) Et s'ils s'arrêtent au revers de la lettre (....) c'est que la lettre n'a pas pour eux d'autre face que ce revers.» (Lacan, 1966, p. 25-26).

L'énorme machine à enseigner, tel le revers de la lettre, a réussi à faire oublier qu'il y a une autre face à l'école que la fonction enseigner qui est la fonction apprendre.

Un exemple frappant de ce retournement de l'objet pouvait se lire, il y a quelque temps, en lettres géantes, dans les couloirs du métro parisien, sur une affiche publicitaire du SNES (6).

En voici le texte intégral :

LA VIE EST A PRENDRE
 APPRENDRE, QUELLE VIE !
 DE L'AIR, DES MOYENS, DES PROFS POUR L'ECOLE.

Ce qui se donne ici à voir est bien de l'ordre de l'inversion du sens : le lien entre l'apprendre et la vie est suggéré dans la première phrase, grâce au jeu phonique «A prendre/ Apprendre». Mais la seconde proposition, en un chiasme éloquent, retourne le signifié pour le rabattre du côté de la difficulté d'apprendre à l'école (Apprendre, ce n'est pas une vie) faute de moyens permettant un enseignement efficace... L'objet est bien là - l'enjeu vital de l'acte d'apprendre pour chaque sujet - mais invisible parce que retourné et vidé de son contenu : les solutions proposées masquent complètement l'apprenant.

Notre recherche portait bien sur cet «objet volé non identifiable», l'acte d'apprendre. Nous faisons l'hypothèse que s'il n'est pas reconnu, c'est que les enseignants et chacune de leurs disciplines occupent tout le champ pédagogique. Toute connaissance vient d'eux, passe par eux, est soumise à leur examen quand elle est censée être apprise par les élèves. Le travail personnel, cette relation directe du sujet avec l'objet à connaître, ne se fait pas à l'école, il se passe «à la maison» et seulement pour quelques bons élèves. Pour la plupart, la déperdition est énorme, une relation réelle n'existant pas avec les objets de savoir.

Un paradoxe cependant a retenu notre attention : d'un côté, le constat assez général du faible «rendement» des apprentissages scolaires. Bien peu d'élèves, au sortir du lycée, maîtrisent après sept ans d'enseigne-

ment secondaire, une langue vivante, un raisonnement formel complexe, une expression écrite aisée ... de l'autre, les témoignages recueillis auprès d'adultes, en formation attestent la rapidité, la force et l'intensité des apprentissages menés sur le terrain professionnel et/ou expérimentiel, en particulier dans les cas où l'individu a la possibilité de mener à bien un projet en toute autonomie. Nombreux sont ceux qui peuvent évoquer d'abondance les savoirs ou savoir-faire qui ont cristallisé dans le cadre de leurs activités professionnelles ou sous l'effet des responsabilités de la vie. Des anciens «mauvais élèves» nous ont parlé de leur facilité à apprendre dans la dynamique de leurs divers engagements.

POUR APPRENDRE, ENTREPRENDRE ET CHERCHER

Alors, la raison est-elle que les conditions pour apprendre ne sont pas réunies à l'école et se trouvent au contraire très présentes dans certaines situations professionnelles et personnelles ? Deux d'entre elles semblent très fondamentales dans les témoignages étudiés, *entreprendre* et *chercher*. Il nous fallait trouver pourquoi et comment elles agissaient pour que se développe l'acte d'apprendre entendu comme un processus de construction progressive d'un savoir personnel sur un objet à connaître.

En 1985, nous avons donc choisi comme sujet de thèse *Entreprendre, chercher, conditions de l'acte d'apprendre*. Nous avons posé l'hypothèse que ces deux conditions permettent à l'acte d'apprendre de s'effectuer. Dans nos explorations du concept de condition, nous avons donné la préférence à la définition de Hegel, dans *La Science de la Logique* : «Quand toutes les conditions d'une chose sont présentes, alors elle entre dans l'existence» (1981, tome 2, p. 181) parce que nous constatons en effet qu'il s'agissait de conditions «sine qua non», sans lesquelles le véritable apprendre n'existe pas.

Pour fonder notre recherche, nous avons donc été conduits à un détour hors du champ pédagogique là où il nous semblait que les démarches vécues permettraient le mieux d'appréhender les attributs des deux concepts *entreprendre* et *chercher*.

Une série d'entretiens, auprès de vingt et un chercheurs et entrepreneurs professionnels, nous a permis de discerner, à travers leurs discours d'experts, les éléments déterminants des processus qu'ils mettaient en oeuvre et leurs effets intensifs d'apprentissage (7). Ce fut une véritable découverte !

Entreprendre définit la possibilité pour un apprenant de concevoir et réaliser, de façon autonome, un projet finalisé par un enjeu réel.

Chercher consiste en une libre activité d'exploration, d'incubation et de construction qui produit un objet de savoir.

Le concept *entreprendre* contient celui de projet sous les deux formes de *projet-visée* et de *projet-programme* chères à Ardoino (1987, p. 154-155) mais aussi de projet *contre* (Leavitt, 1987). Il implique le «saisissement créateur» tel que le décrit Anzieu dans son ouvrage *Le corps de l'oeuvre* (1981). La passion pour son objet qui caractérise l'entrepreneur est liée au besoin de rupture, de défi que Servan-Schreiber a si bien décrit (1990, p. 19), mais aussi au besoin d'autonomie et d'indépendance dont Ehrenberg a souligné la force chez l'homme de la réussite (1991, p. 12). *Entreprendre*, c'est faire, agir, expérimenter dans le défi permanent et le doute (Th. Gaudin, 1984, p. 99) ; c'est décider malgré les aléas, c'est pouvoir identifier les résultats tangibles de l'action menée. Or, à l'école, les élèves n'ont habituellement pas la liberté d'entreprendre, de se fixer des projets individuels et collectifs, de relever un défi, de produire des objets socialisables qui donnent sens à leurs apprentissages. De plus ils n'ont pas la possibilité de «chercher» qui est le corollaire d'entreprendre.

«Celui qui suit quelqu'un ne cherche rien», disait Montaigne. Le concept *chercher*, dans le langage scolaire, est en effet appauvri de ses principaux attributs. L'anticonformisme, par exemple, est une caractéristique des chercheurs qui ont un goût prononcé pour tout ce qui n'est pas tout fait, pour tout ce qui appelle à l'imaginaire, à l'aventure, à la gymnastique intellectuelle. Le refus de ce qui est imposé, l'indignation, la provocation, la curiosité surtout, pulsion d'investigation si bien décrite par Freud (in Dorey, 1988, p. 21) sont à l'origine de la démarche de recherche. Cela veut bien dire que l'exigence de docilité si souvent rencontrée en éducation va à l'inverse de ce qui est nécessaire pour apprendre. Pour chercher, il faut «penser à côté, bissocié» (Koestler, 1964), vivre un temps de «désordre» (Latour, 1988), travailler en équipe et se soumettre aux controverses (Jacob, 1987).

La compréhension du processus *chercher* nous permet de penser que *chercher* et *faire* de la recherche relèvent du même fonctionnement. Lorsque nous avons posé la question à l'un de nos chercheurs en physique fondamentale, il nous a répondu sans hésitation : «c'est évident», rejoignant en cela J. Bruner qui considère l'enfant qui apprend, comme un chercheur au même titre que le chercheur scientifique :

«L'activité intellectuelle est la même partout, qu'il s'agisse d'un chercheur ou d'un élève de cours élémentaire. Ce que fait un scientifique à son bureau ou dans son laboratoire, ce que fait un critique littéraire en lisant un poème, est de la même nature que ce que fait n'importe qui quand il est engagé dans une recherche de compréhension. La différence est de degré et non pas de nature». (1985, p. 49)

ENTREPRENDRE ET CHERCHER PRODUISENT DE L'APPRENDRE ET ENTRETIENNENT LE DÉSIR DE CONNAÎTRE ET LA MOTIVATION

Avec des similitudes et des différences, les deux processus entreprendre et chercher produisent de l'apprendre. Ce fut la découverte la plus stimulante de notre travail de thèse. Les interviewés ont été formels sur ce point et expriment presque tous un même besoin d'apprendre constamment : «j'apprends en permanence», «tous les jours et maintenant et toujours», «j'ai le sentiment d'apprendre sans arrêt», «si tu t'arrêtes, c'est fini», «si on n'apprend plus, c'est foutu». Et la formule la plus forte vient d'un physicien : «on peut apprendre sans chercher, mais chercher sans apprendre, sûrement pas».

Dans le cadre de cet article, il n'est pas possible de présenter tout ce que notre exploration nous a fait découvrir sur apprendre. Je ne citerai ici que certains aspects moins connus que d'autres, en particulier l'importance de la dimension affective d'apprendre qui s'origine dans le désir de connaître, mais a besoin au cours de la vie, pour préserver son énergie pulsionnelle, de «la passion» que favorise l'entreprendre et de la curiosité/avidité de savoir qui sont à la source de l'activité de recherche.

Le désir de connaître n'est pas naturel - au sens d'inné - il s'élabore tout au long de l'histoire infantile et d'abord dans cette relation avec la mère - premier objet de toutes les pulsions - dès l'expulsion qui a projeté l'enfant hors d'elle. L'événement de la naissance enclenche un processus de séparation dont le déroulement produit peu à peu le psychisme autonome du nourrisson. Les frustrations engendrées par l'éloignement de la mère provoquent en lui à la fois le plus vif déplaisir et la plus grande avidité à connaître cet objet de plus en plus extérieur à lui et qui le constitue en tant qu'*autre*. La rencontre de M. Pinol-Douriez de l'Univer-

sité de Provence, puis celle de F. Guignard, de la Société Psychanalytique de Paris, m'ont introduite à travers M. Klein et W.R. Bion à la compréhension du lien originnaire du sujet avec l'objet à connaître. Découverte passionnante, s'il en est; que la relation de connaissance s'origine dans la douleur et la frustration. Si le seuil de tolérance n'est pas dépassé, la difficulté aiguise la curiosité et la recherche; en cas contraire, le sujet fuit l'expérience relationnelle à «l'objet» pour éviter la douleur. Ainsi n'y a-t-il plus de connaissance ni de développement possibles. Bion définit ce type de lien par «l'in-compréhension et la mé-prise» qui font totalement obstacle à apprendre et à comprendre (1979, p. 70). Lorsque la fonction intellectuelle est inhibée au plan affectif, elle développe chez le sujet un phénomène d'ignorance qui laisse les enseignants désarmés et impuissants.

Au cours de ma recherche, j'ai eu l'occasion, pendant un an, de mesurer les méfaits de cette ignorance chez des jeunes en insertion de 17 à 38 ans, dans un stage APP (8) et de mieux comprendre par là même pourquoi ils n'étaient pas motivés. Car la motivation est le mouvement conscient qui prend source dans le désir inconscient de connaître. Elle conduit de la curiosité à l'envie d'apprendre. Elle se traduit par des aspirations conscientes qui sont «la forme d'expression socialement admise et appréciée des désirs» (S. Michel, 1989, p. 35). Mais seule l'expression de buts et de projets permet la «fixation» de ce processus. La distinction opérée par J. Nuttin aide à situer la motivation à apprendre (1985, p. 119-121) que nous'avons constatée si forte chez les entrepreneurs et les chercheurs, les uns mûs par des projets puissants, les autres par une curiosité vive. Exprimée au registre de la motivation, la double composante «entreprendre» et «chercher» dans l'acte d'apprendre offre un aspect de complémentarité forte. L'échange avec l'environnement physique et social en constitue un aspect essentiel. Le plaisir d'apprendre peut en être l'heureuse conséquence.

ENTREPRENDRE ET CHERCHER POUSSENT À L'ACTION, À LA CONFRONTATION COGNITIVE, À LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE SAVOIR

La construction autonome d'un savoir est cependant une aventure difficile. Parler d'autonomie dans le rapport à l'objet à connaître ne fera pas oublier que le sujet est aussi confronté à l'hétéronomie, à la fois par la loi de l'objet lui-même qui a son organisation complexe et par la loi du contexte social et culturel à travers laquelle il entre en relation avec cet objet.

Sur les pas de l'apprendre, j'ai fait le chemin qui découvre les facteurs-clés de ce processus : l'action, le «faire sur un terrain», que le constructivisme piagétien avait déjà identifié comme la base du développement cognitif de l'individu (Piaget, 1969, p. 47). Dans la mesure où entreprendre soutient le faire par la mise en oeuvre de projets, son intervention est capitale dans l'élaboration de la pensée et dans le besoin d'apprendre qu'elle nécessite.

Les savoirs ou savoir-faire produits à partir d'un terrain et d'un faire autonome sont des élaborations construites par le sujet apprenant au cours de la structuration cognitive qui s'effectue dans sa pensée. Apprendre relève d'un procès de construction tant au plan des structures affectives que des structures cognitives de l'appareil psychique. C'est dire le rôle essentiel de la recherche au cours du processus apprendre puisque c'est elle qui va entraîner le sujet à investir personnellement le nouvel objet à connaître et à le soumettre à sa propre élaboration psychique. La lecture des ouvrages d' A. Giordan (1987, 1989) et un long entretien avec lui m'ont fait pénétrer dans le domaine des représentations et des conceptions que je connaissais mal et qu'il place au coeur de l'apprendre. Pour lui, la prise de conscience des conceptions antérieures, leur acceptation et leur remise en question sont déterminantes pour accéder à un savoir «savant». Le conflit cognitif, propre à la démarche de recherche, en est l'instrument spécifique.

La découverte du «comment» se fait le passage des conceptions aux concepts a été un moment fort de ma recherche. Les travaux de Giordan/ de Vecchi, ceux de Richard (1990), mais aussi de B.M. Barth m'ont littéralement passionnée. Nous avons discuté avec celle-ci de «l'appren-

tissage de l'abstraction» (1987) non sans admirer sa profonde connaissance de J. Bruner que nous découvriions grâce à elle et qui a beaucoup inspiré nos réflexions sur l'apprenant chercheur et sur la médiation. (1983).

Sans identifier la production du scientifique à celle de l'apprenant, je me suis autorisée à penser que celui-ci, comme le chercheur, est confronté à une véritable production de connaissance, celle de son propre savoir. Parallèlement aux travaux cités plus haut, les expérimentations de la psychologie sociale génétique et la théorie du «conflit socio-cognitif» qui en découle, ont été aussi pour moi d'un apport considérable. Nous pensions, avec A. N. Perret-Clermont que le sujet ne peut mener sa quête de savoir sans y être incité par les relations sociales, les échanges avec les personnes-ressources, les confrontations entre pairs (1979, p. 137). «Le conflit social et l'interaction sont des médiateurs importants de la croissance mentale» (id. p. 203). Le processus de recherche engendré par le conflit entre pairs permet au sujet «une prise de conscience de réponses autres que la sienne» (Doise et Mugny, 1981, p. 175). Les entrepreneurs et les chercheurs déjà cités, les jeunes du chantier ou du lycée dont nous allons parler, ont évoqué les moments heureux où leurs enseignants ont joué auprès d'eux une fonction de médiation. Cette fonction, dont on doit la définition à J. Bruner, me semble correspondre au rôle que pourrait jouer l'enseignant d'aujourd'hui. Faite à la fois de guidance, d'aide à la méta-cognition et à la recherche du sens (Barth, 1987, p. 11), d'accompagnement et d'observation tout autant que d'enseignement (Aumont-Mesnier, 1985, p. 24 à 32), elle pourrait favoriser les conditions d'effectivité de l'acte d'apprendre...

DEUX DISPOSITIFS DE FORMATION OÙ L'ON APPREND, EN ENTREPRENANT ET EN CHERCHANT (9)

Ainsi après avoir constaté avec étonnement qu'entreprendre et chercher produisent de l'apprendre, nous avons découvert que la proposition était réversible : apprendre implique dans son processus entreprendre et chercher. J'ai pu le vérifier dans deux dispositifs de formation auxquels j'ai accédé sur les indications du CREDIJ de Rouen. J'avais su en effet qu'un dispositif de chantier-école d'une part, que des classes de BTS en Lycée technique d'autre part, fonctionnaient dans cette région

selon une pédagogie centrée sur le projet. Je décidais d'aller interviewer les acteurs pour savoir s'ils apprenaient plus et mieux là où les conditions entreprendre et chercher étaient sans doute présentes.

Sur le *chantier-école* (10), douze jeunes ont pu participer à des entretiens par groupes de trois et par catégories professionnelles : maçons, menuisiers, plombiers étaient représentés. Il ressort de leurs discours deux thèmes récurrents «sur un chantier, on apprend», «participer à un projet à travers tous les aspects de la construction, c'est là qu'on apprend». Le processus entreprendre est à l'oeuvre dans une telle démarche et favorise de façon évidente l'acte d'apprendre. Plusieurs des critères qui le caractérisent sont repérables dans les réactions des jeunes : l'investissement fort sur un objet à connaître, l'activité polyvalente, le faire plutôt que le dire, la responsabilité de la réussite, le travail en équipe, etc... Et cependant nous avons dû constater les limites apportées au dispositif par l'organisme de formation qui l'avait mis en oeuvre. Les stagiaires par exemple n'avaient pas pris part à la conception du projet, à l'élaboration des décisions, aux choix des matériaux... Le chef de chantier, très aimé et bon enseignant, considérait les jeunes comme des apprentis qui devaient «être appris», comme il l'avait été lui-même. La part d'autonomie laissée aux apprenants était donc faible et la recherche n'était possible qu'à de rares moments. L'apprentissage se faisait par imitation active et le processus apprendre ne pouvait s'effectuer que partiellement. Mais à entendre les termes utilisés pour stigmatiser l'école, on comprenait que ces jeunes aient été heureux sur ce chantier et découvraient l'envie d'apprendre. Je n'ai pas regretté les heures passées à les écouter et à analyser le contenu de leur discours.

L'enquête auprès des *classes de BTS sur projets industriels* m'a apporté à la fois des éléments de confirmation et certaines interrogations très fécondes. Notre thèse se trouvait ici doublement validée. Entreprendre et chercher produisaient de l'apprendre et l'acte d'apprendre se développait selon un processus d'appropriation lorsque ces deux conditions étaient réunies. La pédagogie du projet apportait là une preuve indiscutable de son efficacité.

La responsabilité totale d'un projet industriel développe en effet la motivation des étudiants à entreprendre. Elle les met dans un agir finalisé par le défi d'une réussite industrielle et le but d'une perspective professionnelle. Les étudiants insistent sur le temps qu'ils sont prêts à passer à la résolution des problèmes techniques qui se présentent. L'investissement affectif sur l'objet à connaître est puissant et l'autono-

mie de chacun n'est limitée que par les contraintes de l'objet ou par celles du travail en groupe exigé par le dispositif.

Les termes de «chercher», de «recherche» se répètent dans toutes les prises de parole des uns et des autres. La liberté qui leur est laissée, l'effacement des enseignants, les entraînent à chercher les informations de toute nature que le développement de leurs projets nécessite. Les conflits socio-cognitifs les exercent non seulement à supporter la contradiction, mais aussi à défendre leurs positions et à prouver par de bons arguments que la solution qu'ils préconisent est la meilleure. Ils disent combien ils s'attachent à trouver les procédures et les théories nécessaires à la compréhension et à la résolution de leurs difficultés. Pour eux, les problèmes rencontrés dans la réalisation de leurs projets sont les instances où s'articulent la théorie et la pratique. D'eux-mêmes, ils souhaitent que les cours se fassent «autour de la machine» plutôt qu'en salle de classe, déconnectés de la situation réelle qu'ils ont à affronter.

Les entretiens avec les étudiants autant qu'avec les enseignants ont révélé clairement que les premiers ont peur de cette «fameuse théorie», comme la désigne l'un d'eux, tandis que les seconds «ont peur des machines» comme me l'a dit le professeur de physique... Les savoir-faire et les savoirs sont ainsi clivés entre eux et même si les étudiants peuvent entreprendre et chercher, les enseignants qui n'ont pas vécu une telle démarche pédagogique induisent malgré eux la coupure théorie-pratique, alors qu'ils sont en accord avec un dispositif qui a pour objectif de l'éviter et y réussit partiellement. Sans en être conscients, ils refusent la complémentarité possible d'entreprendre et de chercher.

VERS UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE

Il n'est pas dans le propos de cet itinéraire d'évoquer les conclusions pédagogiques auxquelles notre recherche nous a conduits et que les constatations précédentes inviteraient à poursuivre. Mais il est temps d'aborder le modèle théorique et opératoire auquel les interrelations entreprendre / chercher / apprendre nous ont fait aboutir.

Théorique, parce que nous avons procédé dans ce modèle à la mise en relation des attributs majeurs des trois concepts .

Opératoire, parce qu'au degré de généralisation où nous portons ce modèle, il doit servir à fonder de nouvelles orientations pédagogiques. Deux propositions le constituent à nos yeux, dont nous ne pouvons donner ici qu'un aperçu synthétique :

L'acte d'apprendre est un processus effectif, lorsque chacune de ses phases constitutives est déterminée par l'un ou l'autre des attributs d'entreprendre et/ou de chercher.

Par exemple au début d'un apprentissage, entreprendre et chercher font entrer par l'action dans une exploration de l'objet à connaître ; ou bien devant la situation-problème à résoudre par le sujet, chercher favorise le questionnement et les hypothèses, entreprendre pousse à projeter et à anticiper ; ou encore dans la phase d'appropriation d'un savoir, chercher donne du sens, entreprendre incite au résultat. L'apprenant peut dire alors : «Maintenant, je sais» et s'éprouver réellement comme sujet de l'acte qu'il a posé. C'est pourquoi la seconde proposition de notre modèle est la suivante :

Dans l'interrelation des trois processus, l'apprenant se constitue comme sujet structuré autonome et comme sujet social.

Chez l'apprenant s'opère là une mise en relation entre des registres souvent clivés dans les situations pédagogiques habituelles : la sensibilité et l'intelligence ; l'affectif et le cognitif ; l'imagination et l'organisation mentale ; le registre des croyances et celui de la raison critique ; la mise en oeuvre de savoir-faire et la capacité à les interroger sur le plan théorique. Nous pensons avec M. Linard qui analyse les rapports de l'homme et de la machine que

«l'acte d'apprendre est (...) une des activités humaines qui oppose la résistance la plus forte et la plus significative aux ambitions de l'automatisation totale de l'intelligence comme pure rationalité (...). Il est l'action intégrée de sujets qui élaborent (...) des représentations mentales, des projets, des décisions, des actions et des évaluations à partir de la totalité de leur *expérience* cognitive (corporelle, psychique et sociale et pas seulement conceptuelle) (1990, p. 16 et 1991, p. 24).

Dans l'acte d'apprendre ainsi compris, l'apprenant se structure aussi comme sujet social, car ses objets-buts se situent dans un champ culturel et social qui leur donne une réelle signification et détermine en lui son rapport au savoir.

UN NOUVEL APPRENDRE

Ces recherches débouchaient de fait sur un nouvel apprendre à l'école. Les questions qui se posaient et auxquelles nous avons tenté de répondre dans notre thèse découlaient de nos constats : peut-on chercher à l'école et comment ? Peut-on faire l'apprentissage du questionnement ? Et si entreprendre est le corollaire exigé par chercher, ne peut-il se vivre à l'école sous la forme du projet, comme nous l'avons vu pratiquer en section BTS ?

Peut-on bien enseigner sans être chercheur ? Pour un chercheur professionnel la réponse est claire : «on ne peut pas être un bon prof. et un mauvais chercheur». La formation des enseignants ne devrait-elle pas, elle aussi, comporter la réalisation de projets qui impliqueraient une activité de recherche «en grandeur réelle» ? L'occasion serait alors donnée aux enseignants d'expérimenter les conditions d'effectivité de l'acte d'apprendre et les rendrait capables de les mettre en oeuvre pour leurs élèves. C'est en effet une expérience déstabilisante pour tout sujet que ce voyage de l'apprendre, où l'on se transforme soi-même en quittant les rivages connus :

«Aucun apprentissage n'évite le voyage... le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance (...) Lorsqu'un homme passe à la nage un fleuve large ou un bras de mer... un moment se présente où il franchit un axe, un milieu, également distant des deux rives ... Fil émouvant, mince et fin comme une crête, ce seuil décide du voyage et de tout apprentissage.» (Serres, 1991, p. 28 et 243-244).

Le passage par la «tierce place», entre le connu à dépasser et le territoire nouveau à explorer, est un temps où l'on s'expose, un acte constitutif du sujet - *l'acte d'apprendre* - arrachement tout ensemble douloureux et prometteur.

Cette capacité d'apprendre qui appartient à chaque individu est un bien inaliénable susceptible de fructifier la vie durant. Rêvons un instant qu'elle puisse devenir une activité de tous les âges, de toutes les catégories sociales... La formation serait alors co-extensive à toute la vie, mouvement pendulaire rythmant le temps individuel et le temps collectif.

Cet itinéraire nous a menés jusqu'à la soutenance d'une thèse en Sorbonne en 1991. Réduite aux dimensions d'un livre, celle-ci a été publiée aux PUF en 1992 sous le titre *L'Acte d'apprendre*. Mon cheminement cependant se poursuit. Comme l'analyse, la recherche est interminable... Si nous avons contribué à produire un morceau de savoir, «fiction plausible ou du moins argument plus plausible que d'autres dans la fiction» comme le dirait B. Latour, il n'en demeure pas moins des inconnues qui nous poussent à entreprendre et nous invitent à chercher.

Bernadette AUMONT

Docteur en Sciences de l'Éducation

Université Paris X

Notes

- (1) CEPREG : Centre de Perfectionnement de Responsables de Groupe, association loi 1901, qui fonctionna à Paris, Lyon et Toulouse de 1959 à 1980.
- (2) Supplément au n° 13 de la revue EDUCATION 2000, 1979, publiée par l'ISP.
- (3) Michèle Ceva, Enseignante, psychologue et psychanalyste.
- (4) Gérard Lurol, Philosophe, enseignant et formateur.
- (5) CAFOC : Centre Académique de Formation Continue, organisme de l'Éducation Nationale spécialisé dans la formation des formateurs.
- (6) Syndicat National des Enseignants du Second Degré. Cette affiche a été vue par nous en septembre 1989.
- (7) Voir le tableau de présentation p. 26.
- (8) Cette Recherche-Action, menée par B. Aumont (avec Chantal Tozetti et Philippe Maubant) a fait l'objet d'un document publié par le CREDIJ (Centre Régional pour le Développement Local, la Formation et l'Insertion des Jeunes) de Rouen, sous le titre *Appreneurs - Apprenants ... Désir de connaître et appétit d'apprendre ensemble*. N° 3 octobre 1987- octobre 1988, 86 pages.
- (9) Nous avons étudié aussi un dispositif de formation intra-entreprise pour des ouvriers qualifiés qui ne sera pas abordé dans le cadre de cet article.
- (10) Il s'agissait de la construction d'une maison normande.

TABLEAU DE PRÉSENTATION DES ENTREPRENEURS ET CHERCHEURS

1 - Entrepreneurs

code	âge	sexe	secteur de l'entreprise	niveau de formation initiale
B	55	M	vente-réparation de matériel agricole	BEPC
C	56	M	librairie-papeterie	niveau BEPC
D	45	M	recouvrement de créances/ informations économiques sur les entreprises	niveau Première
E	48	F	importation-vente de tissus d'ameublement	CAP Sténo- dactylo
F	53	M	conseil et vente de logiciels (sous franchise)	Ecole commerce (BAC + 3)
G	30	M	diffusion d'informations technologiques +D.E.S.S.	Sciences Po. Sciences éco
H	30	F	promotion culturelle en architecture appliqués (BAC + 2)	école d'arts
I	44	M	édition (littérature/arts)	Sciences Po. licence ès lettres
J	44	M	société de produits chimiques (et plusieurs filiales)	INSA ESSEC + Sciences éco
L	61	M	régie de publicité	niveau BAC

2 - Chercheurs

code	âge	sexe	domaine de recherche	niveau de formation
P	45	M	physique des semi-conducteurs	SUPELEC Doctorat
R	56	M	sociologie de l'éducation	licence ès lettres Doctorat
S	35	M	linguistique française	DEA de Linguistique Doctorat en cours
T	40	F	biophysique du cerveau (signaux et processus)	Doctorat
U	44	M	physique des solides	Doctorat

3 - Praticiens-chercheurs

code	âge	sexe	fonction et domaine de recherche	formation
Y	35	F	- assistante sociale - pratiques culturelles d'une population urbaine défavorisée	AS DHEPS
Z	36	M	- assistant social - phénomènes d'interculturalité entre ruraux français et étrangers installés dans une même ville	idem + CAP de Dessin Industriel

Bibliographie

- ANZIEU D. *Le Corps de l'oeuvre*, Gallimard, 1981.
- ARDOINO J. "Finalement il n'est jamais de pédagogie sans projet", in *Education Permanente*, n° 87, 1987, p. 153-165.
- AUMONT B. *L'Acte d'apprendre*, Supplément au n°13 de *Education 2000*, Institut Supérieur de Pédagogie, 1979.
- AUMONT B. et MESNIER P.M. "Le Rôle du formateur dans un dispositif d'apprentissage individualisé", in *Formation Développement*, n° 74, ADEP, 1985, p. 21-39
- BARTH B. M. "Jérôme Bruner et l'Innovation pédagogique", in *Communication et Langage*, n° 66, 1985.
- BARTH B. M. *L'Apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987.
- BEILLEROT J. et al. *Savoir et Rapport au savoir*, Editions Universitaires, 1989.
- BION W.R. *Aux Sources de l'expérience*, PUF, 1979.
- BOUTINET J. P. dir. "Entre Théorie et pratique, le travail de l'art", in *Du Discours à l'action*, L'Harmattan, 1985, p.11-26
- BOUTINET J. P. *Anthropologie du projet - Essai sur la signification du temps opératoire*, Thèse de Doctorat d'Etat, Paris V, 1987.
- BOUTINET J. P. *Anthropologie du projet*, PUF, 1990.
- BRUNER J. S. *Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.
- BRU M. et NOT L. *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 1987.
- CEPREG. *Situations de formation*, Editions Universitaires, 1974.
- DOÏSE W. et MUGNY G. *Le Développement social de l'intelligence*, Interéditions, 1981.
- EHRENBERG A. *Le Culte de la Performance*, Thèse de Doctorat en Sociologie, Université PARIS VII, 1991.
- FOUCAMBERT J. *La manière d'être lecteur*, OCDL - SERMAP, 1976
- FREUD S. *La Vie sexuelle*, PUF, 1ère édition 1908, 1969.
- FREUD S. *Un Souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*,. Gallimard, Idées, 1ère édition 1927, 1977.
- FREUD S. *Résultats, Idées, Problèmes*, Tome II, PUF, 1ère édition 1940, 1985.
- GAUDIN T. *Pouvoirs du rêve*, CRCT, Les Editions d'Organisation, 1984.
- GIORDAN A. et de VECCHI G. *Les Origines du savoir*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1987.
- GIORDAN A. et al. *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Berne, Peter Lang, 1983.
- GIORDAN A. "Vers un modèle didactique d'apprentissage allostérique", in *Construction des savoirs, obstacles et conflits*, sous la direction de BADNARZ N. et GARNIER C, dir. colloque du CIRADE, Ottawa Agence d'Arc Inc., 1989.

- GRINBERG L. *Introduction aux idées psychanalytiques de Bion*, Dunod, 1976.
- HEGEL G.W.F. *Science de la logique*, La Doctrine de l'Essence, 1er tome, 2ème Livre, traduction de P.J. Labarrière et G. Jarczyk, Aubier-Montaigne, 1981.
- HOUSSAYE J. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, tome I, *Le Triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.
- JACOB F. *La Statue intérieure*, Odile Jacob, 1987.
- KLEIN M. *La Psychanalyse des enfants*, PUF, 1959.
- KLEIN M. *Essais de psychanalyse*, Payot, 1967.
- KOESTLER A. *Le Cri d'Archimède, génie et folie de l'homme*, Calmann-Lévy, 1965.
- LACAN J. *Ecrits*, Seuil, 1966.
- LATOUR B. et WOOLGAR S. *La Vie de laboratoire, la production des faits scientifiques*, La Découverte, 1988.
- LEAVITT H.J. *Le Manager défricheur*, Editions d'Organisation, 1987.
- LINARD M. *Des machines et des hommes Apprendre avec les nouvelles technologies*, Editions Universitaires, 1990.
- LINARD M. *La Formation multimédia : apprendre et former autrement* Colloque *Synapse*, Montpellier, 1991.
- MICHEL S. *Peut-on gérer les motivations ?* PUF, 1989.
- MILLOT C. *Freud antipédagogue*, Seuil, 1979.
- NUTTIN J. *Théorie de la motivation humaine*, PUF, 1985.
- PERRET-CLERMONT A.N. *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang, 1979.
- PIAGET J. *Six Etudes de psychologie*, Denoël - Gonthier, 1964.
- PIAGET J. *Psychologie et Pédagogie*, Denoël - Gonthier, 1969.
- PINOL-DOURIEZ M. "Confrontation entre les approches freudienne et piagétienne dans l'étude des structures mentales et de leur fonctionnement" in *Cahiers de Psychologie*, Aix en Provence, n°22, 1979, p.29-42.
- POE E. *Contes, Essais, Poèmes*, Laffont, 1989.
- RAILLON L. *Roger Cousinet, une pédagogie de la liberté*, A. Colin, 1990.
- REBOUL O. *Qu'est-ce qu'apprendre ?* PUF, 1980.
- RICHARD J.F. *Les Activités mentales*, A. Colin, 1990.
- ROGERS C. *Liberté pour apprendre*, Dunod, 1972.
- SERRES M. *Le Tiers-instruit*, François Bourin, 1991.
- SERVAN-SCHREIBER J.L. *Le Métier de patron*, Fayard, 1990.
- VYGOTSKY L.S. in *VYGOTSKY aujourd'hui*, sous la direction de SCHNEUWLY B., BRONCKART J.P. et al., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.

ENSEIGNANT-CHERCHEUR- FORMATEUR : *un itinéraire de recherche pédagogique*

Marguerite Altet

Si un itinéraire est à la fois un cheminement composé d'étapes successives et de repères qui jalonnent le parcours, je décrirai le mien comme un cheminement de formation et de recherche entrelacées, avec des périodes géographiques Dakar, Caen via Stanford et surtout des rencontres avec trois chercheurs qui ont influé sur mes orientations tant épistémologiques que méthodologiques et m'ont aidée à tracer ma voie : Gaston Mialaret, Gilbert de Landsheere et Marcel Postic.

UNE RENCONTRE, UNE ORIENTATION

Au départ, rien ne semblait me destiner à la recherche en éducation, sinon peut-être ma passion de toujours pour la lecture. Après un cursus scolaire sans problème de «bonne élève», ce sont des études universitaires de philosophie que j'entrepris, séduite par cette formation qui me procurait des bases de réflexion multiples. Mais mon projet professionnel de départ restait très flou et c'est après les événements de mai 1968, après l'obtention d'une maîtrise, que je me décidais afin de devenir indépendante, à demander un poste d'enseignement. En même temps je satisfaisais aussi au plus cher désir de mon père : voir sa fille devenir enseignante, lui, l'émigré italien dont le regret était de ne pas avoir pu faire d'études. Et c'est ainsi que je me retrouvais, à la rentrée mouvementée de septembre 1968, professeur de philosophie, dans un lycée de

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n°27, 1992

garçons – devant une classe d'élèves dont certains avaient mon âge –, avec pour toute formation les conseils et observations laconiques d'un collègue expérimenté. Je découvrais alors, avec étonnement, qu'il ne suffisait pas d'aimer soi-même la philosophie pour la faire aimer à ses élèves, et je côtoyais, dans la pratique, la pédagogie, les difficultés de la communication pédagogique et de l'intervention réussie. Je m'initiais aux sciences de l'éducation au travers du livre de Gaston Mialaret «*Introduction à la pédagogie*» ainsi que des huit tomes du «*Traité des sciences pédagogiques*» et me rendis à l'Université de Caen pour en rencontrer l'auteur.

J'ai raconté, dans un ouvrage en hommage à cet auteur, comment il sut, lors de nos premiers échanges, me convaincre, fidèle à la conception de son maître Henri Wallon, de la complémentarité de la philosophie et des Sciences de l'Éducation et me décider à entreprendre un second cursus universitaire complet en Sciences de l'Éducation, point de départ de premières recherches. Si j'optais si vite pour l'approche empirique des sciences humaines que préconisait Gaston Mialaret, c'est qu'en comparaison avec la démarche philosophique, elle me permettait de confronter les idées aux faits. Sensibilisée à la démarche expérimentale par Gaston Mialaret, je me formais à la méthodologie rigoureuse de l'observation systématique des faits dans la classe.

À la rentrée suivante, nommée *Psychopédagogue* à l'École normale du Mans, au hasard des affectations, je commençais une recherche sur l'analyse des conceptions pédagogiques des enseignants et travaillais sur un questionnaire d'attitudes au Laboratoire de psychopédagogie de Caen. Il me semblait important de construire des outils pour identifier les représentations des enseignants afin de pouvoir mettre en évidence le décalage entre les discours sur les pratiques et les pratiques réelles dans les classes.

À partir de là, le fil conducteur, le *trajet* de mes *recherches* suivra le questionnement incessant de mon *parcours professionnel* et portera sur les stratégies et dispositifs de formation d'enseignants, leurs effets ainsi que sur les pratiques enseignantes.

UN PARCOURS PROFESSIONNEL ET UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE EN INTERACTION

Dès que j'abordais la formation et le champ des pratiques sociales, je centrerais mon intérêt sur la recherche empirique : il s'agissait pour moi de décrire «les pratiques telles qu'elles sont» pour essayer de les comprendre et produire des savoirs sur les objets observés.

Les premières interrogations professionnelles sur la formation des enseignants que je me posais, étaient celles d'une jeune enseignante certifiée, devenue brusquement formateur d'enseignants et découvrant la formation initiale en autodidacte mais avec grand intérêt. M'interrogeant sur les effets de certains dispositifs de formation, je développais mes investigations dans ce champ. A posteriori, en reconstruisant mon parcours, je peux distinguer quatre périodes de recherche, toutes liées à des rencontres et des événements historiques :

La période africaine

Partie en Afrique pour accompagner mon conjoint alors «coopérant militaire», je fus nommée – cette fois-ci à ma demande – dans des Centres de formation d'enseignants. Comme essai de réponse à ces premières questions nées de la découverte de systèmes de formation, à N'Djamena puis à Dakar, mes travaux ont porté sur la «définition d'objectifs de formation», «les Profils d'enseignants à former», «Bilans sur des systèmes de formation», «Évaluation des aptitudes et attitudes des formés», «Stratégies de formation», «Observation, modification des comportements et attitudes des formés».

À N'Djamena, où j'ai été chargée de mettre en place un plan de formation d'enseignants du 2^e degré, je menais des études commandées par l'Institution, sur le système de formation existant et procédais à la définition d'objectifs de formation. À Dakar, nommée à l'École normale supérieure, institut qui formait les professeurs du second degré, je travaillais avec de collègues belges, canadiens, anglais et, grâce à eux, je découvrais les référents scientifiques anglo-saxons, en particulier, le courant de la *rationalisation pédagogique par les objectifs*. Je parcourais la littérature nord-américaine de recherche portant sur les «modèles de formation», «les conduites d'enseignement» et «l'efficacité de l'enseigne-

ment», je traduisais le premier *«handbook of research on teaching»* édité par N. Gage (1963), je me procurais le second de R. Travers dès sa parution ; et mon intérêt pour les ouvrages anglo-saxons allait se développer lorsque je rencontrai Gilbert De Landsheere qui venait pour des missions régulières à l'ENS de Dakar. C'est lui qui me conseilla la lecture de Dunkin (1973) dont le modèle d'analyse des variables d'enseignement influença mes travaux. C'est lui qui m'initia à *«l'Évaluation»* des systèmes et des enseignants et surtout à la méthodologie de la recherche quantitative.

Cette rencontre et les référents scientifiques nord-américains ont marqué mes premiers travaux. Objectifs – méthodes – évaluation, c'est dans ce courant de *«rationalisation des actions de formation et des produits»* tel que le définit Jean-Marie Barbier (1991) que se situent mes articles et ma thèse de III^e cycle.

Puis, chargée à l'ENS de Dakar de la mise en place d'un système de formation qui *«articule les moments de théorie et de pratique»*, j'élaborais un projet de Micro-Enseignement, à la manière d'Allen et Ryan (1967) que je soumis à Gilbert De Landsheere de passage à l'ENS. Ce dernier me proposa de me faire obtenir une session d'Université d'été à l'Université de Stanford chez son ami Natanson Gage dans une équipe de chercheurs sur le Micro-Enseignement ; je passais l'été 1977 sur le prestigieux campus californien de Palo-Alto, et de retour à Dakar, mettais en place avec mon collègue britannique didacticien Donald Britten, des stages de Micro-Enseignement. Je profitais de cette organisation nouvelle pour développer une recherche sur le rôle du Micro-Enseignement dans la modification des comportements et attitudes des élèves – professeurs en formation, pour mettre en relation les comportements observables ET les attitudes sous-jacentes. À l'aide du questionnaire d'opinion l'A.C.P. 77 (Attitudes et Comportement Pédagogiques. 1977. Caen) je menais une comparaison sur l'évolution des attitudes et des comportements de stagiaires ayant fait ou non du Micro-Enseignement dans une stratégie rationnelle de formation intégrée. Je mis alors en évidence une modification des attitudes et des comportements en formation, vers le libéralisme, par l'usage du Micro-Enseignement, montrant ainsi le rôle de la *modélisation* dans une formation-acquisition de savoir et de savoir-faire qui formait des enseignants mieux préparés mais *«exécutants»*.

Dans cette première période, j'ai analysé les systèmes de formation (à l'aide des modèles de G. Ferry), leurs effets et j'ai fait des recherches évaluatives qui portaient sur des variables de produits.

Retour en France

Recrutée en France, non pas dans une institution de formation d'enseignants comme précédemment, mais à l'Université avec un statut d'enseignant - chercheur, ma fonction de formateur allait devenir ponctuelle : j'intervenais dans les institutions de formation initiale existantes CPR et EN ainsi qu'à la MAFPEN pour la formation continue. Ni dans ces lieux de formation, ni à l'Université, il n'existait de laboratoire, de studio avec régie pour des enregistrements vidéo, et je n'avais plus à ma disposition de classes d'application d'élèves. Par contre, c'est l'époque du développement des caméscopes et du matériel portable léger et comme parallèlement mon temps de recherche s'était accru, je partis sur le terrain pour aller enregistrer les pratiques dans les classes dans le but de comprendre ce qui s'y passait réellement. Une nouvelle série d'interrogations se pose alors à moi :

- *Comment les professeurs enseignent réellement dans leurs classes ? Quels sont leurs stratégies, leurs démarches pédagogiques, leurs interactions avec les élèves, leurs styles ? Y a-t-il une constance ou une variabilité dans les pratiques enseignantes ? Comment faire changer les pratiques professionnelles des enseignants, les rendre plus efficaces, plus centrées sur l'apprenant ? Quels outils de formation créer pour analyser les pratiques et impulser des comportements et attitudes professionnels adaptés aux nouvelles situations et attitudes sans cesse changeantes ?*

Telles sont les questions, issues de l'analyse des problèmes auxquels j'étais alors confrontée sur le terrain, qui sous-tendaient les travaux de cette période centrés sur les pratiques enseignantes (1988).

Il est évident que les variables du micro-système de la classe ne sont pas les mêmes que celles mises en œuvre dans une situation de formation et que mes recherches allaient évoluer sur le plan épistémologique et méthodologique.

Mon objet de connaissance passait :

- *de l'enseignant, ses comportements, aptitudes, attitudes et des effets de dispositifs de formation initiale, sur les caractéristiques et pratiques, de l'enseignant,*

- *à l'identification des pratiques et des styles d'enseignement en situation pédagogique réelle et au repérage de la constance et/ou de la variabilité de ces styles, à travers l'observation de plusieurs séances de classe contextualisées.*

Si ces travaux portaient sur *l'enseignant, déterminant* essentiel du fonctionnement pédagogique, ma problématique allait s'orienter vers la prise en compte du processus interactif enseignement – apprentissage et commençait à articuler les *Processus Enseignement-apprentissage*, et je m'intéressais à un nouvel objet de connaissance : *les variables processus*. J'avais ainsi dans cette période, m'appuyant sur des travaux de B. Bloom (1984), étudié l'effet des «*variables décisionnelles*», stratégies pédagogiques choisies et mises en œuvre par l'enseignant afin d'atteindre une plus grande efficacité de l'apprentissage des élèves.

Je commençais alors à me situer dans le second mouvement identifié par J.-M. Barbier et qu'il définit comme «une rationalisation de la gestion des processus que constituent les actions».

Période CERSE

Au «CERSE» Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation de l'Université de Caen, dirigé par Louis Marmoz, j'ouvrais avec mon collègue Henri Peyronie, un axe de Recherche intitulé : «Formation des enseignants et Devenir des Pratiques professionnelles» dont l'objectif était :

- L'analyse des *interactions d'enseignement*, de leur genèse et de leurs effets, conduite au niveau du micro-système de la classe, du macro-système éducatif et de leurs interrelations.

- La création d'outils de formation visant à une amélioration des apprentissages des élèves et de la réussite scolaire par l'impulsion de comportements et d'attitudes professionnels efficaces.

Je mettais en place, à la MAFPEN, des stages, puis un GTA (groupe de formation par la recherche) d'«*Analyse des pratiques*» et associais des enseignants à des recherches sur la mise en place des conditions d'apprentissage différenciées et la construction de situations d'apprentissages plus efficaces pour l'élève, en travaillant sur des micro-variables identifiées du processus «enseignement».

Convaincue qu'il est nécessaire d'analyser d'abord les produits du processus d'enseignement avant d'aborder leurs effets sur les produits-élèves, je mis alors personnellement à profit l'obtention d'un congé sabbatique pour mener à bien une recherche sur les interactions pédagogiques et les modes d'ajustement des enseignants en classe à partir de l'enregistrement vidéo et le visionnement de 115 heures de cours en collège. Je pris contact avec Marcel Postic qui accepta de diriger mon travail.

Il s'agira de tenter de mettre en évidence les *processus médiateurs et situationnels* qui intervenaient dans le système interface enseignement-apprentissage: les déterminants de la médiation cognitive, affective et de communication en jeu dans les interactions et ceux de la situation pédagogique étaient pris en compte.

Cette recherche se situait dans un nouveau paradigme, celui des «processus médiateurs» Doyle (1980) et visait comme le préconisaient M. Postic et J.-M. De Ketele (1989), «à décrire en profondeur l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte social et culturel d'une classe pour en restituer le fonctionnement».

Mon objet de connaissance s'était donc déplacé des déterminants venant de l'enseignant aux déterminants venant de la *situation et des médiations* cognitives, affectives, pédagogiques créées par la situation. Les *contraintes venant de la situation*, analyse des effets situationnels, et celles venant des *médiations cognitives et affectives créées par la situation*, analyse des effets médiateurs devenaient centrales.

Avec mon modèle des «processus interactifs contextualisés», j'étais alors amenée à prendre en compte à la fois *plusieurs variables processus en interaction et les contraintes de la situation pédagogique*. Comme je l'ai rappelé en citant E. Bayer (1986) : «la situation se réimpose comme élément central de toute analyse des processus d'enseignement». Ce modèle se situait aussi dans le nouveau paradigme qui se développait sur «la pensée des enseignants», sur les réactions cognitives et décisions des enseignants en situation, modèle destiné à cerner les processus médiateurs cognitifs sous-jacents aux actes observables (travaux de Peterson et Clark, de Shavelson, de Yinger, in Wittrock 1986).

À partir de là, je considérais les actes des enseignants comme contextualisés par la situation et les analysais à partir des mécanismes cognitifs et prises de décisions qui les sous-tendaient, mon objectif étant de «restituer le fonctionnement pédagogique» (M. Postic et J.-M. De Ketele, 1988) et *d'en comprendre le sens*. Partant de la classification de Jean Cardinet (1977) dans la rubrique, je resituais alors ma dernière recherche (1991) dans la rubrique des «*recherches interprétatives qui essaient de connaître et de comprendre la réalité dans sa globalité*», ou encore dans la catégorie «*analyse des processus*», ou «*recherches processuelles*», qui recouvrent le champ des recherches qui étudient des pratiques, des situations pour en «dégager un sens» et qui sont à distinguer des recherches évaluatives si l'on prend la classification de Jacky Beillerot (1991)».

Ainsi, en passant des recherches évaluatives sur les effets des dispositifs de formation, aux recherches sur les processus interactifs, médiateurs et situationnels intervenant entre enseignement et apprentissage, ma problématique de recherche évoluait elle aussi, d'une quête de *cohérence* à une quête de *sens*, parallèlement à ma problématique de formation.

Période de mise en place des IUFM

Le rapport Bancel sur la création des IUFM avait insisté sur la nécessité de développer des *compétences professionnelles* en formation. Chargée de mission pour la Recherche à l'IUFM de Caen, j'ai alors proposé la mise en place d'ATELIERS DE PROFESSIONNALISATION, d'*Analyse des pratiques et de formation par la recherche*.

Mes différentes recherches menées à partir de l'analyse des pratiques avaient pour objectif de produire des savoirs nouveaux, outils conceptuels d'analyse, utilisables en formation d'enseignants comme descripteurs des pratiques : ces savoirs «professionnels» devant aider le praticien dans sa «*réflexion SUR l'action*», développer ainsi ses compétences professionnelles pour l'amener à devenir un expert capable de «*réflexion EN action*» (D. Schön, 1983 ; F. Tochon, 1989).

Je m'inscrivais dans le nouveau paradigme qui se développe actuellement sur «la pensée des enseignants» et qui analyse l'enseignant comme «un professionnel réfléchi». Le concept de professionnalité enseignante m'interrogeait et je commençais des travaux sur l'articulation formation-recherche-professionnalisation des enseignants, à l'IUFM et dans le cadre d'une recherche DRED dirigée par Jean-Marie Barbier.

UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHES PÉDAGOGIQUES, CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

En accord avec Gaston Mialaret, j'ai toujours soutenu que «la formation des enseignants est l'une des questions les plus importantes et les plus difficiles de la *recherche en éducation*» (1978), et, pour ce qui concerne les pratiques d'enseignement et de formation, de la RECHERCHE PÉ-

DAGOGIQUE, définie comme champ de *recherches sur les variables pédagogiques et le processus enseignement-apprentissage, sur toutes les micro-variables relevant du champ de la pédagogie. J'entends ainsi par RECHERCHE PÉDAGOGIQUE : recherche d'un savoir sur le processus enseigner – apprendre ; explicitation, formalisation, théorisation des variables multiples et diverses de ce processus complexe, de toutes les variables intervenant dans le champ de la pédagogie ; « mise en lumière de variables imprévues du pédagogue », pour reprendre la formule judicieuse de J.-C. Filloux (1974).*

À côté d'autres recherches en éducation, dont les recherches en *didactique, les recherches pédagogiques* me semblent nécessaires pour accroître et préciser les connaissances sur le processus d'enseignement-apprentissage, sur les pratiques, interactions et situations pédagogiques et leurs effets sur les apprentissages.

Comme j'ai pu le rappeler (1991), « la plupart des recherches en Éducation ont analysé, tantôt l'acte d'enseignement, tantôt l'acte d'apprentissage, alors qu'ils ont une *finalité commune et sont interactifs* (M. Postic) » : c'est donc le *processus d'interaction et d'articulation* qui s'établit entre les deux qui a fait l'objet de ma dernière recherche, *recherche sur « l'entre-deux »* pour reprendre une formule de G. Lerbet (1988), qui tente de développer « un modèle *intégrateur* » comme le préconise Marcel Postic (1988).

Je me suis en effet efforcée de prendre en compte les données psychosociales, affectives, cognitives, linguistiques, pédagogiques qui caractérisent ce processus interactif en examinant la diversité des dimensions, des relations et des effets qui les unissent.

C'est l'intelligence de la *complexité de l'articulation du processus enseigner-apprendre, du système-interface* qui les relie, que j'ai essayé d'analyser.

Mes travaux entrent dans la rubrique de LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, si on entend par là comme je viens de le dire, *recherche d'un savoir sur le processus enseigner-apprendre, explicitation, formalisation des diverses variables de ce processus.*

Il ne s'agit donc pas d'une recherche pédagogique, au sens où on l'entend le plus souvent : recherche qui part du problème rencontré par le pédagogue-praticien dans sa propre action pour aménager, améliorer sa pratique. C'est une recherche qui produit, par une démarche rigoureuse, méthodique, des savoirs nouveaux dans le champ de la pédagogie et qui en communique les résultats. Il s'agit de la démarche « du chercheur, pas celle du praticien, chercheur qui tente de prendre en compte toutes les variables du processus enseignement-apprentissage, du champ

de la pédagogie et se situe *au carrefour* de la psychologie cognitive, de la psychologie sociale, de la linguistique, de la pédagogie».

En tant que chercheur en Sciences de l'Éducation, je suis, me semble-t-il, dans une position spécifique (1991) : «en Sciences de l'Éducation, contrairement aux sciences humaines appliquées à l'Éducation, – qui traitent isolément des faits éducatifs sans les intégrer dans une perspective globale, – le chercheur s'efforce de construire son objet à partir des relations que celui-ci entretient avec les différents domaines du champ de l'Éducation : apprentissage, pédagogie, didactique et contexte (G. Lerbet, 1986)». Ma problématique se situe dans le champ de la *recherche pédagogique*, dans le *cadre des Sciences de l'Éducation*, parce que contrairement aux approches des Sciences Humaines appliquées à l'Éducation, psychologie, sociologie de l'Éducation, qui traitent leur objet dans une perspective spécifique, j'ai essayé de construire mon objet en prenant en compte des données et des dimensions plurielles, en empruntant à des référents scientifiques pluriels, en adoptant des méthodologies plurielles. Mes référents scientifiques sont essentiellement ceux de la *Psychologie de l'Éducation*, psychologie cognitive et psychologie sociale, mais aussi ceux de la *Linguistique Pragmatique* et de la *Pédagogie*, voire d'une «*Pédagogie*».

Mes travaux sont menés dans une *démarche PLURIRÉFÉRENTIELLE*, selon la spécificité épistémologique des Sciences de l'Éducation. Parce que «*je suis Sciences de l'Éducation*», j'estime pouvoir essayer de «*penser la complexité de l'éducation et de la formation*» (J. Beillerot, 1990) et présenter des travaux produisant des savoirs sur cette complexité.

Car cette recherche pédagogique vise par la production de savoirs nouveaux, d'outils conceptuels, à aider, dans un second temps l'identification et la solution de problèmes liés à l'action du pédagogue, à créer des outils d'analyse utilisables en formation d'enseignants.

Et comme la *didactique* existe déjà en tant que *discipline scientifique*, je pense qu'il est envisageable de créer aussi, à partir des recherches pédagogiques, UNE PÉDAGOGIQUE, corps de connaissances professionnelles issues des recherches en Sciences de l'Éducation dans le *champ de la pédagogie* et dont les objets sont le pédagogue et la situation pédagogique.

Mes recherches sur les styles (1986), sur les interactions pédagogiques (1991) ont eu pour objectif de produire quelques savoirs, outils conceptuels d'analyse des pratiques et situations pédagogiques, utilisables en formation d'enseignants, comme grille de lecture. Ces savoirs-outils intermé-

diaires, produits par la recherche forment des savoirs professionnels entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques : dans cette dernière recherche, nous donnons des exemples de ces «*savoirs formalisés de la pratique pédagogique*» qui permettent de faire évoluer, en formation, les compétences professionnelles. C'est pourquoi, je soutiens la nécessité de développer «*une pédagogie*» complémentaire de la didactique qui regrouperait ces savoirs de la *pratique issus de la recherche et formalisés*.

Selon moi, seuls des savoirs issus de la recherche permettent «*une "désidéologisation" du débat pédagogique*» (A. Prost, 1985) et remettent en cause l'attitude dogmatique de certains pédagogues : c'est dans cette perspective d'une nette distinction entre un discours pédagogique prescriptif, normatif et des savoirs pédagogiques produits par des recherches, d'un «*noyau de connaissances éprouvées*» (G. de Landsheere, 1987), que j'ai voulu situer mes travaux.

Quant à mes choix épistémologiques, ils ne sont pas séparables de l'évolution épistémologique contemporaine des sciences humaines et de leur passage d'une scientificité «*pure*», copie de celle des sciences exactes à une rationalité spécifique qui cadre mieux avec l'objet humain, sa complexité et sa relativité. Je tenterai, dans cette rubrique, d'énoncer les conceptions épistémologiques qui ont sous-tendu mes recherches et leur évolution. J'ai circonscrit mon objet de recherche à ce qui se passe *réellement dans le micro-système de la classe, au champ de la pédagogie* pour mieux connaître et comprendre le fonctionnement des processus enseignement-apprentissage et de leur articulation. J'ai choisi de limiter volontairement mes recherches à ce champ, aux variables pédagogiques et autres qui permettent d'explicitier et de comprendre le processus *enseignement-apprentissage lui-même, indépendamment du contenu et du contexte, pour identifier sa spécificité et sa dynamique propre*.

En faisant ce choix, je sais que je laisse de côté les variables externes, contextuelles, institutionnelles qui influencent le micro-système de la classe et les pratiques. Bien sûr, je sais, comme le rappelle Lise Demailly (1991) que «*l'analyse des interactions en classe met entre parenthèses ou neutralise l'effet-établissement*». Mais tout chercheur doit choisir un niveau de recherche, est contraint de ne pas traiter les autres. Pour moi, «*l'entrée*» par le processus enseignement-apprentissage, les pratiques et situations pédagogiques présente un intérêt primordial : elle permet de décrire la réalité de ce qui se passe dans une classe, les processus «*tels qu'ils sont*» ; elle permet encore d'explicitier *le fonctionnement pédagogique réel en classe* et d'identifier ainsi les décalages entre discours et pratiques

réelles pour pouvoir, dans la perspective d'une formation des enseignants, faire prendre conscience aux enseignants de leurs pratiques réelles et les amener ainsi à les modifier à partir d'un changement de leurs *représentations*. Car comme l'écrit Marcel Postic (1989) : «Si la formation opère une transformation de la personne et du système social dans lequel elle s'insère, c'est parce qu'elle s'attache fondamentalement au changement des représentations, condition de l'évolution des comportements». J'ajouterai, encore faut-il pouvoir proposer aux enseignants des outils d'analyse de leurs pratiques et de leurs représentations : tel est l'objectif de mes recherches. Ce type de recherche n'est pas très développé en France : à ce sujet, Albano Estrela (1990) constate : «Malgré les travaux pionniers d'auteurs comme Mialaret, de Landsheere et Bayer, Postic ou de Ketele, l'analyse des situations pédagogiques n'a pas connu dans l'Europe francophone l'essor que l'on pourrait souhaiter. Praticiens et chercheurs manquent de moyens de connaissance objective du réel dans lequel ils sont censés intervenir. Or, aucun projet de recherche ou d'activité en général ne pourra être réalisé sans connaître la réalité à laquelle il se réfère».

Actuellement, certains optent pour une «analyse multiréférentielle» telle que l'a proposée Jacques Ardoino (1977), analyse qui consiste en «la ré-interrogation des mêmes données sous plusieurs angles, chacune des lectures étant appuyée sur des modèles de référence spécifique» : j'ai tenté d'aller dans ce sens dans ma dernière recherche, en confrontant les regards du chercheur et des acteurs enseignants et élèves ; mais j'ai surtout choisi véritablement une autre démarche : une *approche systémique* et un «*modèle intégrateur*» *prenant en compte diverses variables* comme le préconisaient M. Postic et J.M. de Ketele (1988). L'intégration de variables multiples me semble particulièrement adaptée aux Sciences de l'Éducation. Je retiens aussi de la systémique l'importance de la *modélisation*.

Un modèle appliqué à un processus, est un *mode de représentation* tel, qu'il permet de rendre compte, d'une part de toutes les observations et analyses faites et d'autre part de prévoir le comportement du système considéré dans d'autres conditions. Dans ce type de démarche, les savoirs produits ne sont pas de l'ordre de la vérification *par l'administration de la preuve*, ce sont des constructions théoriques logiques contextualisées, qui formalisent, qui font SENS. Ce sont surtout des outils conceptuels de lecture, d'analyse des pratiques et des situations. C'est par leur valeur heuristique que ces outils conceptuels ont un caractère scientifique, car issus de la recherche, ils permettent la création de savoirs nouveaux et l'extension d'une problématique.

La modélisation est un nouveau mode d'élaboration des connaissances qui me paraît *particulièrement adapté aux processus complexes et aux systèmes ouverts comme ceux du champ des Sciences de l'Éducation.*

Quant à la MÉTHODOLOGIE de recherche, elle est elle-même PLURALISTE, en ce qu'elle emprunte à la fois ses techniques quantitatives, dans une optique «objectiviste», aux méthodes *rigoureuses de la pédagogie expérimentale*, auxquelles m'a formée G. Mialaret, et à la démarche de l'observation systématique telle que l'utilise Marcel Postic. Mais elle traite aussi des données *qualitatives* en relevant de la démarche clinique, au sens donné par Philippe Perrenoud (1990) : «modèle de fonctionnement intellectuel du clinicien», dans une optique «écologique». C'est la complémentarité des deux approches quantitative et qualitative qui, à mes yeux, permet de mieux comprendre en profondeur le processus complexe étudié. Je ne renonce pas à la rigueur mais, suivant l'orientation actuelle d'autres chercheurs en Sciences Humaines, j'essaye de concevoir et de formaliser un nouveau modèle de scientificité qui parvienne à valider les données *qualitatives* par la *triangulation* (M. Huberman et Miles, 1984), à les intégrer aux données quantitatives pour permettre ainsi une compréhension plus fine de la «*complexité organisée*» (E. Morin) qui caractérise tout acte éducatif.

Pluralité des méthodes dans le recueil des données, mais aussi pluralité des regards sur l'objet de recherche : j'ai ainsi tenté «*une lecture plurielle d'une situation pédagogique vécue et observée, sous l'angle du chercheur, et celui des acteurs enseignant et élève... en combinant les analyses des acteurs et celles du chercheur pour mieux comprendre les processus observés.*»

Combinaison des méthodes quantitative et qualitative, combinaison des regards sur l'objet mais encore combinaison des approches puisque j'ai articulé *une approche séquentielle et une approche systémique* : «une approche séquentielle pour *restituer la signification des actes, leur dynamisme, les replacer dans leur finalité*» (1991) et une approche systémique «*pour réunir, pour comprendre la complexité en se concentrant sur les interactions entre les éléments, en s'appuyant sur la conception d'une causalité complexe, circulaire, mutuelle, multiple, circulaire, conditionnelle*» ; la démarche systémique ayant l'avantage de mêler analyses et synthèse, et comme le dit Jean Berbaum, «de faire un pas vers l'approche pluridisciplinaire et plurielle des situations éducatives».

Autre opposition que je refuse sur le plan méthodologique, c'est celle des démarches déductive ou inductive ; c'est la combinaison des deux démarches qui m'agrée et je me situe dans «la spirale inductivo-

hypothético-déductive» de Cattell que présente M. Postic et qui fait du chercheur «un explorateur, un détective plus qu'un homme de loi».

Ainsi pluralité et combinaison sont les deux caractéristiques de mes choix méthodologiques qui me permettent de sortir des clivages classiques.

Pour conclure, j'ai essayé de décrire ici mon parcours entrelacé de formation ET de recherche. L'itinéraire de recherche que j'ai évoqué est bien à la fois celui d'un formateur-praticien de la formation des enseignants qui questionne des pratiques, et celui d'un enseignant-chercheur qui produit des savoirs de lecture, d'analyse, de compréhension des pratiques et des situations. J'ai essayé de donner à voir une trajectoire au sens où l'entend P. Bourdieu (1986) «comme série des positions successivement occupées par un même agent dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations», trajectoire dans laquelle le fil directeur est en fait l'articulation dialectique action/formation/recherche et où itinéraire de recherche et itinéraire de formation sont en fait liés, recherche sur *la formation et les pratiques enseignantes, formation par la recherche. Dans ces deux parcours imbriqués, j'ai pu retrouver une problématique commune autour du changement* : changement des pratiques, changement par un apport de savoirs formalisés. Mais des questions subsistent : Quels outils, issus de la recherche au service du changement ? De quel changement ? Si la recherche s'avère indispensable pour produire des outils conceptuels nouveaux, quelle(s) recherche(s) doivent être développées ? Ma réponse va dans le sens du mouvement contemporain pour un nouvel esprit scientifique des sciences humaines qui n'accepte plus les coupures radicales épistémologiques ou méthodologiques.

Comme le suggèrent J.P. Pourtois et H. Desmet, il est temps de laisser de côté les vieux clivages quantitatif et qualitatif et d'articuler les méthodologies : ainsi que le proposent des auteurs comme Morin, Atlan, Castoriadis, Dupuy «le social devrait être analysé avec des modèles aussi complexes que ceux qui nous permettent de décrire la vie. Ainsi doit émerger une méthodologie rigoureuse et en même temps susceptible de capter l'individuel, l'affectif, le contingent, le désordre et le complexe». C'est la voie que j'ai essayée de suivre dans ma dernière recherche (1991) *en articulant plusieurs approches, méthodes et regards* pour mieux prendre en compte la complexité et restituer le fonctionnement et la dynamique des processus et aller dans le sens de ce «nouvel esprit scientifique pour les Sciences de l'Éducation» que réclame Gaston Mialaret (1990). Si l'évolution de mes travaux suit ma triple fonction d'enseignant-formateur-

chercheur, ce qui me paraît important, c'est l'*articulation entre ces trois fonctions*. Dans son dernier ouvrage, Jean-Marie Barbier montre «qu'une évolution majeure des sociétés occidentales tend aujourd'hui à rapprocher *nouvelles formes d'organisation du travail, nouvelles formes de la formation et nouvelles formes de la recherche*»; dans l'évolution de mon parcours, l'articulation action-formation-recherche est nette; il apparaît clairement combien, en effet ma position professionnelle de formateur a influencé mes recherches et inversement combien celles-ci ont modifié mes modèles de formation. Cette articulation à tous les niveaux de l'action avec la réflexion, de la recherche avec les pratiques, de la formation avec la recherche semble bien une évolution incontournable de notre civilisation.

Et pour conclure, sur un itinéraire de vie qui sous-tend cet itinéraire professionnel: sans la rencontre avec trois grands chercheurs en éducation, sans la passion de la pédagogie qu'a su me faire partager Gaston Mialaret, sans l'approche d'une méthodologie de recherche qu'a su me fournir Gilbert de Landsheere, sans la connaissance sur l'observation et la relation éducative qu'a su me faire découvrir le professeur Marcel Postic, cet itinéraire de recherche n'aurait pas pris SENS, pas eu CE SENS.

Marguerite ALTET

*Professeur de Sciences de l'Éducation
Université de Nantes*

Bibliographie

- AFIRSE. *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*, Actes Colloque, Alençon, 1990.
- AIPELF. *Recherches scientifiques et formation des enseignants et des formateurs*, Actes VIe Congrès International, Caen, 1987.
- ALLEN D., RYAN K. *Le micro-enseignement*, Paris, Dunod, 1972.
- ALTET M. «*Modification des opinions, attitudes pédagogiques et des comportements chez l'élève-professeur en formation: rôle de l'autoscopie, du micro-enseignement et d'une formation intégrée*», Thèse de IIIe cycle, Université de Caen, 1979.
- ALTET M., BRITTEN D. *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1983.
- ALTET M. L'analyse des pratiques enseignantes: stabilité et variabilité des styles d'enseignement, *Les Sciences de l'Éducation*, Caen, CERSE, n° 4/5, 1988.
- ALTET M. *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage: rôle des processus médiateurs et situationnels*, Université de Nantes, 1991.

- ALTET M. Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement, *Les Sciences de l'Éducation*, Caen, CERSE, n° 1/2, 1992.
- ARDOINO J., MIALARET G. «L'intelligence de la complexité. Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques», in *AFIRSE Colloque*, Alençon, 1990.
- BARBIER J.M. *Elaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF, 1991.
- BAYER E. «Une science de l'enseignement est-elle possible ?» in *Hommage à De Landsheere, L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, LABOR 2000, 1986.
- BEILLEROT J. «La recherche» essai d'analyse, *Recherche et Formation*, Paris, INRP, n° 9, 1991.
- BERBAUM J. *Etude systématique des actions de formation*, Paris, PUF, 1982.
- BRUM. Une nouvelle approche des conduites d'enseignement : les recherches sur les conduites d'apprentissage, in *Colloque AFIRSE*, Alençon, 1990.
- CARDINET J. *La coordination de l'information dans le système éducatif*, Neuchâtel, IRDP, 1977.
- CRAHAY, M. Introduction à l'*Hommage à G. De Landsheere*, Bruxelles, Labor 2000, 1986.
- DEBESSE M., MIALARET G. *Traité des Sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 8 tomes, 1970-1978.
- DE LANDSHEERE G. *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Colin, 1976.
- DE LANDSHEERE G., BAYER E. *Comment les maîtres enseignent*. Ministère de l'Éducation nationale, Bruxelles, 1975.
- DEMAILLY L. *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Lille, PUL, 1991.
- DOYLE W. Paradigms for research on teacher effectiveness in L.S. Shulman, *Review of Research in Education*, 5, 1978, p. 163-198.
- DOYLE W. Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants, in *l'Art et la Science de l'enseignement*, ed. M. Crahay, D. Lafontaine, Bruxelles Labor Education 2000, 1986.
- DUNKIN M.J. and BIDDLE B.J., *The study of teaching*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- ESTRELA A. *Un modèle de caractérisation des situations pédagogiques*, Montréal, Actes Colloque AIPELF, 1989.
- FERRY G. *Le trajet de formation*, Dunod, Paris, 1983.
- FERRY G. Note critique Pourtois J.P., Desmet H. Epistémologie et instrumentation des sciences humaines, Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 89, 1989.
- FILLOUX J.C. Des sciences pédagogiques aux sciences de l'éducation, Paris, *Orientations*, n° 37, 1971.

- GAGE N.L. editor, *Handbook of research on teaching*, Chicago, Rand Mac Nally, 1983.
- GAGE N.L. «Comment tirer un meilleur parti des recherches sur le processus d'enseignement ?» in *Hommage à De Landsheere*, Bruxelles, Labor 2000, 1986.
- HABERMAS J. *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.
- HUBERMAN M., MILES A.M. *Qualitative data analysis*, SAGE, Beverley Hills, 1984, (version française, De Boeck, 1991).
- LERBET G. *Approche systémique et production de savoir*, Ed Universitaires, UNMFREO, 1984.
- MALGLAIVE G. *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.
- MIALARET G. *La formation des enseignants*, Paris, PUF, 1978.
- MIALARET G. Clôture. Colloque AFIRSE, Alençon, 1990.
- MORIN E. *La méthode*. t. 3. *La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986.
- PERRENOUD P. «Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants» in Colloque AECSE/INRP C2F. CNAM/ARCUFEF, Paris, 1990.
- POSTIC M. *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1977.
- POSTIC M., DEKETELE J.M. *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, 1988.
- POSTIC M. Note critique G. Le Bouedec. Les défis de la formation continue. L'harmattan. *Revue française de Pédagogie*. INRP, Paris, n° 89, 1989.
- POURTOIS J.P., DESMETH H. *Epistémologie et instrumentation en Sciences humaines*, Bruxelles, Mardaga, 1988.
- SCHON D.A. *The reflective practitioner*, London, Temple, 1983.
- SCHON D.A. *Educating the reflective practitioner*, New York, Basic Books, 1987.
- TOCHON V.F. «La pensée des enseignants : un paradigme en développement» in *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, 1989, n° 17, p. 75 à 97.
- TRAVERS R.W. editor, *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand Mac Nally, 1973.
- WITTROCK M.C. editor, *Third Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 1986.

DE L'IMITATION À L'INNOVATION

Christiane Clesse

C'est chose étrange pour moi de devoir jeter un regard sur l'ensemble de ma carrière, donc me tourner vers le passé, alors que ma pratique d'enseignante m'a habituée à me tourner vers le futur pour faire des projets plutôt que des bilans.

Ce retour en arrière, alors que je suis à la retraite, m'amène à réfléchir sur ce qui est en jeu dans l'acte éducatif. Quelle importance a la personnalité de l'enseignant ? Quelle place pour l'enfant ? Quel rôle jouent les savoirs ? Autant de questions qui recevraient des réponses différentes selon les enseignants consultés. De la position de chacun naît une manière de faire la classe, plus ou moins figée, plus ou moins évolutive, et une capacité plus ou moins grande à exploiter les chances qui se présentent. Mon évolution personnelle se lit très facilement sur les vingt dernières années de ma carrière, d'autant plus facilement qu'il s'agit pendant toutes ces années du même niveau : le cours préparatoire. Il sera surtout question de cette période, mais pas exclusivement. Tout commence dès le premier jour d'enseignement... et même avant.

UNE ÉVOLUTION RADICALE

En vingt ans (septembre 1964 à juin 1984), ma pratique du cours préparatoire a évolué totalement, tant en lecture qu'en calcul. Sans parler encore des différentes étapes, voici en raccourci le chemin parcouru.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 27, 1992

1 - De l'enseignement le plus traditionnel possible à l'innovation la plus complète

Je ne porte aucun jugement sur les différentes méthodes. Traditionnel n'a ici rien de péjoratif, il faut lui donner seulement le sens de conforme à ce qui se faisait habituellement. Je ne fais qu'un constat de mon évolution.

En lecture, j'ai commencé par utiliser quelques années la méthode syllabique (Morgenthaler et Isnard, *Le livre que j'aime*, Istra, 1947) non par choix mais parce que la série de livrets était présente dans la classe à mon arrivée. J'ai suivi alors le chemin tracé depuis bien longtemps : lecture de lettres, de syllabes, de mots puis de courtes phrases.

J'ai terminé ma carrière par la mise en place d'une démarche qui m'apparaît diamétralement opposée à tous points de vue, sans manuel de lecture, en partant du texte et en allant du sens vers le déchiffrage; sans apprendre non plus à reconnaître des mots. J'ai décrit cette mise en place dans *Du parler au lire* (ESF, 1977). *Lire écrire* (Éditions Hatier, en cours de parution) devrait permettre à ceux qui le souhaitent d'intégrer cette démarche à leur propre pédagogie, au cycle des apprentissages.

2 - De la leçon magistrale à la participation active des enfants

Il est bien vrai qu'un enseignant a tendance à reproduire les modèles qu'il a en mémoire : le maître fait la leçon, explique, interroge, et les enfants attentifs écoutent, répondent, exécutent le travail demandé. Pratique pédagogique qui fut longtemps la seule présente dans les classes et à laquelle je me suis conformée pendant mes premières années de CP (et avant).

Jusqu'au jour (en 1972) où le travail de mathématiques entrepris dans une équipe INRP (nous y reviendrons) m'a permis de voir comment il était possible d'aider les enfants à participer à la construction de leurs savoirs, comment ils étaient capables de poser des questions; prendre des initiatives. J'ai alors étendu cette pédagogie à toutes les activités scolaires.

3 - Des attentes identiques pour tous au travail différencié par groupes

Pendant longtemps j'ai donné, comme il est de coutume dans les classes, le même travail à tous. Surtout, j'ai attendu de tous les mêmes résultats, quelles que soient leurs possibilités, engendrant l'échec et le découragement chez certains mais aussi «sous-alimentant» intellectuellement d'autres enfants. Là encore, la recherche INRP a été pour moi l'occasion d'une expérience qui m'a alors profondément marquée.

Une même situation mathématique était proposée à chaque groupe (de 3 ou 4). Je formais des équipes homogènes et j'ajustais mes attentes au niveau de chacune. Et ce fut un «miracle». J'ai vu des enfants capables d'avancer sur le chemin de la connaissance alors que dans la situation habituelle ils étaient complètement «hors-circuit». J'avancais à pas très lents avec eux, mais j'avancais. Au cours d'une même séance, passant de groupe en groupe, j'aidais chacun d'eux à travailler de façon autonome, en allant aussi loin qu'il le pouvait. Ainsi l'objectif atteint l'était de manière différente selon les possibilités de chaque groupe. Pour les plus forts et les plus rapides je proposais des prolongements, les incitant à l'effort maximum. Cette démarche est tellement gratifiante pour les enfants et pour l'enseignant qu'ensuite j'en ai toujours usé le plus possible.

4 - De la mémorisation des connaissances à la construction des savoirs

Je me suis longtemps trouvée satisfaite de voir mes élèves mémoriser les connaissances que je leur transmettais. La compréhension, certes, n'en était pas exclue, mais n'occupait pas la place qui aurait dû être la sienne. Une fois encore, la recherche mathématique où les enfants avaient à construire des notions avant de les mémoriser m'a amenée à reconsidérer ma pédagogie. Outre le fait que la mémorisation est facilitée, les enfants tirent grand profit de situations qui les obligent à imaginer, comparer, raisonner, s'interroger. Leur attitude intellectuelle est ensuite bien différente en toutes circonstances. J'ai alors veillé à toujours les aider dans cette voie.

Pour que cette évolution ait été possible, dans ses différents aspects, il a fallu un ensemble de circonstances qui l'ont favorisée.

DES CONDITIONS FAVORABLES

Quels changements (ou quelle permanence), quelles influences, quelles rencontres ont permis mon évolution ?

1 - Une conviction personnelle : l'enfant au cœur de la pratique pédagogique

C'est ce qui me frappe lorsque j'embrasse toute ma carrière par la pensée, c'est la permanence de mes dispositions personnelles. Ainsi, dès le départ, j'ai porté un intérêt très vif à l'enfant et à son comportement. Sans formation, je lisais avec avidité, dans les journaux pédagogiques, les quelques articles traitant de la psychologie de l'enfant. Un fait me revient en mémoire. J'avais derrière moi environ quinze ans de métier, lorsqu'un collègue m'a demandé : «Quelle est la matière que vous préférez enseigner ?» Je m'entends encore lui répondre : «Je n'ai pas de préférence, ce qui compte pour moi c'est l'enfant, la façon dont il réagit à ce que je propose, la manière dont il progresse, quelle que soit la matière concernée.» C'est pour cette raison sans doute que je me suis toujours beaucoup intéressée aux enfants les plus en difficulté et à ceux qui avaient des problèmes de comportement.

Par ailleurs, j'ai toujours éprouvé le besoin de construire d'organiser mon travail. Par exemple, je n'ai jamais su, même les premières années de ma carrière, utiliser telle quelle une leçon modèle trouvée dans un journal pédagogique. J'utilisais le point de départ, le point d'arrivée, sans doute les commentaires, mais je construisais ma propre leçon, en tenant compte des réalités de ma classe et de ce que je pensais être les besoins de mes élèves.

J'avais tout pour évoluer mais pendant longtemps rien ne s'est produit : mon souci de remplir très scrupuleusement mon contrat professionnel me rendait en fait prisonnière des habitudes de l'École. Je ne me serais jamais cru autorisée à prendre certaines initiatives alors qu'en fait elles auraient été conformes aux textes officiels, comme je l'ai découvert par la suite. Je me croyais obligée de me couler dans le moule de la pédagogie communément pratiquée à cette époque, d'autant plus que je n'avais pas été formée à l'École Normale.

2 - Une période propice aux changements : les remises en questions vers 1970

Après quelques années aussi traditionnelles en lecture qu'en calcul, je vais pouvoir commencer à extérioriser mes besoins de changement (même si alors je ne les formule pas), grâce aux circonstances. Nous approchons de 1970, nous sommes à l'époque où la réforme du français s'élabore, où les «mathématiques modernes» sont introduites à l'école élémentaire.

Ma pédagogie au cours préparatoire entre dans une deuxième étape. A la rentrée 1968, j'adopte une méthode mixte privilégiant l'analyse phonétique A. Garioud et R. Coquille, *Je veux lire*, Hachette, 1966.

Dès la rentrée 1969, j'utilise le fichier Nicole Picard en mathématique (après être passée par une année d'exploitation des réglottes Cuisenaire). Mon évolution concerne alors le domaine du nombre, l'évolution en lecture se produisant plus tard. Avec du recul, je me rends compte que j'ai manqué d'informations, en particulier sur toutes les recherches de français issues du Plan Rouchette. Toutefois le climat est à l'innovation, tout est moins figé. Dans ma classe, les choses «bougent», même si c'est encore trop peu. C'est alors que tout va changer pour moi, la troisième étape va commencer.

3 - Une chance inespérée : travailler dans une équipe de recherche INRP

A la rentrée 1972 se produit l'événement (qui va transformer ma vie pédagogique : j'ai la chance d'être sollicitée par Jean Hébrard et Yves Clavier (alors professeur de psycho-pédagogie et de mathématique à l'EN de Versailles) pour travailler avec eux sur une recherche menée par l'INRP, concernant l'enseignement des mathématiques. L'enthousiasme que j'éprouve alors (je dévorerai en deux nuits le document de pré-recherche donnant les situations de départ des activités et un minimum d'explications) m'amène très vite à penser que j'ai attendu cela pendant des années sans le savoir. Si j'insiste sur ce point, c'est pour montrer que l'évolution ne demandait qu'à se produire chez moi, que le besoin en avait mûri de façon souterraine, que mes aspirations ne demandaient qu'à voir le jour.

Le travail avec ERMEL (équipe de recherche mathématique à l'école élémentaire) fut passionnant, je m'engageais à fond dans quelque chose de tout à fait neuf. Et je fus doublement comblée. Dès le début j'ai pu constater que Jean Hébrard, souvent présent dans ma classe, s'intéressait constamment aux enfants les plus démunis intellectuellement, les regardait travailler pour mieux comprendre comment fonctionnait leur pensée. Cela rejoignait ma préoccupation de toujours. D'autre part, j'ai eu l'occasion d'explorer des chemins nouveaux, et par la suite de construire des démarches inédites.

Mes dispositions personnelles (dont j'ai parlé) trouvaient là le lieu d'un plein épanouissement. C'est dans ces conditions que se produisit l'évolution radicale décrite plus haut.

Bientôt je ressentis le besoin de cohérence entre ma pédagogie des mathématiques et celle de la langue écrite. C'est alors qu'avec Jean Hébrard nous nous sommes lancés dans la grande aventure de la lecture (apprendre à lire aux enfants sans faire du déchiffrage un préalable à toute approche des textes), autre moment pédagogique inoubliable pour moi. C'était vraiment l'innovation.

SAVOIRS ET PRATIQUE

La pratique sans savoirs renouvelés peut difficilement évoluer, mais des savoirs sans conséquence sur la pratique me semblent inutiles. Quels rapports savoirs et pratique ont-ils entretenus dans ma carrière ? Je vais tenter de le dire en distinguant différentes sources de savoirs.

1 - Des lectures

Elles ne tiennent pas la première place dans la construction de mon parcours pédagogique, en partie du fait des circonstances. Je n'ai pas eu de formation : un poste en campagne (1945-1946) ne m'a pas permis de profiter de la semaine de stage à laquelle avait droit chaque remplaçant. Il n'y avait pas de conseiller pédagogique à l'époque. Les ouvrages pédagogiques à usage des instituteurs n'existaient pas. Ce qu'ont du mal à imaginer maintenant les jeunes collègues qui ont le problème inverse : choisir dans la profusion des parutions (comme je les envie rétrospectivement !). La conférence pédagogique annuelle s'adressait à tous les niveaux. Je ne disposais alors que des instructions officielles et des

journaux pédagogiques comme source d'informations et de formation. Pendant des années, la situation s'est très peu modifiée.

A l'époque où j'ai travaillé dans l'équipe ERMEL (1972 à 1976), j'ai lu les parutions de l'INRP en particulier les brochures du Courrier de la recherche pédagogique. Un exemple parmi d'autres : *L'initiation mathématique au cycle élémentaire* (n° 27, mars 1966). Je les ai lues par curiosité, avec beaucoup d'intérêt, sans jamais m'en servir directement, du fait que les matériaux nécessaires nous étaient apportés par Yves Clavier et Jean Hébrard au cours de nos réunions de travail hebdomadaires. Néanmoins ces lectures ont dû jouer leur rôle, même si je ne sais pas le préciser. Elles m'apportaient, pour le moins, l'assurance que notre travail s'inscrivait dans une évolution de l'enseignement des mathématiques.

A la même époque, je lis L. Lentin, *Comment apprendre à parler à l'enfant*, ESF, 1973. Lecture qui est un exemple intéressant dans le cadre de la relation entre savoir et pratique. J'en fais une première lecture (à la rentrée 1973) qui ne débouche que sur peu de chose dans ma classe. Quelques mois après, je décide de reproduire l'une des situations décrites. J'observe ce qui se passe, je note les réactions de mes élèves, je les enregistre dans leurs activités langagières, je transcris ces enregistrements, je réfléchis. Je relis alors tout le livre. Puis je décide de jouer le jeu et je modifie complètement mon travail concernant l'acquisition du langage. Cela nous servira de point de départ pour repenser l'acquisition de la langue écrite. La façon dont j'ai utilisé ce livre me semble un cheminement possible pour utiliser les multiples ouvrages pédagogiques actuellement sur le marché.

Pour toute la période où je suis engagée dans l'innovation en lecture (à partir de 1974), je définis bien mieux la place de mes lectures et leur rôle. Toutes (ou presque) me sont alors fournies (ou suggérées) par Jean Hébrard. Il me donne souvent des photocopies d'articles et d'extraits d'ouvrages, il m'incite à lire des livres dont il me donne les références. Je peux classer ces lectures en fonction du rôle qu'elles ont joué pour moi.

Tout d'abord, des lectures m'assurant des connaissances indispensables à l'élaboration et à la mise en place de notre projet. A commencer par l'extrait de l'ouvrage de J. Smith, *Understanding Reading*, New-York, 1971 que Jean Hébrard me remet lorsque nous décidons de repenser l'enseignement de la lecture. Le passage s'intitule : *Quelle analyse peut-on faire du processus de lecture ?* Analyse désormais remise en question mais qui à l'époque a joué un rôle majeur pour moi puisqu'elle m'a permis de comprendre dans quelle voie je devais m'engager. A la même époque, je

m'initie à la linguistique. Je lis plusieurs ouvrages, entre autres celui coordonné par Franck Marchand, *Manuel de linguistique appliquée*, Delagrave, 1975. Je revois aussi sérieusement mes connaissances de la grammaire française. Un savoir suffisant de la langue et des disciplines qui la concernent me semblait un préalable indispensable.

Quelques années après, puisant à la même source, je prends connaissance des travaux d'Emilia Ferreiro, entre autres un article datant de 1979 : *La segmentation de mots chez l'enfant*, relatant une étude expérimentale menée par E. Ferreiro (Université de Genève) et B. de Bellefroid (Université de Louvain). A cette époque, ces travaux sont très importants pour nous, ils répondent à nos interrogations du moment et me permettent de compléter les activités pédagogiques que nous élaborions alors.

De la même manière, au début des années 80, lorsque nous en sommes à approfondir les problèmes posés par la production d'écrit, je prends connaissance des travaux des chercheurs sur le sujet. J'y trouve des notions sur les analyses de texte qui m'étaient jusque là inconnues. J'apprends et je prends en compte ces nouveaux savoirs dans ma pratique pédagogique. Je ne citerai que Michel Fayol, et dans le cadre de l'Université de Genève Jean-Paul Bronckart et Bernard Schneuwly, mais il y en eut d'autres.

Parallèlement, d'autres lectures, surtout au début, ont un rôle différent mais tout aussi indispensable. Jean Hébrard me donne à lire des textes variés (beaucoup concernent l'histoire de la lecture) qui construisent pour moi un contexte culturel et me permettent d'acquérir un langage qui nous soit commun, sans lequel notre travail eut été impossible. Je n'en citerai qu'un : *École et alphabétisation au XIXe siècle*. Annoncé comme «approche psycho-pédagogique de documents historiques», ce texte écrit par Jean Hébrard (alors professeur au Centre National de Formation des Professeurs d'École Normale) développe un certain nombre de réflexions à partir de l'ouvrage de François Furet et Jacques Ozouf : *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* (Éd. de Minuit, 1977). Je l'ai lu et relu bien des fois. En fait, la plupart des lectures dont il vient d'être question jouent les deux rôles mais avec une prééminence marquée de l'un ou de l'autre, selon le texte lu.

Enfin, ultérieurement, notre projet déjà bien en place, je lis des ouvrages rendant compte de recherches et d'innovation en lecture. Je me suis interdit de lire au départ ceux déjà parus, pour garder une totale liberté d'esprit. Je ne voulais pas être paralysée par la connaissance des hypothèses intellectuelles et des propositions pédagogiques formulées par

d'autres. Je vois clairement le rôle de ces lectures différées. Je comparais les démarches décrites à la nôtre. Plus que les convergences, les divergences me permettaient de mieux définir ma position. Je prenais conscience de l'importance de chacun de mes choix, cela m'aidait à préciser le pourquoi de ces choix, point important pour transmettre mes savoirs à d'autres. Une exception toutefois : *Lire et raisonner*, J. Downing et J. Fijalkow, Privat, 1984, où je retrouve mes convictions personnelles. En particulier j'ai acquis, après ces années de réflexion et d'innovation dans la classe, la certitude que pour aider l'enfant à réussir son apprentissage de la langue écrite, il faut d'abord mettre tout en œuvre pour lui faire acquérir la conscience de l'écrit. Que le monde de la recherche le confirme ne peut que me satisfaire pleinement. Cela renforce mes convictions.

Les savoirs que j'ai acquis en lisant ont joué un rôle indiscutable mais je demeure persuadée que la pratique a eu un rôle encore plus important, étant entendu que je la disséquais, que j'y réfléchissais encore et toujours, avec l'enfant comme moteur de mon action pédagogique.

2 - Une expérience pratique du métier

Jour après jour, année après année, si l'on observe attentivement ses élèves, on se constitue un double savoir : l'un concerne les matières enseignées, l'autre concerne l'enfant en situation d'apprentissage. Ensuite, qu'il s'agisse de changer de méthode ou d'innover, on ne gomme pas tout le savoir acquis. Il soutient les actions entreprises, même si on n'en a pas conscience sur le moment.

Personnellement, lorsque je commence à enseigner au CP, avec près de vingt ans de métier derrière moi, j'ai engrangé un bon nombre de savoirs sur le comportement des enfants dans le milieu scolaire, sur leurs difficultés d'apprentissage, sur la manière de les aider. Face à l'enseignement de la lecture, je suis riche des connaissances issues de douze années de pratique au cours élémentaire. Je connais de l'intérieur le but à atteindre au-delà de l'apprentissage premier. Je connais les points qui font difficulté pour certains. Lorsque j'aborde l'innovation dans ce domaine, je sais que l'expérience acquise au CE est précieuse, tout comme celle acquise au CP avec deux méthodes différentes. Pour réussir, l'innovation doit s'enraciner dans une solide expérience. Elle doit aussi recevoir des aides extérieures. On ne peut inventer seul dans son coin, au risque de se perdre.

3 - Des rencontres et des échanges

Les échanges sur la pratique en cours sont indispensables. Hors de l'école, j'en fais une première expérience alors que je débute au CP (1964). J'ai la chance d'avoir une soeur institutrice en GS d'école maternelle. Nous dialoguons longuement à propos de nos classes respectives, instituant avant l'heure une liaison maternelle-CP (entre enseignantes seulement). Je confronte mes problèmes tout neufs d'institutrice de CP avec ce qui se passe en grande section. J'acquiers là des savoirs très utiles. Je ne sais pas de quelle manière ils ont infléchi ma pratique du moment, mais je sais qu'ils ont fait naître en moi l'idée qu'il faudrait faire évoluer la pédagogie de l'école élémentaire et qu'ils ont inspiré mon action lorsque j'ai voulu mettre en œuvre une pédagogie où l'enfant est plus actif.

À l'école, pendant longtemps, j'ignore ce qu'est le travail en équipe puisqu'à cette époque chacun restait isolé dans sa classe. En 1971, nous faisons un premier essai en mathématiques, avec mes trois collègues de CP. Nous mettons en place des séries d'exercices, présentées sur des fiches que nous construisons nous-mêmes (au moment de l'introduction des mathématiques modernes). Nous nous réunissons chaque semaine pour déterminer les fiches à préparer. Nous mettons nos idées en commun, nous échangeons quelques remarques sur le travail en cours. C'est un essai timide et malheureusement aucune ne souhaitera me suivre l'année suivante dans l'équipe ERMEL. Vient maintenant l'essentiel : le travail dans une équipe de recherche INRP. S'il est un lieu où pour moi se sont construits des savoirs, c'est bien celui de nos réunions hebdomadaires. Des savoirs nous sont apportés, sans cours ni discours, par les deux responsables de l'équipe. Nous apprenons beaucoup lorsqu'ils réagissent, chacun dans le domaine qui est le sien, au récit de ce qui s'est passé dans nos classes, lorsqu'ils répondent à nos interrogations et lorsqu'ils mettent en place avec nous le travail de la semaine suivante, nous précisant les situations à exploiter, les objectifs à atteindre, les écueils à éviter, etc. D'autres savoirs se construisent grâce aux membres de l'équipe. Chacune (nous sommes quatre) fait le compte rendu du déroulement des activités dans sa classe. Nous constatons que les situations de départ, identiques, débouchent parfois sur des parcours bien différents, rarement sur des parcours identiques. L'existence de variantes nées de la démarche de groupes d'enfants différents, sous la direction d'enseignantes ayant chacune leur personnalité, a été pour moi un grand sujet de réflexion. A ces réunions, il faut ajouter les passages dans nos classes de Jean Hébrard et Yves Clavier. Leurs observations confrontées

aux nôtres et les échanges sur le terrain apportaient à chacune de nous des savoirs parfaitement adaptés à ses propres élèves, à la réalité de sa propre classe. Les savoirs se multipliaient au cours de ce travail très enrichissant, favorisé par le climat de confiance qui régnait dans l'équipe. Tout cela complété par les rencontres, au niveau national, de toutes les équipes engagées dans la recherche. Rencontres qui donnaient une autre dimension à notre travail, toujours dans le même sens.

Lorsqu'avec Jean Hébrard nous décidons de repenser l'enseignement de la langue écrite, le processus est le même mais nous ne travaillons qu'à deux. Il est souvent dans ma classe et je lui fais le récit de ce qu'il n'a pas vu. La pédagogie mise en place ne l'est pas en fonction de théories ou d'idées préconçues mais consiste, le cadre étant bien défini, à ajuster notre démarche, pas à pas, aux réactions des enfants. Ce sont les savoirs les plus sûrs ceux qui sont enracinés dans la pratique au quotidien. Cette forme d'action me paraît la meilleure pour innover sans risques et elle fut pour moi la plus profitable (et la seule) des formations.

A côté de ces échanges intenses, il convient de mentionner, comme source de savoirs, des occasions diverses de dialogues ou pour le moins d'écoute de propos présentant toujours un grand intérêt. Chronologiquement, je dois citer d'abord les cours d'initiation aux mathématiques «modernes» (1969-1971) que j'ai suivis le samedi après-midi à l'EN de Versailles, sous le régime du volontariat. Ensuite, toutes les autres rencontres se situent dans le cadre de mon travail avec Jean Hébrard. J'assiste avec lui, à Paris, en juin 1979, au colloque (organisé par la Direction des Écoles) sur l'apprentissage et la pratique de la lecture à l'école, et en décembre 1981 au colloque (organisé par la Section des Sciences de l'Éducation de la Faculté de Psychologie de Genève, sous la direction de J.-P. Bronckart) sur la typologie des textes et ses applications pédagogiques. Je l'accompagne à différentes réunions où il intervient pour expliquer le travail que nous avons entrepris. Il le fait avec sa culture bien plus étendue que la mienne, sa présentation varie suivant les publics auxquels il s'adresse. On imagine quel approfondissement de notre travail cela me permet. Il en est ainsi au séminaire du professeur Diatkine (devant des orthophonistes), dans des EN (devant des professeurs), etc.

Enfin, il me faut citer mes interventions personnelles : dans des EN, à l'intention de normaliens et d'instituteurs en recyclage, dans diverses circonscriptions départementales, à l'intention de collègues, à Genève où Laurence Rieben, professeur de psychologie, me demande de monter et d'expliquer notre démarche aux enseignantes de la Maison des Petits

(une école publique genevoise rattachée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université), à Genève encore, où les responsables du Secteur du Français d'une part, des Études Pédagogiques d'autre part, m'invitent à présenter notre innovation aux enseignants en formation initiale ou continuée. Ces interventions nécessitent de ma part un gros travail qui enrichit mon savoir en m'obligeant à analyser ma pratique pour la traduire en connaissances transmissibles à d'autres.

CONSTRUIRE DES CONNAISSANCES

Comment l'innovation, la réflexion sur la pratique quotidienne de la classe débouchent-elles sur des connaissances ? En raccourci, je dirais qu'il faut : écrire, parler, refaire, transmettre.

Écrire, pour moi, est primordial. Pour les activités qui entrent dans le cadre de l'innovation, de la réflexion, je note au jour le jour de multiples observations, sans compter le relevé systématique des performances précises de chaque enfant (l'évaluation, que je ne nommais pas ainsi, a toujours été pour moi un impératif). Dans les jours, les semaines qui suivent, je relis ces écrits. M'apparaissent alors des faits qui méritent d'être retenus mais qui étaient passés inaperçus dans le feu de l'action. Des relations s'établissent entre diverses observations étalées dans le temps. Des conclusions s'imposent. Dans le cadre de la recherche INRP, ces notes me permettent de rédiger chaque semaine un compte rendu détaillé des réactions des enfants aux activités proposées, à l'intention de Jean Hébrard et Yves Clavier. On voit comment ces écrits (les collègues faisaient de même) enrichissaient les savoirs de l'équipe en vue de la poursuite du travail.

Parler (c'est-à-dire discuter, argumenter, échanger) à partir de la pratique et des écrits la concernant est indispensable. J'ai développé ce point, je n'y reviens pas.

Refaire s'impose. Je sais qu'un phénomène devient pour moi significatif lorsque j'ai pu observer au moins trois fois des faits similaires ou convergents. Une première fois, lorsque je pense avoir découvert quelque chose d'intéressant concernant le contenu enseigné ou la manière dont les enfants réagissent, je demeure prudente, sachant qu'un ensemble de circonstances particulières peut l'expliquer. Si le fait se reproduit, je pense qu'on peut y attacher de l'importance. Et si une fois encore je vois

se reproduire le même fait, j'en tire des conclusions, j'ai le sentiment d'avoir mis en place une certaine connaissance sur le point en question.

Transmettre doit couronner le tout. Ce peut être au cours d'interventions diverses, j'en ai déjà parlé. Ce peut être en écrivant des ouvrages pédagogiques. En 1976, j'ai participé activement à la rédaction d'ERMEL CP et j'ai rédigé, dans *Du parler au lire*, le chapitre relatant ma première année d'innovation en lecture. Je ne reviendrai pas sur le bénéfice que j'en ai tiré, devant présenter ma démarche, en expliciter le pourquoi, dégager l'essentiel, etc... Ce qui est intéressant ici, c'est le fait de mettre ces connaissances construites dans la classe à la portée de tous, par le canal du livre.

Ces connaissances, quels rapports entretiennent-elles avec les savoirs institués au sein de la recherche ? Il existe trop souvent une incompréhension réciproque entre praticiens et chercheurs. Dans la préface de notre ouvrage *Lire, écrire*, Michel Fayol pose très bien le problème : «*Sauf exception, les questions soulevées par les praticiens ne trouvent pas ou peu d'écho auprès des chercheurs... Inversement, les soucis exprimés par les chercheurs, les propositions de recherche qu'ils élaborent apparaissent souvent «insignifiantes» aux praticiens*». Il s'agit ici des questions ; Michel Fayol précise qu'il en est de même pour les produits de la recherche.

Ce qui explique qu'à la lecture d'ouvrages rendant compte de recherches, une réaction trop hâtive pousse les enseignants à critiquer ces recherches en «laboratoire» (ou presque). Un exemple : *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (sous la direction de L. Rieben et C. Perfetti, Delachaux et Niestlé, 1989). Je comprends mieux, maintenant qu'un point de mon travail d'innovation a fait l'objet, à Genève, d'une recherche sous la direction de Laurence Rieben (recherche présente dans l'ouvrage qui vient d'être cité). À la Maison des Petits où je me suis rendue à plusieurs reprises, j'ai fait produire de l'écrit aux enfants de seconde enfantine et première primaire, comme je le faisais dans ma classe (cf. *Du parler au lire*, 1977 ; *Lire, écrire*, fasc. 2, à paraître). Les enseignantes ont reproduit ensuite ma démarche. En tant que praticiennes, notre projet était d'apprendre aux enfants à produire de l'écrit, un objectif large englobant tous les aspects du problème.

À partir de cette pratique, l'équipe de recherche, dans le cadre d'une réflexion menée depuis plusieurs années sur la pédagogie différenciée, s'intéresse à un point particulier où les enfants cherchent-ils les mots dont ils ont besoin, comment procèdent-ils pour les trouver, les lier, les reproduire et même les transporter de la source à leur texte écrit ?

Les objectifs de la recherche (conduite en 1985-1986) sont différents des nôtres, la mise en œuvre le sera également. Pour une recherche, il faut établir des grilles d'analyse qui aboutiront à des graphiques, des résultats seront publiés. Ceci nécessite une observation individuelle continue des enfants sélectionnés. Un dispositif particulier doit être mis en place en fonction de tous les paramètres de la recherche, ce qui obligatoirement modifie le déroulement de l'activité mise initialement en place à des fins d'apprentissage. Ces contraintes heurtent au premier abord les praticiens que nous sommes mais ce sont ces contraintes qui m'ont fait comprendre, après réflexion, la différence de nature entre pratique et recherche.

En guise de conclusion, je formulerai un souhait, que les enseignants, à l'approche du XXI^e siècle, évoluent plus vite que je ne l'aie fait. Pour cela, ils ont la chance de disposer maintenant de multiples moyens pour accroître leurs savoirs. Ils auront peut-être une chance encore plus grande si l'affirmation de Michel Fayol (préface de *Lire, écrire*) devient réalité «*Il faut pourtant qu'une interaction forte, régulière et féconde s'établisse entre chercheurs et praticiens.*»

Christiane CLESSE

Institutrice

Académie de Versailles

UN PARCOURS D'AUTOFORMATION CONTINUÉE

*Recherche personnelle
et aide institutionnelle*

Jean-Daniel Rohart

Les réflexions qui suivent sont celles qu'un enseignant du secondaire tentant depuis plusieurs années de repenser sa pratique en fonction de la «nouvelle donne» de l'École et des caractéristiques nouvelles des lycéens à enseigner, notamment ceux que le sociologue François Dubet(1) appelle les «nouveaux-lycéens».

La démarche suivie -à la fois pratique et «théorique»- s'inscrit dans un cadre souple de références psychanalytiques (jungiennes), personalistes et rogériennes(2), dans la mesure où le rogéisme peut être défini (et vécu) comme une forme particulière ou un prolongement du personalisme dans le domaine de la psychologie et des sciences humaines.

Cette tentative de description et de «théorisation» d'une pratique s'inspire aussi des recherches actuelles. Celles, notamment, des chercheurs regroupés dans l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant (AIRPE)(3) et dont le lecteur pourra trouver un aperçu des idées dans *L'enseignant est une personne*(4), ouvrage auquel nous nous référons dans ces réflexions.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 27, 1992

Une des conclusions à laquelle ce travail personnel de recherche nous a permis d'aboutir, est que la situation actuelle semble requérir des enseignants un effort nouveau d'*autoformation continuée* leur permettant d'acquérir de nouvelles compétences dans le domaine de la *psychologie vivante* et de l'*éthique*.

Cet effort paraît être désormais nécessaire, tout d'abord pour éviter d'être déstabilisé par un métier dont les chercheurs de l'AIRPE ont montré qu'il était devenu *dangereux* sur le plan de l'équilibre personnel(5). Nécessaire aussi pour tenter de ne pas céder au découragement et au désarroi(*), qui selon Jacques Lesourne(6), tend à gagner les membres d'une profession dont cet auteur nous dit qu'elle a été *sinistrée*.

Ce travail d'autoformation n'exclut pas, dans notre esprit, mais appelle, au contraire, dans une sorte de mouvement de complémentarité, une *aide institutionnelle*, notamment en matière de formation continue, laquelle devrait prendre des formes nouvelles et originales adaptées à la situation actuelle.

Une autre conclusion à laquelle nous sommes parvenus, est que les maîtres actuels auraient intérêt à acquérir une plus grande lucidité sur leur propre fonctionnement en classe, la connaissance qu'ils seraient ainsi amenés à prendre d'eux-mêmes, incluant les dimensions inconsciente et transférentielle.

VERS UNE PLUS GRANDE LUCIDITÉ

Si l'on accepte l'idée que, dans le contexte actuel, l'*outil majeur* d'un enseignant, c'est sa propre personnalité, sa force intérieure et son équilibre, (sans exclure, bien entendu, la bonne maîtrise des savoirs à transmettre et la didactique de la matière enseignée), une telle constatation s'accompagne de la nécessité pour le maître de s'engager dans un travail personnel sur lui-même, afin de parvenir à une plus grande lucidité sur son propre fonctionnement en classe.

Ce travail «psychanalytique», au sens le plus large, conduit à se poser un certain nombre de questions apparemment simples, et à tenter d'y trouver des éléments de réponse.

(*) On parle parfois de malaise enseignant ou de Burn-out.

Lorsque l'on se trouve engagé dans cette démarche d'élucidation et de connaissance de soi-même, on est amené à se demander par exemple :

- Qu'est-ce que mon désir d'enseigner à des jeunes ?
- Quelles sont mes attentes vis-à-vis de ce métier ? Pour quelles raisons l'ai-je choisi ?
- Quels sont mes rapports personnels à la discipline que j'ai choisi d'enseigner ?
- Quelle est ma représentation intériorisée de l'enseignant idéal ?
- Quels rapports est-ce que j'entretiens avec l'inspection, et quelle est l'image -plus ou moins inconsciente- que j'ai de l'inspecteur ?
- Quel est le rapport que j'entretiens à l'enfance en général, à ma propre enfance en particulier et aux jeunes que je rencontre dans l'exercice de mon métier ?

Il peut apparaître curieux de considérer qu'un enseignant ait intérêt à se poser ce genre de questions, pour être efficace sur le plan pédagogique et pour ne pas être déstabilisé par la relation éducative. Pour Mireille Cifali(7), *«cette intelligence de soi»* préserve des épuisements, et permet de *«tenir»*, *«c'est-à-dire de continuer à être en recherche»*.

Selon ce même chercheur, cette attitude faite de lucidité envers soi-même permet, en dernière analyse, d'éviter que le «soi» ne surgisse trop tard, dans le drame ou le registre de la pathologie.

Si l'on accepte l'analyse que font des chercheurs comme Pierre Ducros et Edouard Breuse(8) de la relation pédagogique, comme une *«aventure existentielle»* pleine de risques, la conséquence naturelle en est qu'il convient d'acquérir des mécanismes de défense et un fonctionnement en classe le plus harmonieux possible, afin d'éviter les dangers signalés et pour continuer à enseigner avec un minimum de joies et de satisfaction.

On peut avancer l'hypothèse que pour faire face au mieux à la situation actuelle d'insécurité psychologique, à laquelle un enseignant se trouve inévitablement confronté, il lui faut rester relié à lui-même, à son centre et à ses énergies.

Si vivre *«consiste à lutter pour parvenir à une plus grande intégration, dans le cadre d'un conflit fondamentalement inévitable»*, ainsi que l'écrit Bruno Bettelheim(9), ce travail d'intégration s'accompagne d'un effort permanent d'élucidation du vécu, lequel exige une attitude de lucidité.

Comme nous l'écrivions ailleurs(10) *«Les situations de crise (et c'est bien le cas à l'École, même si une sorte de sentiment de pudeur ou de peur*

pousse à le nier !) ont tendance à entraîner une rupture de l'équilibre (individuel et/ou collectif), et cet équilibre rompu, ou menacé de l'être, ne peut être rétabli qu'à un niveau «supérieur».

Nous n'avons pas toujours le choix des solutions.

Comme l'écrit le même Bruno Bettelheim, «En période de crises graves (...) il peut se produire des situations où les hommes n'ont le choix qu'entre renoncer à la vie, ou parvenir à une *intégration psychologique supérieure*»(11).

La situation à l'École n'est évidemment pas aussi grave et désespérée, mais par-delà la différence dans le degré de gravité, c'est un peu -toute comparaison gardée- le dilemme auquel se trouve confronté l'enseignant actuel : être plus ou moins déstabilisé, et perdre la «foi» en sa mission et en son rôle, ou parvenir à une plus grande lucidité envers lui-même, et à une meilleure intégration psychologique.

Cette attitude n'est pas purement et seulement défensive.

Elle peut être l'occasion privilégiée d'un développement personnel, ainsi qu'il nous a été donné de le vivre. Elle peut même permettre, dans des circonstances particulièrement favorables, d'accéder au plan de l'éthique et à la dimension spirituelle.

Krishnamurti, s'inscrivant dans cette même logique, mais avec des présupposés éthiques et spirituels, écrit :

«Il est nécessaire que les êtres humains soient intégrés, s'ils veulent sortir d'un état de crise et surtout de la crise mondiale actuelle *sans être brisés* (...). Pour le faire, il est évident que l'éducateur doit être lui-même intégré. Donc, un enseignement basé sur de vraies valeurs est de la plus haute importance, non seulement pour les jeunes, mais aussi pour la génération plus âgée, si celle-ci est disposée à apprendre et n'est pas trop cristallisée»(12).

LA CLASSE COMME ENTITÉ THÉRAPEUTIQUE ET FORMATRICE

Comme nous avons tenté de le montrer ailleurs, le fait de faire classe dans cette perspective, peut être une occasion, parmi d'autres, de se réaliser sur un plan psychologique, de dépasser ses difficultés personnelles, et d'atteindre au déploiement le meilleur possible de la totalité de son être envisagé dans son unicité et sa singularité, définition que donne Carl

Gustav Jung de la «personnalité»(13). Dans le contexte actuel, il est *dangereux* d'enseigner, ainsi que l'ont donc montré clairement plusieurs chercheurs de l'AIRPE, mais, inversement, l'enseignant engagé dans un travail d'élucidation de son vécu-intérieur, peut «s'accrocher à sa classe» et la vivre comme une *véritable entité thérapeutique*, car «il y a dans le fait de «faire la classe» une possibilité pour un enseignant d'y trouver le moyen de se régénérer et de se récupérer».

C'est l'expérience qu'il nous a été donnée de vivre, et que nous avons analysée successivement dans : *Une expérience de pédagogie interculturelle : prolongements sur le plan de la formation et valeur thérapeutique*, et : *La classe comme entité thérapeutique et formatrice* (14).

Dans le premier de ces deux articles, nous tentons de montrer, en nous appuyant sur une expérience vécue dans une classe de seconde où nous enseignions l'espagnol, que le fait de faire cours à une classe interculturelle peut posséder, une fois dépassées les premières difficultés, des vertus formatrices et quasiment «thérapeutiques», pour le maître qui s'y engage : «Il y a donc-écrivions-nous alors-, dans le fait de faire la classe, une possibilité, pour l'enseignant, de parfaire sa formation initiale, en l'enrichissant d'une dimension relationnelle et psychopédagogique, dont elle était pratiquement dépourvue au départ. Le cours, dans cette optique, serait donc facteur d'intégration psychique, grâce à sa dynamique même, grâce aux conflits qui peuvent s'y exprimer, s'y *théâtraliser*, s'y objectiver et recevoir, du même coup, un début de solution. Il serait aussi un *élément de la formation continue des enseignants*. Le fait de faire cours à une classe interculturelle serait un cas particulier de cette formation continue, un moment fort et difficile, mais indispensable pour parvenir à la «maîtrise», la plus grande possible, de toutes les situation relationnelles -avec leur écho sur le plan personnel-, pouvant se présenter à un enseignant, à un moment où la relation éducative traverse une crise profonde et nous met en face de situations de plus en plus imprévisibles». Lieu d'émergence et d'affrontement des diverses instances psychologiques vivant en nous (et chez nos élèves), la classe peut en permettre la théâtralisation et le dialogue, dans un mouvement progressif et lent d'harmonisation et de résolution des conflits intra-psychiques. Dans cette optique l'enseignant peut parfois jouer un *véritable rôle de prophylaxie mentale* envers ses élèves, des élèves de plus en plus nerveux, inattentifs et déstabilisés.

«EXORCISER» L'INSPECTION : UN MOMENT DE LA FORMATION ENSEIGNANTE

Un autre moment fort de cette autoformation, ou de ce parcours, est l'abréaction des affects que font généralement naître en nous l'inspection et l'image de l'inspecteur que nous portons en nous.

Lucile Heraud-Bonnaure a montré que l'enseignant français exprime un malaise profond à l'égard de la structure hiérarchique de son cadre professionnel.

D'autres chercheurs ont montré que l'inspecteur provoque l'anxiété et sème le désarroi, et qu'il est, dans le corps enseignant, un *agent de désordre mental profond* imposant son sur-moi culpabilisateur(15).

Aussi les enseignants, s'ils veulent «guérir» de l'inspection plus ou moins fantasmatique qu'ils portent en eux (et qui s'appuie sur des pratiques et des comportements concrets dépassés) ont intérêt à élucider le rapport qu'ils entretiennent à l'ordre et à l'autorité, à acquérir un comportement moins infantile et plus dégagé de projections et de pré-supposés inconscients. Thomas S. Szasz a raison de nous rappeler, à cet égard, que «*La soumission inconditionnelle et la résistance systématique sont en fait deux attitudes aussi infantiles l'une que l'autre face à la Loi*»(16).

Dans l'optique que nous tentons de développer ici, et qui s'appuie de près sur notre expérience personnelle, la conjuration ou l'«exorcisme» de l'inspection fantasmatique dont nous sommes tous plus ou moins prisonniers, serait une des premières étapes de la formation des maîtres.

La relation éducative actuelle suppose en effet plus que jamais des enseignants matures, autonomes et libres intérieurement, et non des personnes pusillanimes écrasées sous le poids d'une représentation plus ou moins fantasmatique de l'inspecteur, faisant de ce dernier une image de mauvais-père !

«PSYCHANALYSER» SES RAPPORTS AUX ADOLESCENTS

Il convient - nous semble-t-il -, d'avoir une connaissance, la plus claire possible, des rapports que nous entretenons à l'adolescence, ne serait-ce que pour tenter d'éviter d'avoir avec eux des relations plus ou moins «fusionnelles» ou des rapports de séduction ou de manipulation.

La question se pose de savoir, quelle image intériorisée nous avons de cette étape de la vie et de cette classe d'âge ?

Faisons-nous de nos élèves des objets réparateurs d'un moi narcissique mis à mal ?

Cédons-nous à l'actuelle idéalisation de la jeunesse, dans une société que l'on peut définir, avec Tony Anatrella(17), comme une «*société adoléscentrique*» ?

Transférons-nous sur les adolescents ce «messianisme» régénérateur que l'on projetait avant-hier sur le prolétariat, hier sur le colonisé ?, pour utiliser les termes du sociologue Gérard Vincent(18).

Lorsque l'on aborde la question des images que la société actuelle véhicule de la jeunesse et de l'adolescence, l'on est en fait surpris par le caractère ambivalent, controversé, passionnel, voire même polémique de cette dernière.

Les images les plus contradictoires semblent en effet coexister. Il semblerait qu'en tant qu'enseignant, l'on ait intérêt à échapper à cette confusion ambiante, dans la mesure où nos représentations de l'enfance et de l'adolescence conditionnent, souvent à notre insu, nos pratiques pédagogiques et la relation que nous entretenons avec nos élèves.

Sans tomber dans l'attitude justement dénoncée par Guy Avanzini qui parle de «l'espoir anxieusement placé (par certains enseignants ou théoriciens de l'éducation) dans un nouveau type de préparation professionnelle» incluant la psychologie, et sans faire écho aux «nombreuses lamentations sur l'indifférence ou la méfiance du corps enseignant à l'égard de la psychologie et de ses représentations»(19), on peut toutefois souhaiter que les enseignants soient avertis de l'*impact* qu'exercent sur leur enseignement, les représentations, le plus souvent, inconscientes, qu'ils nourrissent de l'adolescence, lesquelles représentations varient d'un enseignant à l'autre, en fonction de données individuelles renvoyant à l'histoire de chacun et en fonction de présupposés idéologiques différents.

Si «*la connaissance de l'élève n'entraîne pas nécessairement la découverte de procédures claires et sûres d'enseignement*», la connaissance lucide que prend le professeur de la façon dont il se représente -inconsciemment- les élèves, lui permet, non de connaître abstraitement ou même objectivement ces derniers, mais de *se connaître lui-même*, ce qui ne peut qu'être garant d'une plus grande efficacité pédagogique, même si cela ne le dispense pas de connaître à fond la matière qu'il enseigne et de réfléchir à la meilleure façon d'en assurer la transmission.

CROIRE EN SA PROPRE EXPÉRIENCE, LA VALORISER

L'expérience enseignante actuelle requiert, ou plutôt impose, une grande implication personnelle. Elle met en jeu des affects, des projections, des sentiments nombreux, complexes et éprouvants sur le plan psychologique et nerveux.

Ces affects et ces sentiments, conscients et inconscients, risquent d'empêcher le maître de comprendre, et de vivre sereinement, des situations relationnelles parfois surprenantes, et potentiellement déstabilisatrices.

Sans tomber dans le mythe de l'infailibilité pédagogique, ou celui de la maîtrise parfaite des situations, prisonnier d'une rationalité qui s'oppose au surgissement du désir et à l'expression d'une certaine *irrationalité* présente dans tout rapport humain, le maître est bien obligé d'*apprendre à vivre cette expérience*, à l'accepter, à l'aimer inconditionnellement, en la «*maîtrisant*», autant que faire se peut, sans exclure une certaine distance par rapport à ses «échecs», et sans oublier *l'humour*, dont une brève enquête effectuée auprès de nos élèves sur «le professeur-idéal», nous a révélé l'importance à leurs yeux.

On peut faire l'hypothèse que si nous parvenons à vivre cette expérience difficile de manière satisfaisante, et sans trop d'angoisses et d'anxiété, elle cessera d'être déstabilisatrice, acquerra une dimension quasiment formatrice et «*thérapeutique*», qu'elle s'accompagnera de joies, et sera porteuse de *sens*, malgré ses difficultés.

La question qui se pose est : *Comment puis-je apprendre de ma propre expérience*, au lieu de n'en voir (et vivre) que les aspects négatifs immédiats ?

Mais malheureusement, «Le plus souvent, je ne «crois» pas à mon expérience, je la dévalorise ou je la récusé, je ne l'analyse pas, je ne la vérifie pas. Je plaque l'expérience des autres sur la mienne -selon l'autorité des autres sur moi. Ma propre expérience me devient étrangère».

Pour conduire à l'indépendance et à l'autonomie des personnes, pour acquérir une réelle dimension formatrice, l'expérience nécessite un *effort d'élucidation*, de mise à distance «analytique» et émotionnelle, voire même un effort de «théorisation» de l'expérience vécue, pouvant conduire à l'élaboration d'un véritable «savoir-praticien», et constituer une étape vers une sorte de «psychanalyse» de la dimension inconsciente présente dans toute pratique éducative.

Philippe Perrenoud parle à ce propos d'une *relecture de l'expérience* permettant de décanter un peu les choses, de «maîtriser», au moins a posteriori, (et de façon toujours provisoire et imparfaite !) des vécus difficiles, et de revivre les situations conflictuelles avec un certain détachement (Alain parlait, dans un ordre d'idée assez proche, d'*indifférence*).

En l'absence de ce *travail* de relecture, l'expérience, loin d'acquérir une valeur formatrice, risque de donner lieu à un ressassement monomaniaque et angoissant.

LE JOURNAL PROFESSIONNEL, UN INSTRUMENT D'AUTOFORMATION

Dans ce parcours personnel d'autoformation continuée, la rédaction d'un journal professionnel nous a été une aide précieuse.

Nous avons découvert la vertu catalysatrice, cathartique et formatrice de l'écriture. La rédaction d'un journal, où nous consignions nos expériences, au jour le jour, nous a précisément permis cette *relecture de l'expérience*, et l'abréaction des affects nés de nos déboires et de nos difficultés sur le plan relationnel. En un mot, ce journal nous a permis de dépasser des situations vécues de façon parfois dramatique, au départ. (A la même époque nous demandâmes à nos propres élèves leurs *témoignages écrits* sur des situations que nous avions vécues difficilement, ce qui avait l'intérêt de permettre une confrontation d'impressions et de points de vue, et de relativiser les choses !).

Cette *relecture* sereine effectuée à tête reposée permet en effet tout un travail de mise en ordre et de réinterprétation des vécus.

Car, «Si le maître a peu le temps de réfléchir sur le vif, il peut en revanche, à tête reposée (?), revenir sur les événements de la journée. S'il le fait, ce n'est pas essentiellement par vertu, ou pour écrire ses mémoires. C'est parce que le flux des événements, vécus souvent avec une forte implication affective, ne peut être simplement oublié, sans un travail de mise en ordre, de réinterprétation»(20).

GROUPE BALINT ET ANALYSE TRANSACTIONNELLE : DEUX MOMENTS FORTS D'UNE FORMATION CONTINUE

Nous eûmes aussi la possibilité -dans le cadre de la formation dispensée par le MAFFPEN de Créteil- de participer à un Groupe Balint pendant un an, et de suivre, l'année d'avant, un stage d'initiation à l'Analyse Transactionnelle.

Dressant le rapide bilan de ces deux stages, dans un article succinct(21), nous écrivions : «Sans obliger les enseignants à fouiller et scruter les tréfonds de leur être, l'Analyse Transactionnelle (A.T.) leur permet de mieux comprendre leur fonctionnement en classe, avec leurs élèves et d'éviter les erreurs relationnelles les plus grossières (...).

Elle est l'une des stratégies possibles de formation à l'aspect psychologique et relationnel du métier d'enseignant, que l'Institution peut offrir aux maîtres, sans leur faire courir des risques inutiles, et pour lesquels ils ne sont pas toujours prêts».

Le Groupe Balint auquel il nous fut donné de participer, permit la mise en commun des vécus de chaque stagiaire, au sein d'un groupe constitué majoritairement d'enseignants, sous le regard bienveillant et empathique, et avec la parole facilitatrice d'une psychologue aux compétences avérées.

Cé groupe, parce qu'il était chaleureux et sympathique, facilitera le difficile processus d'élucidation des vécus, dans lequel chacun était engagé. Pour reprendre la terminologie rogérienne, chacun était, tour à tour, «aidé» et «aidant», ou patient et facilitateur.

ÉDUCATION ET AUTO-ÉDUCATION : ÉDUIQUER AUTRUI/S'ÉDUIQUER SOI-MEME

Notre collègue Maurice Maschino estime que «la pratique ne donne de leçons qu'à ceux qui sont théoriquement prêts à en recevoir, qui disposent des connaissances et des concepts indispensables à sa juste interprétation».

La *formation théorique* - à laquelle peut oeuvrer la lecture d'ouvrages et de revues professionnelles et spécialisées, ainsi que la participation à des stages théoriques (comme celui sur l'adolescent dirigé par le chercheur du CNRS Hector Rodriguez-Tomé, qu'offrait aux enseignants la MAFPEN de Créteil) peut, en effet, aider à une meilleure compréhension de la pratique, et à une meilleure efficacité sur le plan pédagogique. Mais l'expérience enseigne que la formation théorique, même la mieux intentionnée, ne saurait suffire à elle seule, ni se substituer à la pratique personnelle et à une réflexion menée à partir de cette pratique.

C'est d'une connaissance psychologique *vivante*, dont les enseignants actuels auraient besoin, pour être capables de vivre l'acte éducatif comme un processus dynamique s'accompagnant d'une éventuelle remise en question de soi.

Comme l'écrivait Carl Gustav Jung, «*Qui veut éduquer, doit être lui-même éduqué*», et «*Personne ne peut développer la «personnalité» qui n'en a pas lui-même*».

Pour lui «Notre problème éducatif souffre en somme de ne viser unilatéralement que l'enfant qu'il faut élever, et de négliger aussi unilatéralement le fait que les éducateurs adultes n'ont pas été eux-mêmes éduqués. Après avoir terminé le cycle de ses études, chacun a l'impression d'en avoir fini avec l'éducation, d'être, en un mot, un adulte»(22).

Dans l'optique que nous tentons de décrire, l'éducateur s'auto-éduque au contact de l'éduqué, en même temps qu'il éduque.

Cette remise en cause perpétuelle de soi est anxiogène, et par conséquent difficile à vivre, mais dans la mesure où elle tend à devenir *partie intégrante* de l'expérience enseignante, il nous semble que l'Institution devrait aider les enseignants qui s'y engagent plus pleinement, notamment par la mise en place de modalités originales de formation continue,

dans un esprit de «compagnonnage» (André de Peretti) entre les maîtres et les divers représentants de l'Institution impliqués, de près ou de loin, dans la formation des enseignants.

L'Institution devrait aussi généraliser, à notre avis, la pratique des décharges qui permettent à des collègues (comme ce fut le cas pour l'animatrice du stage d'initiation à l'Analyse Transactionnelle, laquelle est professeur d'histoire-géographie et pour celle animant un autre stage, sur les idées d'Antoine de la Garanderie) d'intervenir en tant que formateurs (au sein des MAFPEN et des IUFM ?) auprès de pairs, tout en continuant à enseigner eux-mêmes dans leur établissement de rattachement.

CONCLUSION

Si ces recherches nous ont aidés à trouver (ou à conserver) un *sens* à notre pratique professionnelle, les conclusions ne sauraient en être généralisées.

Elles peuvent, tout au plus, inspirer d'autres parcours d'autoformation forcément différents, dans leur singularité même.

Notre hypothèse est que le cumul et la convergence de ces recherches individuelles pourraient impulser ou induire des changements radicaux au sein de l'Institution, (cf. par exemple, l'action de formation conduite par des collègues regroupés dans le RYE - Recherche sur le Yoga dans l'éducation(23) - laquelle commence à recevoir une reconnaissance institutionnelle et trouve à s'inscrire dans certaines MAFPEN, parmi les plus ouvertes et novatrices) et contribuer à la mise en place de nouvelles modalités de formation, adaptées au contexte actuel, à condition que l'Institution accepte d'aider les individus engagés dans ce travail, en coordonnant les efforts isolés, et en assurant la diffusion des expériences significatives.

Si nous donnons parfois l'impression de manier l'injonction plus ou moins «moralisatrice», et si nous tombons dans le «déontique», c'est que nous cédon sans doute, et provisoirement, à la foi naïve et à l'«autoritarisme» du néophyte qui prétend imposer à tous les solutions qu'il vient de découvrir dans l'enthousiasme.

Pourtant, il ne s'agit pas, pour nous, de «donner des leçons», de substituer à l'idéologie et aux dogmatismes actuels des formes nouvelles

et subreptices d'idéologie et de dogmatisme, mais seulement de contribuer à une réflexion générale.

Par le récit et la «théorisation» (approximative et vacillante) d'une expérience nous ayant permis de poser la question (fondamentale à nos yeux) du *sens de la pratique éducative*, malgré les obstacles et les difficultés, (les souffrances!) rencontrées, nous souhaiterions porter témoignage de ce que la pratique enseignante peut conserver un *sens* malgré tout !

Nous voudrions essayer, peut-être, de nous en convaincre nous-mêmes davantage, en essayant d'en convaincre les autres !

Mais, nous savons aussi qu'une expérience n'acquiert vraiment force de conviction, que si l'on s'y engage soi-même, librement, avec nos propres «armes» et les limites qui tiennent à notre fonctionnement personnel, le tout étant de trouver, grâce à nos recherches personnelles, des dégagements personnels, ainsi que des réponses à notre propre problématique et aux problèmes concrets et vitaux que nous rencontrons quotidiennement dans l'exercice de notre métier.

Puis, notre réflexion nous a fait déboucher, presque inéluctablement, sur la question de *l'éthique de l'action enseignante*, car «La question de l'éthique n'est pas une question abstraite, elle s'enracine, au contraire, dans un vécu concret de plus en plus contradictoire et problématique et surgit (spontanément, le plus souvent), non pour alimenter la spéculation philosophique ou souscrire à une mode (d'ailleurs le regain d'actualité que connaît la question de l'éthique a lui-même un sens et obéit à une logique profonde), mais pour répondre à un besoin urgent, à une nécessité sociale et pour ainsi dire *vitale*»(24).

Nous sommes aussi arrivés à la conclusion, après avoir un moment survalorisé la formation enseignante, que cette dernière risquait d'être un simple *alibi*, si on la présentait comme une panacée, et comme le remède-miracle à tous les maux dont souffre l'École.

Au fond, nous pourrions sans difficulté conclure, en faisant nôtre l'idéal de Mireille Cifali (chercheur ayant analysé les apports de la psychanalyse aux questions d'éducation) qui écrit :

«Disons-le bien haut, il n'y a pas de recette pour être, pas de norme à être (...); pas de leçon *d'exister*. A chacun de bricoler, de trouver ses propres dégagements. Nous pouvons nous aviser des interférences de

«qui nous sommes» dans la rencontre avec l'autre ; mesurer l'importance qu'il y a, dès lors, à préserver ses passions (...).

Prendre soin de soi, ce qui ne revient pas à s'installer dans l'égoïsme ou le narcissisme, est primordial.

C'est faire le pari qu'ainsi l'autre en face aura le bonheur de rencontrer *quelqu'un* ; quelqu'un de vivant qui ne s'est pas conformé dans son rôle ; qui a ses humeurs, ses folies, mais *ne cède pas sur l'éthique*»(25).

Notre parcours d'autoformation continuée nous a donc menés, sur une période de 10 ans environ, de la psychanalyse jungienne, enrichie de l'apport rogérien, à une réflexion sur *l'éthique de l'action enseignante*.

C'est à ce moment de notre recherche, que se situe notre rencontre avec le pédagogue chrétien Don Bosco, dont la pensée, d'une étonnante modernité, fut remise à l'honneur par un colloque interuniversitaire, en 1988(26).

L'Amorevolezza, cette forme de tendresse que préconisait Don Bosco envers les élèves, est au fond assez proche de *l'acceptation* (ou plutôt l'accueil) *inconditionnelle d'autrui*, telle que la définissait Rogers.

La réflexion de Xavier Thevenot, salésien de Don Bosco qui examine la pensée de ce pédagogue et éducateur, du point de vue de l'anthropologie psychanalytique, et à partir de son engagement de chrétien, nous permit de faire le *lien* entre la psychanalyse et l'éthique.

Au terme de son travail de réflexion, ce psychanalyste rejoint la conviction la plus forte de Don Bosco, à savoir qu'«il n'est pas de pédagogie réussie, si elle n'est pas traversée par l'éthique et l'éthique de l'Agapè»(27). Et fort de la connaissance qu'il y a des conditions dans lesquelles s'exerce désormais notre action pédagogique, il prend soin d'ajouter, que cette mise en oeuvre de l'Agapè se fait toujours «*dans la contingence, l'aspect partiel et le compromis des situations humaines complexes*».

Jean-Paul ROHART

*Professeur agrégé d'espagnol
Lycée H. Moissan - Meaux*

Notes

- (1) DUBET François. *Les lycéens*. Editions du Seuil, 1991.
- (2) ROGERS Carl. *Un manifeste personneliste. Fondements d'une politique de la personne*. Dunod-Bordas, 1979.
FAURE Pierre. *Un enseignement personnalisé et communautaire*. Casterman, 1979.
PEYDOMENGE Marie-Louise. *L'éducation selon Rogers*. Dunod-Bordas, 1984.
ROHART Jean-Daniel. *Quid de la non-directivité rogérienne ? Contribution à une nouvelle éthique de l'action enseignante*. Publié par l'association «Se former+» 13 quai Jayr 69006 Lyon, n° S16, juin 1992, 24 pages.
- (3) AIRPE Pour toute correspondance, s'adresser à Simone Baillauques, I.N.R.P. 23, rue d'Ulm, Paris 5ème.
- (4) ABRAHAM Ada (dir.). *L'enseignant est une personne*. E.S.F., 1984.
- (5) *L'enseignant est une personne*. Op. cit., p. 44-51 (*Santé mentale des enseignants*).
- (6) LESOURNE Jacques. *Education et société. Les défis de l'an 2000*. La découverte/Le Monde de l'Éducation, 1988.
ESTEVE José-Manuel. Changement social et profession enseignante in : *Education Formation*, Revue trimestrielle, Liège, juin 1992, n° 227.
- (7) CIFALI Mireille. Du savoir et des hommes in : *La formation des enseignants en Suisse romande*. Editions Delval, Cousset, Fribourg, Suisse, 1988, p. 23-46.
- (8) *L'enseignant est une personne*, Op. cit., p. 139 à 153.
- (9) BETTELHEIM Bruno. *Le coeur conscient*. R. Laffont, 1972, p. 19.
- (10) ROHART Jean-Daniel. Formation enseignante et empathie. *Le Binet Simon* (premières réflexions sur une éthique de l'éducation), 1990, n° 625-IV, p. 15-21.
- (11) BETTELHEIM Bruno. Op. cit.
- (12) KRISHNAMURTI. *De l'éducation* (7ème édition). Delachaux et Nestlé, 1980.
- (13) JUNG Carl Gustav. Devenir de la personnalité in : *Synthèses Revue Européenne*, Hommage à C.G. JUNG, 10ème année, décembre 1955 n° 115, p. 354-372.
- (14) ROHART Jean-Daniel. Une expérience de pédagogie interculturelle : prolongements sur le plan de la formation et valeur thérapeutique, *Recherche et Formation*, 1987, n° 2, p. 103-113.
ROHART Jean-Daniel. La classe comme entité thérapeutique et formatrice. *Le Binet-Simon* (faut-il supprimer la classe ?), 1989, n° 621-IV, p. 40-50.
- (15) *L'enseignant est une personne*. Op. cit.
Voir aussi à ce sujet : ROHART Jean-Daniel. *L'inspection, état des lieux, enjeux et perspectives* (inédit), 16 p. dactylographiées.
- (16) SZASZ Thomas. *Le péché second*, Petite Bibliothèque Payot, 1976 ; n° 293.

- (17) ANATRELLA Tony. *Interminables adolescences, les 12/30 ans*. Le Cerf/Cujas, 1988, Collection «Éthique et Société».
- (18) VINCENT Gérard. *Le peuple lycéen. Enquête sur les élèves de l'enseignement secondaire*. Gallimard, 1974, p. 17, Collection Témoins.
- (19) AVANZINI Guy. *Psychologie et éducation*. C.R.D.P. Strasbourg, 1987, p. 1-14, Collection «Sciences de l'éducation» : n° 4.
- (20) DUCROS Pierre, FINKELSZTEIN Diane. *L'École face au changement. Innover. Pourquoi ? Comment ?* Ministère de l'Éducation Nationale/C.R.D.P. de Grenoble, 1987, p. 142.
- (21) ROHART Jean-Daniel. Analyse Transactionnelle et formation enseignante in : *Innovations*, revue du C.R.D.P. de Lille, n° 19-20, p. 109-115.
Pour une information plus approfondie sur l'Analyse Transactionnelle, voir : CHALVIN Marie-Joseph. *Réussir avec ses élèves*, 2ème édition, ESF, 1982.
Et : RAMOND Claudie. *Grandir. Education et analyse transactionnelle*, Préface d'André de PERETTI, La Méridienne/Erès, 1989.
- (22) JUNG Carl Gustav, article cité.
- (23) RYE *Recherche sur le yoga dans l'éducation*. 47 rue d'Hauteville 75010 Paris, tél. : 47.70.09.29.
- (24) ROHART Jean-Daniel. *De l'inévitable morale des enseignants*, «Se former» n° V.20, Lyon, 1992, 16 pages.
Voir aussi : VALADIER Paul. *Inévitable morale*, Le Seuil, 1990 (Collection Esprit).
DOMENACH Jean-Marie. *Une morale sans moralisme*, Flammarion, 1992.
BONNES Jean-Paul, MANOU Gérard. Une éthique de l'enseignement in *Savoir Education Formation*, Sirey n° 4, 1990, p. 608-650.
- (25) CIFALI Mireille, Op. cit., p. 40.
- (26) *Éducation et pédagogie chez Don Bosco*. Colloque interuniversitaire, Lyon, 4-7 avril 1988, présenté par Guy AVANZINI. Editions Fleurus, 1989.
- (27) THEVENOT Xavier. Don Bosco et le «système préventif». Un examen mené à partir de l'anthropologie psychanalytique. in : *Éducation et pédagogie chez Don Bosco*, Op. cit., p. 95-133.

ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE ET ÉCOLE MATERNELLE

*Frédéric Dajez
Éric Plaisance*

Pendant ces quinze dernières années, l'école maternelle a pu apparaître comme l'un des rares secteurs du système scolaire français à demeurer relativement stable au milieu de la tempête idéologique qui agitait les collèges, les lycées, l'université, les écoles normales et l'enseignement technologique.

A l'écart des grandes réformes du système éducatif, l'école des petits a ainsi pris l'habitude de faire figure d'institution silencieuse. Pourtant, elle n'a pu totalement échapper aux mises en cause critiques et elle connaît actuellement des débats d'orientation parfois assez vifs.

Le présent repère bibliographique témoigne de la richesse et de la diversité des travaux concernant la petite enfance et l'école maternelle. Il montre en particulier l'importance récente prise par les recherches portant sur les processus sociaux et sur les formes d'institutionnalisation politiques et pédagogiques du jeune enfant. Jusqu'au début des années 70, l'école maternelle était presque exclusivement l'objet de travaux de type psycho-pédagogique. Les recherches dans le domaine de l'éducation du jeune enfant s'intéressaient essentiellement à la description du développement intellectuel, sensoriel et affectif de l'être humain dans ses premières années, selon une perspective largement dominée d'une part par la psychologie génétique, d'autre part par la psychanalyse. L'appro-

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 27, 1992

che sociale de l'école maternelle et de l'ensemble des modes de garde et d'éducation de la petite enfance s'est depuis considérablement développée, nourrie par les apports récents des sciences sociales, qu'il s'agisse de la démographie, de l'histoire de l'éducation, de l'histoire sociale, de la sociologie de l'éducation, de la sociologie de la famille, de la sociologie urbaine, de l'ethnologie ou de la socio-linguistique.

La sélection que nous avons établie porte essentiellement sur des travaux situés dans ces différents champs scientifiques. L'objectif poursuivi dans le présent bilan bibliographique est l'établissement d'un recensement des principales publications en langue française sur l'éducation de la petite enfance et, plus particulièrement, sur l'école maternelle. Le public visé pour l'usage d'un tel bilan est à la fois celui des chercheurs et celui des praticiens-pédagogues. D'où la présence, dans les références citées, de deux types complémentaires : d'une part les publications de recherches à caractère scientifique ; d'autre part les études à orientation pédagogique essentiellement destinées à des praticiens.

Les sources qui ont été utilisées pour aboutir à ce recensement sont les suivantes :

- une interrogation des banques de données, telles que ERIC, banque de données américaine sur l'éducation (peu fructueuse en ce qui concerne les publications en langue française), et FRANCIS, banque de données française interrogée sur des mots clefs comme «petite enfance», «éducation préscolaire», «modes de garde», «école maternelle».

- une interrogation du fichier central des thèses de doctorat soutenues en France de 1982 à 1990,

- une consultation du Centre de Documentation-Recherche de l'Institut National de Recherche Pédagogique(INRP),

- une utilisation de différents fichiers personnels.

- un recoupement avec les précédentes bibliographies concernant le domaine :

- Éducation préscolaire (L'), *Documentation et informations pédagogiques*, bulletin du Bureau International de l'Éducation, 3^e trim. 1974, n°192 (UNESCO-BIE).
- Éducation préscolaire (L'), *Documentation et informations pédagogiques*, bulletin du Bureau International de l'Éducation, 3^e trim. 1982 n°224 (UNESCO-BIE).
- BERTHET C., RIGARD G., *La petite enfance, Organisation actuelle et nouvelles perspectives en matière d'accueil socio-éducatif du jeune enfant*, Bibliographie analytique, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 1978.

- LEFORT G., *L'éducation préscolaire*, Bibliographie annotée, École Normale Supérieure de Saint-Cloud, Centre de Recherches et de Formation en Éducation, 1980.

Ce premier relevé nécessitait ensuite de sélectionner, trier et classer les références. Pour cette opération, un certain nombre de rubriques ont été définies afin d'organiser ces références selon un classement utilisable d'une manière pratique. Toutefois, bien que cela n'ait pas été notre choix, une référence donnée aurait pu apparaître dans des rubriques différentes.

Nous avons choisi de retenir les principales publications significatives, qu'elles visent à modéliser des données empiriques, à produire des savoirs théoriques ou à formaliser des expériences et des pratiques. Cette bibliographie, qui se limite aux textes concernant les politiques, les institutions et les actes éducatifs, ne prétend donc pas couvrir l'ensemble du champ de la sociologie et de l'anthropologie de la petite enfance. Néanmoins, étant donné l'importance prise par les institutions de garde et d'éducation dans la vie quotidienne des familles, on peut estimer que ces travaux sur l'école maternelle permettent de reconstituer une part essentielle de l'univers matériel et symbolique de la petite enfance.

Si nous avons pris le parti de privilégier les travaux qui se situent dans le champ des sciences sociales, y compris en signalant des références qui débordent parfois le problème de l'éducation de la petite enfance, nous n'avons cependant pas négligé non plus de renvoyer à des publications orientées vers la dimension psychologique ou linguistique pour la connaissance du jeune enfant en crèche ou en maternelle. C'est dire aussi que ce recensement ne prétend pas à l'exhaustivité mais qu'il peut être considéré comme représentatif des publications essentielles sur l'éducation de la petite enfance, particulièrement dans le cadre institutionnel de l'école maternelle.

1. HISTOIRE

On doit sans doute à la recherche historique d'avoir ouvert les pistes de travail les plus fructueuses en matière de compréhension des modes d'éducation et de socialisation du jeune enfant.

On se souvient de l'écho important que reçurent, en leur temps, auprès des chercheurs comme du grand public, les travaux de P. Ariès sur l'histoire de l'enfance et de la famille. Ariès ne se contentait pas de reprendre et de synthétiser des matériaux déjà connus de démographie

historique. Il jeta sur les sociétés anciennes un regard remodelé par l'ethnologie et l'anthropologie qui lui permettait de constituer comme thème d'étude un objet jusqu'alors considéré comme non historique : les sentiments et les pratiques à l'égard de l'enfance dans la société d'Ancien Régime. C'est dans la lignée de cette histoire de la vie privée, mettant en relief les représentations et les pratiques des femmes, des mères et des nourrices, que l'on doit mentionner toute une série de travaux importants qui, chacun à leur manière, permettent de cerner les transformations des définitions sociales de la prime éducation et des soins à l'enfance.

Un autre éclairage sur l'histoire de la petite enfance est fourni par les travaux d'histoire politique et institutionnelle qui s'efforcent de constituer une généalogie des catégories familiales, dans une lignée proche de celle de Michel Foucault. Partant d'une interrogation sur les modes d'exercice du pouvoir, sur les formes historiques de tutelle et de protection, ces travaux étudient en particulier les logiques des discours qui structurent les interventions politiques du XVIII^e et du XIX^e siècle. Bien que ne traitant pas spécifiquement des salles d'asile et des écoles maternelles, ces recherches débouchent indéniablement sur une compréhension large de l'histoire des équipements collectifs et de l'histoire des politiques sociales. Ils ouvrent en outre à une vision structurée des logiques micro-politiques à l'oeuvre dans les institutions.

Certaines des approches précédentes se retrouvent dans les travaux touchant plus directement à l'histoire des salles d'asile et des écoles maternelles au XIX^e et au XX^e siècle. La particularité de cette histoire institutionnelle est en effet souvent de se situer au carrefour d'une histoire des pratiques familiales, d'une histoire des politiques sociales et d'une histoire des pratiques pédagogiques. Mettant à jour des matériaux jusqu'alors peu traités par les historiens de l'école, comme la réglementation des salles d'asile, ou les rapports d'inspection des écoles maternelles, cette histoire de la scolarisation de la petite enfance s'intéresse à l'évolution des normes internes et externes qui régissent les institutions spécialisées d'éducation de la petite enfance.

1.1. Histoire des mœurs

- ARIES P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.
- BURGUIÈRE A. et col., *Histoire de la famille*, tome 2, Le choc des Modernités, Paris, A. Colin, 1986.
- FAY-SALLOIS F., *Les nourrices à Paris au XIXe siècle*, Paris, Payot, 1980.
- FLANDRIN J.L., *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*, Paris, Hachette, 1976.
- GELIS J., LAGET M., MOREL M.F., *Entrée dans la vie. Naissance et enfance dans la France traditionnelle*, Paris, Gallimard-Juliard, 1978.
- KNIBIELHER Y., FOUQUET C., *Histoire des mères*, Paris, Montalba, 1980 (reed. Hachette-Pluriel).
- LOUX F., *Le jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle*, Paris, Flammarion, 1978.
- LUC J.-N., «A trois ans, l'enfant devient intéressant...». La découverte médicale de la seconde enfance (1750-1800), *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janvier-mars 1989, p.83-112.
- MOREL M.F., Mères et nourrices au XVIIIe siècle : les soins aux jeunes enfants, *Pénélope. Pour l'histoire des femmes*, 1981, n°5, p.29-32.

1.2. Invention des politiques sociales

- BATTEGAYA A., De la salle d'asile à l'éducation maternelle : la constitution d'un regard scientifique sur l'enfance, in : *Études sur la socialisation scolaire*, Groupe de Recherche sur le procès de socialisation, Université de Lyon II-CNRS, 1979.
- BOLTANSKI L., *Prime éducation et morale de classe*, Paris-La Haye, Mouton, 1969.
- DONZELOT J., *La police des familles*, Paris, ed. de Minuit, 1977.
- FRAISSE J., BONETTI M., GAULEJAC V. (de), De l'assistance publique aux assistantes maternelles : la professionnalisation du maternage, *Les Cahiers de Germinal*, 1980.
- JOSEPH I., FRITSCH P., *Disciplines à domicile, l'édification de la famille*, *Recherches*, Novembre 1977, n° 28.
- MEYER P., *L'enfant et la raison d'État*, Paris, Le Seuil, 1977.
- MURARD L., ZYLBERMAN P., Le petit travailleur infatigable, ou le prolétaire régénéré. Villes-usines, habitat et intimité au XIXe siècle, *Recherches*, Novembre 1976, n°25.
- LENOIR R., L'État et la construction de la famille, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, mars 1992, n°91, p.20-37.
- RANCIÈRE D., La famille du philanthrope, *Les Révoltes Logiques*, 2e trim. 1979, n°8-9, p.99-115.

1.3. Histoire des institutions

- BELLIN J.L., *Les écoles aubois de la petite enfance de 1833 à 1881*, Thèse de 3e cycle, Université Paris VII, 1987.
- BOUILLE M., *L'école, histoire d'une utopie ? XVIIe-début XXe siècle*, Paris, Rivages, 1988.
- CRUBELLIER M., *L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, A. Colin, 1979.
- DAJEZ F., Genèse de la socialisation scolaire de la petite enfance, *Les Dossiers de l'Éducation*, 1984, n°5, p.31-38.
- DAJEZ F., *Naissance et institutionnalisation des salles d'asile et écoles de la première enfance au XIXe siècle*, Thèse de 3e cycle, Université Paris VIII, 1983.
- DAJEZ F., *Les origines de l'école maternelle*, Paris, PUF, à paraître.
- FRAPIE L., *La maternelle*, Paris, La Librairie Universelle, 1904, (rééd. Livre de Poche, 1959).
- IBARROLA M.J., L'évolution des effectifs de l'école maternelle de 1876 à 1963, in : *Études d'histoire institutionnelle, La scolarisation en France depuis un siècle*, Paris, Mouton, 1969.
- KERGOMARD P., *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette, 1886, (rééd. avec préfaces et notes par H. Brûlé et E. Plaisance, Paris, Hachette, 1974).
- LUC J.-N., *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècle*, Paris, Economica-INRP, 1982.
- PLAISANCE E., BAUDELLOT O., L'évolution des objectifs de l'école maternelle, *Cahiers du CRESAS*, 1973, n° 9, p.5-103.
- PLAISANCE E., Familles bourgeoises et scolarisation des jeunes enfants : la fréquentation des écoles maternelles publiques à Paris de 1945 à 1975, *Revue Française de Sociologie*, 1983, XXIV-1, p.31-60.
- PLAISANCE E., Socialisation du jeune enfant et fréquentation des écoles maternelles après la seconde guerre mondiale, *Les Dossiers de l'Éducation*, 1984, n°5, p.39-46.
- PROST A., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, Paris, Nouvelle Librairie de France, G.V. Latat éditeur, 1985.

2. POLITIQUES DE LA PETITE ENFANCE

Nous avons ici rassemblé les travaux de type démographique et politique permettant de prendre la mesure de la place occupée par la petite enfance dans la société française.

Les enregistrements des flux de naissances et de décès, des statistiques sur les taux de mortalité, la taille des familles et la fécondité des femmes, fournissent à cet égard des données indispensables. Ils permettent d'objectiver le phénomène marquant aux yeux des démographes, celui de la «raréfaction de l'enfance»

La diminution du nombre des jeunes enfants par rapport à celui de l'ensemble de la population française s'accompagne d'un accroissement constant de l'effort social consenti pour la garde, les soins et l'éducation des 0-2 ans et des 2-6 ans. La société dépense plus pour garder, soigner et éduquer moins de jeunes enfants.

Il y a là une situation qui n'est pas propre à la France, comme le démontrent les études comparatives pilotées par le CERI-OCDE et la CEE. L'analyse des données concernant les flux de population enfantine accueillis à temps plein ou à temps partiel dans les différents types d'institutions permet ainsi de constater la généralisation de l'usage des équipements collectifs spécialisés dans les pays d'économie avancée.

Les travaux destinés à orienter l'action des décideurs gouvernementaux s'efforcent d'évaluer l'efficacité des différentes politiques de l'enfance. Dans une perspective d'économie de l'éducation, il s'agit de construire des indicateurs de rentabilité sociale des dépenses consacrées aux services collectifs aux jeunes enfants. Ce point de vue englobe fréquemment l'ensemble de l'offre de service spécialisée destinée aux jeunes enfants, qu'elle émane de nourrices, de crèches de différentes natures, de garderies, de jardins d'enfants ou d'écoles maternelles. On comparera ainsi, au regard de critères de redistributivité, les politiques portant l'accent sur les aides directes aux familles et celles visant à assurer la gratuité des services d'accueil aux jeunes enfants. On mettra en balance les bénéfices d'une politique de prolongation de la scolarité obligatoire (Raising of the School Leaving Age, ROSLA) et d'une politique d'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire (Lowering of the School Entry Age, LOSLA).

2.1. Données générales

- BRIAND J.-P. et al., *L'enseignement primaire et ses extensions ; XIXe-XXe siècles*, Annuaire statistique, Paris, Economica, INRP, 1987.
- DESPLANQUES G., Mode de garde et scolarisation des jeunes enfants, *Économie et Statistiques*, 1985, n°176, p.27-40.
- DEVILLE J.C., De l'enfance à la constitution d'une famille, *Données sociales (INSEE)*, 1981, p.17-43.
- GOKALP C., DAVID M.G., La garde des jeunes enfants, *Population et Sociétés*, septembre 1982, n°161.
- LEPRINCE F., La garde des jeunes enfants, *Données sociales (INSEE)*, 1987, p.510-515.
- NORVEZ A. *De la naissance à l'école. Santé, mode de garde et préscolarité dans la France contemporaine*, Paris, PUF-INED, 1990.
Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, publication annuelle (voir données sur l'enseignement pré-élémentaire).

2.2. Études comparatives au niveau international

- Accueil et la garde des enfants dans différents pays (L'), *Enfance*, 1988, n°2 (spécial).
- *Éducation préscolaire dans la Communauté Européenne (L')*, Commission des Communautés Européennes, 1980 (Études, Série Éducation n°12).
- KAMERMAN S.B., KAHN A.J., *Child care, family benefits and working parents, a study in comparative policy*, New-York, Columbia University Press, 1981.
- MELVILLE E.C., MOSS P., *Day care for young children. International perspective*, London-New York, Tavistock-Routledge, 1991.
- MIALARET G., *L'éducation préscolaire dans le monde*, Paris, UNESCO, 1975.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), *L'évolution de l'enseignement pré-scolaire*, Paris, OCDE, 1975.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), *Garde et éducation de la prime enfance, objectifs et problèmes*, Paris, OCDE, 1977.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), *Enfants et sociétés : vers une réforme de l'éducation préscolaire*, Paris, OCDE, 1981.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), *L'enfance en jeu, Analyse des services éducatifs et sociaux*, Paris, OCDE, 1982.
- PIERREHUMBERT B. (ed), *L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherches dans les différents pays*, Paris, ESF, 1992.

- PHILLIPS A., MOSS P., *Qui prend soin des enfants de l'Europe ? compte-rendu du Réseau des modes de garde d'enfants*, Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes, 1989.
- PSACHAROPOULOS G., Les équipements pour l'enfance : analyse économique, in : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), *L'enfance en jeu, Analyse des services éducatifs et sociaux*, Paris, OCDE, 1982.
- TSCHOUMY J.A. (ed), *Les 2-7 ans à l'heure de l'Europe*, Neuchâtel, IRDP, 1990.
- WOODHEAD M. (ed.), *Politiques préscolaires pour l'Europe Occidentale. Rapport sur le projet du Conseil de l'Europe relatif à l'éducation préscolaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980.

2.3 Politique française

- BOUYALA N., ROUSSILLE B., *L'enfant dans la vie. Une politique pour la petite enfance*, Rapport au Secrétariat d'État à la Famille, Paris, La Documentation Française, 1982.
- CEPES Grenoble, *Recherche d'une méthode d'évaluation des effets des politiques en faveur de l'enfance et de la famille*, CNRS, 1977.
- DESIGAUX J., THEVENET A., *La garde des jeunes enfants*, Paris, PUF, 1982.
- FENET F., *L'aide-sociale à l'enfance : exemple de régulation d'un système économique non-marchand*, Thèse de 3e cycle, Sciences économiques, Université Paris I, 1988.
- Institut de Recherche en Économie de l'Éducation (IREDU), *Coût d'entretien et d'éducation d'un enfant*, Université de Dijon, 1972.
- Modes de garde des jeunes enfants (Les), Avis et rapports du Conseil Économique et Social, *Journal Officiel*, 30 avril 1981, n°7.
- MOLLO-BOUVIER S., Les enjeux de la constitution d'une politique sociale de la petite enfance, in : *Actes du XIIIe colloque de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française*, Université de Genève, 1989, tome I, p.474-479.
- MOZERE L., Quelques réflexions sur le thème des «modèles de gestion sociale de la petite enfance» in : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), *Enfants et sociétés. Vers une réforme de l'éducation préscolaire*, Paris, OCDE, 1981, p.131-166.
- Orientations et modalités d'intervention du Fonds d'Action Sociale dans le domaine de la petite enfance, *Migrants Formation*, 1988, n°74, p.106-110.
- ROLLET C., *La politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République*, Paris, PUF-INED, 1990.

2.4. Politique locale, politique d'accueil

- Caisse Nationale d'Allocations Familiales, *L'accueil des jeunes enfants. Les interventions des comités d'entreprise et des associations parentales*, Paris, CNAF-IREs, 1985
- CRESAS, *Accueillir à la crèche, à l'école. Il ne suffit pas d'ouvrir la porte !* Paris, L'Harmattan-INRP, 1991 (Collection CRESAS n° 9).
- JARDINE M., *L'accueil des tout-petits. Crèche, assistante maternelle, halte-garderie, école maternelle, en vacances*, Paris, Retz, 1992.
Garder les enfants. Modes et lieux d'accueil des tout-petits, Paris, Centre Georges Pompidou, 1982 (Centre de Création Industrielle, Collection «Culture au quotidien»).
- *Maternelles, projet social, projet pédagogique, projet architectural*, Paris, Centre Georges Pompidou, 1981 (Centre de Création Industrielle, Collection «Culture au quotidien»).
- MOZERE L., *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- NORVEZ A., *La préscolarisation du jeune enfant en milieu rural, Espace, Populations, Sociétés*, 1986, n°2.

2.5. Égalité des chances

- COHEN S., *Crèche et devenir scolaire*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, 1990.
École maternelle et l'égalité des chances (L'), Séminaire de l'école Nationale d'Administration, *Études et Documents*, décembre 1976, n°77-2, p.3-97, (Service des Études Informatiques et Statistiques, Ministère de l'Éducation).
- LITTLE A., SMITH G., *Stratégies de compensation, panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis*, Paris, OCDE, 1971.
- MOSS P., (ed.), *Garde des enfants et égalité des chances*, Rapport consolidé à l'intention de la Commission des Communautés Européennes, Bruxelles, 1988, (références V/746/88-Fr).
- PULIDO A., *Le rôle compensatoire de l'éducation préscolaire*, Thèse de 3e cycle, Université Strasbourg 2, 1987.
- TABARD N., *Sur les effets redistributifs des services collectifs destinés aux familles, Consommation*, 1977, n°3.

3. ENFANCE, FAMILLES ET INSTITUTIONS

Nous avons ici rassemblé une série de travaux qui éclairent les déterminants sociaux de la préscolarisation à partir de recherches centrées sur la famille. Il nous a également paru utile de rappeler certaines références générales dans le domaine de la sociologie de la famille et de l'éducation familiale.

Le travail féminin constitue l'un des déterminants structurels de la fréquentation des équipements préscolaires. Ceci conduit à considérer l'activité féminine dans sa globalité, en traitant de la transformation des fonctions domestiques, du découpage du temps social des femmes, de la manière dont se distribuent les tâches domestiques et de soin aux enfants.

Il s'agit également de rentrer à l'intérieur de la famille pour examiner la logique des réseaux de solidarité, les transformations des rôles, des attitudes symboliques au sein du groupe familial. Les attitudes des parents à l'égard de l'école maternelle peuvent être mises en relation avec les références éducatives des familles, les relations intra-familiales, les rapports avec le voisinage.

L'importance accordée aux stratégies individuelles des parents mérite d'être soulignée. L'accent mis sur le «local» comme unité d'analyse ouvre également de nouvelles voies, révélant la complexité et l'ambivalence des attitudes et des représentations à l'égard de l'école maternelle et des autres modes de garde.

3.1. Travail féminin

- CHABAUD-RYCHTER D., FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., SONTTHONNAX F., *Espace et temps du travail domestique*, Paris, Méridiens, 1985.
- DESPLANQUES G., *Activité féminine et fécondité*, *Données sociales* (INSEE), 1987, p. 496-501.
- FODOR R., *La politique de garde des enfants de moins de 3 ans et ses conséquences pour les femmes*, EHESS, 1976.
- HATCHUEL G., *Accueil de la petite enfance et activité féminine*, Paris, Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie, 1989 (collection des rapports CREDOC n° 61).

3.2 Sociologie de la famille

- GOKALP C., *Le réseau familial*, *Population*, 1978, n°33-6, p. 6.
- PITROU A., *Vivre sans famille ? Les solidarités familiales dans le monde aujourd'hui*, Toulouse, Privat, 1978.
- ROUSSEL L., *La famille incertaine*, Paris, éd. Odile Jacob, 1989.
- SEGALEN M., *Sociologie de la famille*, Paris, A. Colin, 1981.
Sociologie de la famille, *L'Année sociologique*, 1987, vol. 37 (spécial).
- SINGLY F.(de), *La famille, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1991.

3.3. Éducation familiale

- DURNING P. (éd.), *Éducation familiale, un panorama des recherches internationales*, Vigneux, Matrice, 1988.
- POURTOIS J.P., *Comment les mères enseignent à leurs enfants*, Paris, PUF, 1979.
- POURTOIS J.P., *Les thématiques en éducation familiale*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989.

3.4. Les parents et les institutions

- BURGUIÈRE E., *La famille et l'école. Analyse sociologique des difficultés des enfants dans les premières années de la scolarité*, Thèse de 3e cycle, Université René Descartes -Paris V, 1984.
- GIFFO-LEVASSEUR A.M., VRIGNON B., *Confrontation des familles et des institutions. Références éducatives et modes de prise en charge de la Petite Enfance dans une cité HLM*, Action de recherche Mission Interministérielle Recherche Expérimentation (MIRE), Paris, 1990.
- PACAUD-BRETON J., *Les parents et l'école maternelle, contribution à l'étude de la différenciation sociale*, Thèse de 3e cycle, Université René Descartes-Paris V, 1981.
- PERCHERON A., *Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales*, in : MARIET F.(ed.), *L'enfant, la famille et l'école*, Paris, ESF, 1981.
- TABARD N. et al., *Besoins et aspirations des familles et des jeunes*, Paris, Centre de Recherches et de Documentation sur la Consommation - Caisse Nationale des Allocations Familiales, 1974.
- ZOBERMAN N., *Les attentes des parents vis-à-vis de l'école maternelle*, *Cahiers de Psychologie* (Université de Provence), 1972, vol. 15, n° 3-4, p.239-246.

4. LA MATERNELLE ET LE PROBLÈME DE LA STRATIFICATION SOCIALE

De manière générale, l'analyse sociologique de l'école maternelle est une tentative de construction des rapports entre le phénomène de scolarisation des jeunes enfants et la structure sociale. Le travail pionnier en ce domaine est celui de Jean Claude Chamboredon et Jean Prévot. Il prenait directement pour objet les relations entre les demandes pédagogiques des différentes classes sociales et l'offre scolaire qui, pour ces auteurs, repose, essentiellement sur une définition du jeune enfant comme «sujet culturel». Une telle définition est historiquement et socialement située et relativise les représentations les plus courantes du jeune enfant et de ses activités ; elle permet de procéder ensuite à l'analyse des fonctions différentielles de l'école maternelle : on peut alors repérer la plus ou moins grande distance entre les idéologies scolaires et les attentes des familles de différentes appartenances sociales.

Les recherches ultérieurement publiées se sont attachées à l'analyse des usages sociaux de l'institution. Une telle perspective implique au moins deux volets complémentaires. L'un concerne la fréquentation de l'institution par des enfants aux différentes origines sociales. On compare ainsi les données sur la fréquentation et d'autres données telles que la démographie infantine, le travail féminin, les transformations de la famille, les conditions d'accès aux équipements, etc... Des recherches convergentes en provenance de différents pays occidentaux mettent l'accent sur l'extension de l'utilisation des équipements collectifs pour jeunes enfants (écoles maternelles publiques mais aussi crèches) aux familles de classes moyennes et supérieures. L'autre volet concerne les pratiques éducatives elles-mêmes et leurs significations sociales. Les descriptions des pratiques mènent à la construction des modèles éducatifs de référence qui ne sont pas toujours explicitement formulés comme tels par les professionnels de l'éducation, de la garde ou des soins destinés aux enfants.

Au delà, les auteurs sont confrontés à la délicate question de l'interprétation des réalités constatées. Certains auteurs développent des interprétations en termes d'inculcation idéologique «frontale» des jeunes enfants (élitisme, modelage idéologique, compétition...). D'autres considèrent au contraire que la spécificité des institutions pour la petite enfance et en particulier de l'école maternelle repose sur une pédagogie «invisible» selon la formule de B. Bernstein. C'est à dire sur des modèles éducatifs

caractérisés par la souplesse et «l'implicite», qu'il s'agisse des relations adulte-enfant, des distinctions entre les activités, ou encore des critères de réussite des enfants. De telles caractéristiques ne sont pas socialement neutres et sont sans doute plus proches des valeurs, des représentations et des pratiques de certaines fractions des classes moyennes et supérieures. Une telle interprétation est renforcée par les informations sur la position sociale des instituteurs et institutrices de maternelle, qui ont tendance à se situer plus haut dans la hiérarchie sociale. D'où des effets possibles de «connivence» culturelle et sociale entre ces professionnels et certains parents de jeunes enfants.

- BERNSTEIN B., *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, OCDE, 1975.
- BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales*, Paris, Ed. de Minuit, 1975.
- CHAMBOREDON J.C., PREVOT J., Le «métier d'enfant», définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie*, 1973, XIV-3, p.295-335.
- CHAMBOREDON J.C., La sociologie de la socialisation : famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance, *Revue française de pédagogie*, 1988, n°83, p.83-97.
- DANNEPOND G., Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de 3 écoles maternelles, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1979, n°30, p.31-45.
- LURCAT L., *La maternelle : une école différente ?*, Paris, Ed. du Cerf, 1976.
- LURCAT L., Imprégnation et transmission à l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, 1985, n°71, p.39-46.
- PERRENOUD P., *L'école à 4 ans : d'une nouvelle image de l'enfant à l'éducation compensatrice*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1974.
- PLAISANCE E., *L'école maternelle aujourd'hui*, Paris, Nathan, 1977.
- PLAISANCE E., *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, 1986.
- PLAISANCE E., La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance, *Les Cahiers du CERFEE (Centre d'Étude et de Recherche Formation Enfance Éducation*, Université de Montpellier III), 1990, n° 4 (spécial : Les enjeux éducatifs), p.181-199.
- QUOIDBACH B., CRAHAY M., Caractéristiques socio-culturelles de la population scolaire et curriculum réalisé dans quatre classes maternelles, *Scientia Paedagogica Experimentalis* (Belgique), 1984, vol. 21, n°1, p.19-44.
- TROUTOT P.Y., TROJER J., PECORINI M., *Crèches, garderies et jardins d'enfants. Usages et usagers des institutions genevoises de la petite enfance*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1989.

5. LES DÉBATS SUR L'INSTITUTION ÉCOLE MATERNELLE

La mise en perspective de l'école maternelle contemporaine implique de repérer tout d'abord les grandes questions auxquelles elle est confrontée et si possible d'indiquer les recherches et études qui permettent d'en fournir les éléments d'objectivation scientifique.

Longtemps considérée comme une école heureuse, sans programme et sans contrainte, elle a progressivement subi des mises en cause de plus en plus vives au cours des années 60. Il est significatif à cet égard que le Groupe d'étude pour la défense et la rénovation de l'école maternelle (GEDREM) se soit constitué en 1969 à la fois pour répondre aux menaces gouvernementales qui pesaient en particulier sur la qualification de son personnel et pour en améliorer son fonctionnement quotidien. Un des problèmes majeurs auquel elle a été confrontée était celui des effectifs d'enfants par classe. Or la réduction de ces effectifs a permis de renouveler certains débats et d'en faire apparaître d'autres au premier plan.

Si le rôle de l'école maternelle a été parfois évalué de manière critique à propos des processus de sélection et des processus de repérage des enfants en difficulté, il n'en reste pas moins vrai que sa fréquentation permet une réduction des retards et des redoublements dans le déroulement de la scolarité ultérieure. Ce constat, établi sur de vastes échantillons d'enfants suivis, reste valable pour chaque catégorie sociale (ce qui ne signifie pas, dans ces conditions, une élimination des différences sociales). L'école maternelle se situe donc au premier plan des orientations d'action définies pour prévenir l'échec scolaire. Cet objectif général est actuellement spécifié en termes de lutte contre l'illétrisme, d'éveil aux savoirs, de promotion d'une éducation interculturelle.

Le problème de la liaison entre l'école maternelle et l'école primaire est traditionnellement posé mais il reçoit aujourd'hui un regain d'intérêt avec la mise en place de la politique des cycles depuis 1990. Les craintes manifestées à l'égard de cette nouvelle politique se concentrent à nouveau sur le problème du maintien de la spécificité de l'école maternelle (et de sa grande section) par rapport à l'école élémentaire (et son cours préparatoire). D'autres thèmes forment consensus, comme celui de l'ouverture aux familles ou celui de la formation des personnels. Un tel accord laisse souvent en suspens des questions plus délicates : Comment mettre en pratique une «ouverture» de l'institution auprès de parents qui connaissent des conditions de vie très diverses (travail, logement, loisirs,

etc...) ? Peut-on même envisager une véritable «co-éducation» parents-professionnels ? De même, la formation des professionnels doit-elle impliquer, et si oui comment, la participation des différentes catégories : enseignants de maternelle, personnels des crèches, assistantes maternelles ? Sur ce dernier point en particulier, des expériences intéressantes ont été menées mais les validations scientifiques sont inexistantes.

Enfin, d'autres thèmes sont perçus de manière tout à fait contradictoire et suscitent des prises de position parfois passionnées. L'accueil des enfants de deux ans en école maternelle en est un exemple : il est soit jugé prématuré et dommageable à l'évolution harmonieuse du jeune enfant soit considéré comme une mission essentielle du service public auprès des familles qui le désirent. Les évaluations scientifiques de la scolarisation dès l'âge de 2 ans peuvent s'effectuer sous des angles différents mais complémentaires. Les observations psychologiques aboutissent à des conclusions qui mettent l'accent sur la pertinence non du critère d'âge en tant que tel mais sur celui des conditions pédagogiques qui permettent ou non au jeune enfant de développer ses capacités, par exemple son autonomie et sa sociabilité. Les évaluations de la «rentabilité» de cette scolarisation précoce révèlent un avantage aux enfants concernés, par rapport à ceux qui entrent plus tard en maternelle, en termes d'acquis scolaires prolongés au niveau de l'école élémentaire. Le problème des apprentissages dits «précoces» est aussi l'objet de débats très vifs depuis la fin des années 70. En fait, c'est l'objectif de la lecture précoce qui est au premier plan chez des auteurs qui s'inspirent des stratégies américaines de pédagogie de «compensation». D'autres auteurs, au contraire, critiquent cette vision restrictive des apprentissages et privilégient une autre approche du langage en préconisant la mise en place d'un fonctionnement oral explicite de la part du jeune enfant afin qu'il soit en mesure d'aborder ensuite de manière autonome l'apprentissage de l'écrit.

5.1. Références générales

- CRESAS, *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris, ESF, 1991.
- GEDREM, *Accueillir la petite enfance*, Paris, Syros, 1978.
Maternelle (La). Une école en jeu : l'enfant avant l'élève. Paris, ed. Autrement, 1990.
(Série «Mutations», n° 114).
Questions-réponses sur l'école maternelle, Paris, ESF, 1974.
- VIAL J., *L'école maternelle*, Paris, PUF, 1983.

5.2. Répondre à l'échec scolaire

- ABBADIE M., Les classes d'attente à l'école maternelle, *L'école Maternelle Française*, 1966, n°6, p.9-22.
- CRESAS, Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité, *Recherches pédagogiques*, (INRP), 1974, n°68.
- CRESAS, *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, ESF, 1981.
- DUCOING J.L., Le dispositif d'aide aux enfants en difficulté, Groupes d'aide psycho-pédagogique et classes d'adaptation, *Éducation et Formations*, 1989, n°18, p.22-37.
- DUPRAZ L., Politique de la petite enfance et prévention précoce de l'échec scolaire, *Migrants Formation*, 1988, n°74, p.55-58.
- FLORIN A., *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, P.U.F., 1991.
- GEDREM, *Échec et maternelle. Avant six ans, déjà la sélection ?* Paris, Syros, 1980.
- Groupe Permanent de Lutte contre l'illétrisme (GPLI), *Petite enfance. Éveil aux savoirs*, Paris, La Documentation française, 1992.
- SEIBEL C., Genèse et conséquences de l'échec scolaire ; vers une politique de prévention, *Revue française de pédagogie*, 1984, n°67, p.7-28.
- SOULE M., Prophylaxie à l'école maternelle des échecs au cours préparatoire, *Rééducation orthophonique*, 1968, n°35, p.132-164.
- STAMBAK M., VIAL M. et al., Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle, *Psychiatrie de l'Enfant*, 1974, n° XVII-1, p.241-336.

5.3. La dimension interculturelle de l'école maternelle

- BARDONNET J., École maternelle, petite enfance et immigration, *Pourquoi*, 1987, n°225, p.4-7.
Enfants africains dans une maternelle, *Migrants Formation*, 1983, n°55, p.52-54.
- GIRARDIN A., L'accueil des enfants étrangers et des familles, *Migrants Formation*, 1985, n°63, p.42-46.
- KOYKIS F., Éducation et pluralisme culturel. Une expérience d'animation interculturelle en milieu migrant, *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 1983, vol. 45, n°181-182.
- ROSENCZVEIG M., *Comment favoriser une meilleure intégration scolaire ?* Toulouse, Fonds d'Action Sociale, 1988.
- TOURRE J., GIABICANI A., Identité, bilinguisme et biculturalisme, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1979, vol. 27, n°7-8, p.341-350.
- TRIBALAT M., Repérage statistique des jeunes enfants d'origine étrangère âgés de 0 à 6 ans, *Migrants Formation*, 1988, n°74, p.5-8.

5.4. Les apprentissages précoces

- COHEN R., *L'apprentissage précoce de la lecture*, Paris, PUF, 1977.
- COHEN R., *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*, Paris, PUF, 1982.
- CHARMEUX E., *Lecture et langage, même combat. C'est à deux ans qu'il faut commencer*, *Migrants Formation*, 1988, n°74, p.59-62.

5.5. Scolariser à 2 ans ?

- ARNAUD P., *De la cellule familiale à l'institution scolaire. La structuration du moi*. Thèse de 3e cycle, Université René Descartes-Paris V, 1986.
- ARRIGHI-GALOUN N., *La scolarisation des enfants de 2-3 ans et ses inconvénients*, Paris, E.S.F., 1988.
Avec les deux ans, Paris, Nathan, 1984.
- BALLEYGUIER G., *Le caractère de l'enfant en fonction de son mode de garde pendant les premières années*, Paris, CNRS, 1981.
- BOYER A., *Approche clinique de l'entrée de l'enfant à l'école : enjeux et effets de la première rencontre*, Thèse de 3e cycle, Université de Provence, 1985.
- CELESTE B., *Les petits à la maternelle*, Paris, Syros, 1987.
- CHOQUET M., DAVIDSON F., *Le mode de garde et le développement psychique et psycho-affectif du jeune enfant*, *Enfance*, 1982, n°5, p.323-334.
- CLOUTIER R., *La garderie ou la maternelle sont-elles différentes pour l'enfant ?* *Revue des sciences de l'éducation (Canada)*, 1987, vol. 13, n°1, p.99-123.
- COHEN S., *L'école des bébés*, Paris, Ed. Sociales, 1979.
- COTTEZ J., LURCAT L., *Grand à la crèche ou petit à la maternelle ? La vie collective à 2 ans.*, Paris, Syros, 1982.
- FOUCHER A., *Une expérience de familiarisation progressive des enfants de 2 ans à l'école maternelle*, *Enfance*, 1988, n°2, p.95-103.
- GILBERT-COLLET A. et al., *Avoir 2 ans à la maternelle*, Paris, Nathan, 1990.
- JAROUSSE J.P., MINGAT A., RICHARD M., *La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux*, *Éducation et Formations*, 1992, n°31.
- MALEGUE C., *La préscolarisation des enfants de 2 et 3 ans*, *Éducation et Formations, Études et Documents* (Ministère de l'Éducation Nationale), 1982, n° 1, p.5-16.
- ZAZZO B., *L'école maternelle à deux ans : oui ou non ?* Paris, Stock, 1984.

5.6. Le décroisement

- ASTORI D. et al., *Projets d'équipes et décroisement*, Paris, A. Colin, 1989.
- Centre d'Études, de Recherche et de Formation Institutionnelle, CERFI, *Analyse des expériences d'ouverture et de décroisement dans le secteur de l'enfance*, CNAF-Santé, 1978
- SAUSSOIS N. (du), *Les activités en ateliers. Cycle des apprentissages premiers. Cycle des apprentissages fondamentaux*, Paris, A. Colin, 1992.
- VIGY J-L., *Organisation coopérative de la classe, avec ateliers permanents à l'école maternelle et au cours préparatoire*, Paris, Nathan, 1976.

5.7. L'articulation maternelle-élémentaire les cycles

- BELMONT-ANDRE B., BRETON J., DESJARDINS-ROYON C., MARION-MIGNON A., PLATONE F., *Quelle articulation entre école maternelle et école élémentaire?*, Paris, INRP, 1987, (Collection Rapports de recherches, n°6)
- CHAUVEAU G., *Le passage anticipé au cours préparatoire: quelques données sociologiques*, *Section de Recherches de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire*, 1979, n°18, p.235-246.
- Cycles (Les) : un défi, *L'Éducation Infantile*, septembre 1991 (n° hors série).
- HENAU A., MALEZIEUX A., *La liaison école maternelle-école élémentaire*, Lille, Centre Régional de Documentation Pédagogique, 1984.
- LANTIER-RAFALOVITCH N., BURGUIÈRE E., CHAUVEAU G., *L'articulation de l'école maternelle avec l'école élémentaire*, *Psychologie scolaire*, 1983, n°43, p.15-29.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction des Écoles, *Les Cycles à l'école primaire*, Paris, CNDP-Hachette, 1991.
- OEUVRARD F., *L'avance scolaire : la précocité à l'école élémentaire*, *Études et Documents*, décembre 1976, n°77-2, p.99-163, (Service des études informatiques et statistiques, Ministère de l'Éducation).
- ZAZZO B., *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1978.

5.8. Ouvrir l'école maternelle aux familles

- BOUTIN G., *L'intervention précoce contre les difficultés d'adaptation scolaire et sociale dans les milieux défavorisés. Implication des parents dans les programmes d'éducation préscolaire nord-américains*, in : DURNING P. (ed), *Éducation familiale, un panorama des recherches internationales*, Vigneux, Matrice, 1988, p.75-92.
- CRESAS, *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*, Paris, L'Harmattan-INRP, 1984, (Collection CRESAS n°3).
- EYMARD M., CHENOUF Y., *Des pratiques pour développer le lien famille-école-quartier*, *Migrants Formation*, 1985, n°63, p.38-41.
- PASSARIS S., SCHIRAY M., *La participation parentale dans les modes d'accueil de la petite enfance. Le mouvement des crèches parentales et ses rapports avec les institutions*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)-Centre International de Recherche sur l'Environnement et le Développement (CIRED), 1984.
- SAVEL FAVIER S., *Contribution à l'étude sur la coéducation parents école maternelle*. Thèse de 3e cycle, Université de Caen, 1986.
- SENTILHES I., *Parle-moi! Pré-écoles familiales en quart monde*, Paris, Science et Service-Quart Monde, 1988.

5.9. Les professionnels

- BELMONT-ANDRE B., BRETON J., CHAUVEAU G., LANTIER N., MACHELOT G., *Trois GAPP de la région parisienne : perception des pratiques, des statuts, des rôles*, Paris, INRP, 1986, (Collection Rapports de recherche n°6).
- BERGER I., *Les Maternelles, étude sociologique sur les institutrices des écoles maternelles de la Seine.*, Paris, éd. du CNRS, 1959.
- BOSSE-PLATIERE S., *Les maternités professionnelles : l'accompagnement éducatif des jeunes enfants, motivations, soucis d'identité, modalités de formation*, Toulouse, Eres, 1989.
- CAPITANO M., *La représentation sociale de l'enfant chez un groupe de maîtresses d'école maternelle*, Doctorat d'Université, Université Rennes 2, 1986.
- DAVALLON J., *Les éducateurs de jeunes enfants : la présence éducative auprès des enfants d'âge préscolaire, tâches, formation et pratiques*, Toulouse, Privat, 1979.
- PETIT H., *D'une femme de service à l'agent spécialisé des écoles maternelles. Du maternel en maternelle*. Thèse de doctorat, Université Paris VII, 1992.

6 PRATIQUES PÉDAGOGIQUES, NORMES ET INNOVATIONS

La littérature pédagogique sur l'école maternelle est loin d'être une nouveauté. Il est même tout à fait remarquable que des revues spécifiquement destinées aux professionnels de l'école maternelle aient une ancienneté de plusieurs décennies. Deux revues dominent actuellement le marché : «*L'Éducation Infantile*», publiée chez Fernand Nathan, et «*L'École Maternelle Française*», publiée chez Armand Colin. Elles sont toutes deux constituées sur un canevas identique : une partie générale est consacrée à des dossiers, à des interviews, à des articles sur des questions diverses (par exemple actualité de la politique scolaire, psychologie de l'enfant, activités pédagogiques, vie culturelle etc.), une autre partie est consacrée à des fiches de pédagogie pratique en vue d'une éventuelle application en classe de certains types d'activités. Un bilan sur les différentes rubriques de ces revues nécessiterait une recherche particulière dépassant de beaucoup les objectifs de ce repérage bibliographique. C'est donc à un choix d'ouvrages pédagogiques et de quelques articles de revues, publiés essentiellement au delà des années 70, que nous avons procédé. À côté de ces références ouvertement orientées vers des prescriptions pédagogiques, un choix plus restreint de publications de recherche scientifique a été effectué.

Certains ouvrages de pédagogie se présentent explicitement comme des références générales, permettant d'embrasser de manière panoramique les orientations de l'école maternelle, même s'ils entrent aussi dans des précisions sur tel ou tel type d'activité pour tel ou tel âge. Une inflexion dans le contenu de ces ouvrages est néanmoins sensible au cours des années 80. Ils s'orientent de plus en plus vers une formule de guide pédagogique destiné aux enseignants : ils entrent dans le détail de l'organisation concrète de la classe, proposent des emplois du temps, des modalités d'évaluation des acquisitions des enfants etc... Bref, la fonction d'outil pédagogique semble plus nettement valorisée.

Ces ouvrages à finalité générale ne sont pas exclusifs d'ouvrages spécialisés dans tel ou tel type d'activité. Ce n'est d'ailleurs pas non plus une nouveauté, car au moins pour les ouvrages parus après la seconde guerre mondiale, on s'était intéressé au «comment faire». Mais l'extension de ce type d'ouvrages est là aussi assez sensible, avec la multiplication de collections diverses, par exemple chez Nathan : «Vivre à la maternelle», «Pédagogie préscolaire», «Livres méthodologiques», «Une

année de»...Les autres éditeurs présentent des ouvrages consacrés à la maternelle ou aux cycles dans des collections moins spécifiques, par exemple dans des séries de «pédagogie pratique». En complément à ces ouvrages, un matériel pédagogique varié est proposé dans des catalogues à la présentation souvent attrayante, voire luxueuse.

Sans entrer dans le détail de ces publications, il est aisé de remarquer la plus grande part prise par celles qui sont consacrées au langage oral ou écrit. D'autres secteurs d'activités sont moins représentés, comme les activités mathématiques ou encore celles qui concernent la connaissance des propriétés physiques des objets. On ne s'étonnera pas, cependant, que certaines technologies modernes telles que l'informatique occupent une place encore restreinte.

6.1. Littérature prescriptive générale

- BONIFACE M., CHAUVEL D., *Le manuel de la maternelle*, Paris, Retz, 1983.
- DANY E. et al., *L'école maternelle, première école*, Paris, A. Colin, 1990.
- DELAUNAY A. (ed.), *Les orientations de l'école maternelle française contemporaine*, Paris, Nathan, 1972.
- DELAUNAY A. (ed.), *Pédagogie de l'école maternelle, principes et pratiques*, tome 1 et 2, Paris, Nathan, 1973.
- DUTILLEUL M.B., GILABERT H., SAUSSOIS N.(du), *Les enfants de 4 à 6 ans à l'école maternelle*, Paris, A. Colin-Bourrellier, 1988.
- DURIF D., BARDONNET-DITTE J., MERCIER J., *Les citoyens de la maternelle*, Paris, Nathan, 1980.
- DURIF D., *Concevoir sa classe, une aide aux apprentissages*, Paris, A. Colin, 1989. *École maternelle (L'), son rôle, ses missions*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Centre National de Documentation Pédagogique, 1986.
- GRANCOIN-JOLY G. et al., *Pour une classe réussie en maternelle*, Paris, Nathan, 1991.
- MEYER G. et al., *Cheminement en maternelle. Du cycle des apprentissages premiers au cycle des apprentissages fondamentaux*, Paris, Hachette, 1991.
- PIERRE R. et al., *Orientations-Projets-Activités pour l'école maternelle*, Paris, Hachette, 1992.

6.2. L'informatique à l'école maternelle

- CHAUVIN J., EIMERL K., *Le micro-ordinateur en classe maternelle, quels apprentissages ?* Paris, La Documentation Française, 1986.
- Groupe de Recherche Informatique en Maternelle du Midi (GRIMM), *Vous avez dit informatique...et en maternelle !* Lyon, E. Robert, 1986.
- PILLOT J., PILLOT C., *L'ordinateur à l'école maternelle*, Paris, A. Colin-Bourrellier, 1984.

6.4. Psychomotricité.

- BRUEL A. et al., *Jeux moteurs en petite section*, Paris, Nathan, 1984.
- BRUEL-TRUCHOT A., BERZI A., *Activités motrices en moyenne et grande sections*, Paris, Nathan, 1986.
- CRESAS, *Psychomotricité et jeunes enfants, Recherches pédagogiques (INRP)*, n°76, 1976.
- LAPIERRE A., *L'éducation psychomotrice à l'école maternelle*, Paris, Nathan, 1975.

6.5. Langages

Parler

- BAUDET S., DUBOIS P., Une approche de l'enseignement du français en maternelle : pratiques du récit, *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 1985, vol. 47, n°192, p. 121-131.
- BRAUN-LAMESCH M.M., Le déroulement d'une leçon de langage à l'école maternelle, *Enfance*, 1986, n°2-3, p.227-241.
- FLORIN A., Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage, *Enfance*, 1989, tome 42, n°3, p.75-93.
- FLORIN A. et col. *Le langage à l'école maternelle*, Bruxelles, Mardaga, 1985.
- FRANCOIS F., HUDELLOT C., SABEAU-JOUANET E., *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, PUF, 1984
- JOULAIN M., *Dialogues maitresse-enfants à l'école maternelle. L'influence de la dimension et de l'homogénéité des groupes.*, Thèse de 3e cycle, Université de Poitiers, 1987.
- KARNOUOH-VERTALIER M., *Apprentissage de la langue et littérature enfantine (jusqu'à 6 ans)*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle-Paris III, 1992.
- LALLIAS J.C., CABET J.L., Alice entre en scène à l'école maternelle. Ou comment des éléments d'analyse sémiotique peuvent révéler les points forts à faire jouer, *Repères pour la Rénovation de l'Enseignement du Français*, 1986, n°68, p.23-32.

- LENTIN L., *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, Paris, ESF, 1972, (1re éd.).
- LENTIN L., BONNEL B., *Apprendre à parler. Le rôle de l'école maternelle*, Paris, CTNERHI, 1985.
- LOUSTALET-SENS G., *Usages du langage et situation de verbalisation. Étude différentielle des points de vue génétique et socio-culturel de l'explication et de l'argumentation chez des enfants de grande section de maternelle et de cours préparatoire*, Thèse de 3e cycle, Université Bordeaux II, 1983.
- PROUILHAC M., Production d'un message pluricodé à l'école maternelle : le spot publicitaire, *Repères pour la Rénovation de l'Enseignement du Français*, 1988, n° 74, p.7-10.
- SAND R., Une reconnaissance des langues de l'immigration à l'école maternelle ?, *Migrants Formation*, 1988, n°74, p.68-71.
- TREIGNIER J., MERAY A., «I parlent pas bien français, les arabes !». Normes évaluatives des enfants et des enseignants de l'école maternelle, *Repères pour la Rénovation de l'Enseignement du Français*, 1985, n°67 p.33-50.
- TREIGNIER J. et al., De la langue à la variation langagière, *Repères pour la Rénovation de l'Enseignement du Français*, 1987, n°71, p.5-26.

Lire

- BENTOLILA A. et al., *Communications et codages. Premiers pas dans le monde de l'écrit*, Paris, Hachette, 1976.
- COHEN R., GILABERT H., *Découverte et apprentissage du langage écrit avant 6 ans*, Paris, PUF, 1986
- ERENA M., LACROSAZ M C., BASTIEN G., DECOURT N., *Lire à l'école maternelle ; l'enfant à la rencontre des écrits*, Toulouse, Privat, 1987.
- JENGER Y., DREVON S., *Nous lisons demain*, Paris, Nathan 1978.
- LENTIN L. et al., *Du parler au lire*, Paris, ESF, 1977.
- LENTIN L. et al., *Recherches sur l'acquisition du langage*, Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Écrit (CRALOE), Université Sorbonne Nouvelle-Paris III, tome I, 1984, Tome II, 1988.
- PLASMAN A.M., ARMAND P., *La lecture, premiers supports*, Paris, Nathan, 1987.
- POPET A., *Des livres avant de lire*, Paris, Nathan, 1988.
- REHBEN H., *De l'oral à l'apprentissage de la lecture ; grandes sections maternelles et cours préparatoires*, Paris, Hachette, 1984.
- SUBLET F., Livres d'enfants et apprentissage de la lecture à l'école maternelle : perspectives de recherches, *Les Dossiers de l'Éducation*, 1986-87, n°11-12, p.103-109.

Écrire

- AUZIAS M., *Écrire à 5 ans*, Paris, PUF, 1978.
- BAILLY F., «Y a des écritures...il faut lire». De la reconnaissance de différents types d'écrits aux premiers projets d'écriture en maternelle, *Repères pour la Renovation de l'Enseignement du Français*, 1987, n°73, p.37-44.
- CALMY G., *Espace et graphisme*, Paris, Nathan, 1981.
- CHAUMIN R., LASSALAS P., *Ecrire. Le geste et le sens*, Paris, Nathan, 1981.
- DAVID J., Une activité de production d'écrits à l'école maternelle : la dictée à l'adulte, *Études de linguistique appliquée*, 1985, n°59, p.77-87.
- LESAGE C., SIMONNET-GIRAULT A., *Motricité et graphisme à l'école maternelle : expériences vécues en moyennes et grande sections*, Paris, Magnard, 1987.
- LURCAT L., *L'activité graphique à l'école maternelle*, Paris, ESF, 1979.
- LURCAT L., *L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire*, Paris, ESF, 1985.
- MEDINA ANDAUR M.A., *Étude de l'apprentissage de l'écriture en grande section maternelle et au cours préparatoire*. Thèse de 3e cycle, Université René Descartes-Paris V, 1986.
- OCTOR R., KACZMAREK J., *Pour un apprentissage structuré de l'écriture*, Paris, A. Colin, 1989.

6.6. Mathématiques

- BOYERA H., CAILLERETZE., *L'enfant, le nombre, la numération*, Paris, Nathan, 1990.
- BRISSIAUD R., *Comment les enfants apprennent à calculer. Au delà de Piaget et de la théorie des ensembles*, Paris, Retz, 1989.
- CHAMPDAVOINE L., *Les mathématiques par les jeux. Petite et moyenne sections*, Paris, Nathan, 1985.
- CHAMPDAVOINE L., *Les mathématiques par les jeux. Grande section et CP*, Paris, Nathan, 1986.
- BOULEF. *Manipuler, organiser, représenter. Préludes aux mathématiques*, Paris, A. Colin-Bourrelrier, 1985.
- ZIMMERMANN G., *Activités mathématiques. Le développement cognitif de l'enfant*, Paris, Nathan, 1985.
- ZIMMERMANN G., *Activités mathématiques. Les apprentissages préscolaires*, Paris, Nathan, 1986.

6.7. jeux

- Association Générale des Instituteurs et Institutrices d'École Maternelle, AGIEM, *Cette école où les enfants jouent.*, 59e Congrès AGIEM, Bordeaux, 1986.
- ANNO L., BROUGERE G., Des intrus à l'école, in : *Le jouet*, Paris, ed. Autrement, 1992 (Série Mutations n°133), p.84-92.
- BROUGERE G., Le langage du jeu, in : *63e congrès AGIEM*, Chambéry, 1990.
- BROUGERE G., Jouer avec des figurines à l'école maternelle, *International journal of early childhood* (Toronto), vol. 19, n°1, 1987.
- MANSON M., La poupée et le tambour, in : *Le jouet*, Paris, Ed. Autrement, 1992 (Série Mutations n° 133), p.148-158.

6.8. Autres apprentissages. Autres activités

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *L'éducation aux droits de l'homme dans les écoles pré-élémentaires : l'éducation à l'ouverture à l'autre et à la diversité de notre société*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1989.
- CHAUVEL D., MICHEL V., *Les sciences dès la maternelle. Moyenne et grande sections. Cours préparatoire*, Paris, Retz, 1990.
- CRAHAY M., Agir avec les objets pour construire la connaissance, *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études* (Bruxelles), 1984, vol. 19, n°14, p.9-15.
- PAPAMICHAËL Y., Transmission en activité de dessin et de peinture à l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, 1986, n°74, p.37-45.
- ROYER N., DESROSIERS J.D., Apprendre à penser pour mieux résoudre les conflits interpersonnels en classe maternelle, *Revue des sciences de l'éducation* (Canada), 1988, vol. 14, n°1, p.83-96
- SINCLAIR H., et al., *Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif*, Paris, PUF, 1982.
- VIVIER J., Étude différentielle de la découverte des propriétés d'un objet chez les enfants de 3 à 6 ans en classe maternelle in : *La pensée naturelle : structures, procédures et logique du sujet*, Paris, PUF, 1983.

7. INTERACTIONS ET COMMUNICATIONS CHEZ LES ENFANTS DE LA MATERNELLE

Communications et modes de vie des enfants au sein des institutions sont des thèmes qui font partie des préoccupations quotidiennes des professionnels. Mais, très paradoxalement, les ouvrages pédagogiques consacrés directement à ces thèmes sont rares par rapport à ceux qui sont orientés vers les activités elles-mêmes. Une information abondante mais nécessairement plus complexe est, au contraire, fournie par des travaux de recherche scientifique. Une des sources de cette complexité provient sans doute de la diversité des cadres de référence théorique retenus par les auteurs. Il ne s'agit pas seulement de choix de différents «objets» d'analyse: communication verbale ou non verbale, comportements ou représentations des enfants, types d'interactions en vue de comprendre le monde extérieur ou types de domination les uns envers les autres etc... Il s'agit aussi des présupposés théoriques qui engendrent à leur tour des choix de procédures méthodologiques pour l'observation des enfants. Certains auteurs sont inspirés par l'éthologie animale et privilégient des observations distanciées de comportements en recherchant des concomitances neuro-physiologiques. D'autres s'inscrivent dans une orientation théorique puisée dans les classiques de la psychologie de l'enfant et ils cherchent alors à repérer les modes d'organisation mentale qui sous tendent tel ou tel type de comportement, voire les propres représentations des enfants par rapport à leur milieu de vie extra familiale, ou encore leurs conversations. D'autres encore mènent de front l'observation des enfants, l'essai pour comprendre leurs modes de relations face à une tâche donnée, et la transformation des conditions pédagogiques, en vue de mettre en oeuvre une «pédagogie interactive» favorable à la manifestation la plus complète de leurs capacités individuelles et sociales.

- ABECASSIS J., Les communications posturales à l'école maternelle, *Enfance*, 1986, n°2-3, p.207-226.
- BAUDONNIERE P.M., Effet du mode de scolarisation (crèche ou maternelle) sur les échanges entre pairs de 2 ans 6 mois à 3 ans, *Enfance*, 1985, n°2-3, p.293-307.
- BAUDONNIERE.P.M., *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*, Paris, PUF, 1988.

- BEGIN G., Statuts sociométriques et perception des pairs à la maternelle, *Enfance*, 1986, n°4, p.431-444.
- BEGUIN G., Développement général, appréciation des enseignantes et différenciation comportementale en fonction des statuts sociométriques à la maternelle, *Revue québécoise de psychologie*, 1988, vol. 9, n°1, p.2-19.
- BLOMART J. et col., L'évolution des comportements socio-affectifs des enfants à l'école maternelle, *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 1988, vol. 50, n°203, p.65-83.
- DANNEQUIN C., La fessée aux orties (conversation dans les groupes de pairs à l'école maternelle), *Études de linguistique appliquée*, 1980, n°37, p.108-117.
- FLORIN A., Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects, *Revue française de pédagogie*, 1987, n°81, p.31-42.
- GUIDETTI M., *Un aspect peu étudié de la socialisation : la communication gestuelle chez l'enfant d'âge préscolaire*, *Informations sur les sciences sociales*, 1988, vol. 27, n°4, p.647-663.
- LIEGEOIS J., BAUDONNIERE PM., Effets de la composition en âge de classes de maternelles sur la densité des interactions entre enfants de 2-4 ans, *Enfance*, 1987, n°4, p.373-385.
- MALEGUE C., La vie à l'école des enfants de niveau préélémentaire, *Éducation et Formations*, 1987, n°11, p.11-24.
- MONTAGNER H., *L'attachement, les débuts de la tendresse*, Paris, Ed. Odile Jacob, 1988.
- SOUSSIGNAN R., TREMBLAY R.E., et al., Quatre catégories de garçons agressifs à la maternelle : différences comportementales et familiales, *Enfance*, 1987, n°4, p.359-372.
- STAMBAK M. et al., *Les bébés entre eux : découvrir, jouer, inventer ensemble*, Paris, PUF, 1983.
- VAYER P., RONCIN Ch., *L'observation des jeunes enfants : éthique, théorie et pratique*, Paris, ESF, 1990.
- WINNYKAMEN F., CORROYER D., Relations sociales entre enfants de 2 ans 6 mois à 3 ans, *Bulletin de psychologie*, 1980, n°348.
- ZIMMERMANN D., *Observation et communication non-verbale à l'école maternelle*, Paris, ESF, 1982.

Frédéric DAJEZ

Université Paris Nord (Paris XIII)

Éric PLAISANCE

Université René Descartes (Paris V)

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Il s'agit de présenter dans cette rubrique des comptes rendus d'articles étrangers jugés significatifs.

La traduction et le résumé sont assurés par Nelly Rome.

L'exploitation de l'information écrite à l'école primaire

D'après les recommandations du Département de l'Éducation et de la Science britannique (cf. «English in the national curriculum» 1989), l'objectif du maître quand il enseigne la langue maternelle est de «développer la capacité de lire, de comprendre et de s'adapter à divers types d'écrit». Compte-tenu de ses observations sur les processus d'apprentissage des enfants, M. Mallet étudie comment familiariser les élèves avec le mode d'écriture que représentent les ouvrages d'information.

Le passage du livre narratif - qui raconte une histoire structurée par des événements ordonnés chronologiquement, assez proche du langage parlé- à des documents qui hiérarchisent l'information en points principaux et secondaires, introduisent des concepts abstraits exprimés avec

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 27, 1992

une syntaxe et un vocabulaire différents, représente une étape difficile pour l'enfant. Le recours à ce type d'écrit dépend d'une maturité intellectuelle que l'enfant ne peut généralement pas atteindre seul. Si l'on se réfère au modèle piagétien d'assimilation et d'accommodation, l'enfant doit maîtriser un processus de modification simultanée des concepts nouveaux et de son propre cadre de connaissance afin que les deux s'ajustent. Mais contrairement à l'idée de Piaget, l'interaction sociale notamment dans la classe, joue un rôle essentiel dans l'appropriation du savoir. L'auteur s'efforce de dégager les caractéristiques de style et de présentation des ouvrages de documentation qui parviennent à retenir l'intérêt des enfants.

A partir d'un exemple concret -un projet d'étude des écureuils réalisé par des élèves de 9-10 ans de milieu peu favorisé mais dans un environnement scolaire qui valorise les livres - elle analyse la progression des élèves dans leur recherche d'information et les moyens pratiques par lesquels l'enseignant peut guider ce processus de recherche et permettre un aboutissement concret - en l'occurrence la rédaction d'un petit livre sur les écureuils destiné à un public précis : les jeunes élèves de 7 ans (cours élémentaire). La première phase du projet consiste à organiser les connaissances déjà existantes des enfants sur le sujet. En fonction de cet inventaire M. Mallett introduit la première documentation : un film attrayant, «Un écureuil sur l'épaule» dont le vocabulaire, assez technique, est éclairé par l'image qui génère des commentaires, une sensibilisation à des termes nouveaux et des questions que les élèves sont invités à consigner afin qu'ils prennent conscience du but de la recherche qu'ils vont ensuite devoir effectuer dans des ouvrages informatifs. Une série d'ouvrages de difficulté graduée est alors mise à leur disposition : certains ouvrages présentent la vie des écureuils sous forme d'une histoire chronologique (suivant le cycle des saisons), d'autres proposent un texte équilibré par des illustrations attirantes ; des textes plus difficiles intercalent des informations scientifiques dans le récit ; d'autres ouvrages atteignent un niveau de généralisation exigeant de l'enfant une plus grande maturité (la compréhension des diagrammes, par exemple celui de la chaîne alimentaire, pose des problèmes aux enfants). Mais les textes au langage et aux concepts assez ardues que l'auteur a sélectionnés comme ressources documentaires proposent des notes d'humour, des anecdotes, une diversité de ton qui les rendent moins rébarbatifs pour les élèves. Le fait d'avoir un objectif immédiat -produire un document à la portée d'un public connu, un groupe de camarades plus jeunes, motive fortement les élèves qui imaginent pour leur livre des illustrations, des

jeux éducatifs; discutent en commun de la présentation de l'ouvrage (rédaction d'un sommaire, d'un index, d'un glossaire...) du choix et de l'ordonnement des informations. La constitution de listes sélectives, l'organisation des idées marquent le début d'un travail d'écriture non narrative.

Toutes les difficultés qui entourent l'accès à l'information scientifique pour des enfants en fin d'études primaires peuvent être aplanies grâce à la discussion, à la confrontation des idées avec le professeur et avec les pairs. Le rôle de l'expression orale pour récapituler les connaissances «spontanées» issues de l'expérience quotidienne, puis s'approprier des savoirs nouveaux, l'utilisation de la lecture à voix haute et du commentaire collectif d'extraits de textes répondant à un questionnement précis serévéler essentiels pour la progression du travail de conceptualisation, dans la mesure où l'enfant, comme le rappelle Bruner, est un être social, qui nourrit sa réflexion de la réaction d'autrui.

- D'après : MALLETT Margaret. Using and sharing ideas from information books in the context of primary school project, *British educational research journal*, 1992, vol 18, n° 1, p. 45-62.

Un exemple de travail scolaire autonome : les projets en classe de sciences

L'idée de s'appuyer sur les intérêts personnels, la motivation de l'élève pour stimuler le processus d'apprentissage a été défendue dès le début du 20^{ème} siècle par Dewey et développée par les progressistes, favorables au libre choix de l'enfant, à son autonomie. Mais cet objectif est difficile à atteindre dans l'enseignement de masse. La notion de travail autonome a été analysée et appliquée à une pédagogie fondée sur l'initiative pour des étudiants adultes mais peu de recherches concernent les conduites autonomes des élèves.

R. Tytler a étudié la valeur des projets de recherche autonomes en enquêtant auprès d'un groupe d'élèves australiens ayant participé au «Science Talent Search» ou STS, sorte de concours des espoirs scientifiques, suivant dans ce but un programme optionnel d'un trimestre à un

an, réservé à l'élaboration d'un projet individuel. Les élèves interviewés ont décrit «l'histoire de leur projet», leur propre impression sur la nature et l'origine de cette expérience. Ce compte-rendu informel était éventuellement guidé par des questions sur les points essentiels. Les élèves avaient entre 10 et 15 ans et appartenaient à cinq écoles dont quatre étaient urbaines et trois de celles-ci, privées.

L'analyse de ces cas permet de tracer un profil de l'élève autonome dont les caractéristiques sont : la volonté de mener la tâche jusqu'à sa conclusion (au prix d'un effort beaucoup plus soutenu que dans un cours «normal») et l'indépendance d'esprit manifestée dans le choix des sources de savoir et les procédures d'expérimentation. Certains élèves ont élaboré une philosophie personnelle en ce qui concerne leur rapport à la science. Ils sont conscients de leur différence par rapport à l'élève traditionnel et l'expriment. D'autres analysent moins leur démarche mais sont capables au hasard des découvertes, de s'adapter en modifiant leur plan initial. Des élèves plus conservateurs, participant au concours comme à une extension des sciences scolaires classiques, ont été conduits à inventer des expérimentations complexes, à enquêter dans des bibliothèques spécialisées et finalement à conquérir leur autonomie. Dans ces parcours de recherche les élèves les plus audacieux ne sont pas forcément les élèves ayant les meilleurs résultats dans le programme traditionnel.

Du point de vue de la validité des connaissances acquises lors de ces projets, on constate que les élèves acquièrent des savoir-faire, des comportements positifs qui constituent une facette très importante de la formation et que simultanément, par le biais de leurs investigations dans les bibliothèques, ils acquièrent une méthodologie et souvent des connaissances théoriques qui dépassent le cadre de leur propre projet (mais tous les projets ne sont pas d'un profit égal sur ce point). Ce savoir théorique est considéré par l'élève comme utile et signifiant car il répond à une nécessité, dans un contexte concret - un problème à résoudre individuellement. La science devient un raisonnement plutôt qu'un contenu. L'accomplissement personnel d'une tâche, depuis la planification, l'exécution jusqu'au rapport final est considéré par les élèves comme un défi relevé, plus gratifiant que le travail scolaire pré-organisé. Les élèves ont été capables de produire une réflexion critique sur leur appropriation du savoir et sur les caractéristiques de leur scolarité dans les disciplines scientifiques.

En ce qui concerne les sources d'inspiration et le soutien apporté à l'élève durant l'élaboration du projet, on est surpris de constater, d'après

les interviews, le faible rôle de l'école, des professeurs, même lorsque les travaux impliquent l'usage du laboratoire de l'école. Dans la majorité des cas les idées sont nées des événements de la vie familiale, d'un état d'esprit de l'ensemble de la famille (intéressée par la biologie, la mécanique etc.). Le projet était en corrélation avec la vie personnelle de l'élève et c'est aux parents et proches que celui-ci a demandé une aide ultérieure. Dans tous les cas examinés ici, les parents se sont montrés concernés et coopératifs. Certains ont apporté une aide technique spécifique mais plus de la moitié ont simplement accompagné leurs enfants dans des centres de ressources, fourni du matériel, encouragé à poursuivre, ce qui est à la portée de la majorité des parents attentifs.

Cette enquête permet de constater que les capacités de formation autonome des enfants sont bien supérieures aux estimations courantes et que l'école n'est pas le seul lieu de manifestation des forces éducatives. Certains élèves, médiocrement performants en classe, se sont révélés parmi les plus inventifs dans le cadre de cette recherche indépendante. L'intérêt personnel de l'enfant est le moteur de cet accomplissement, plus que le niveau scolaire et les contraintes du curriculum ont tendance à priver les élèves de ces occasions d'épanouissement intellectuel.

Mais les résultats très positifs observés parmi des interviewés engagés dans le STS, concours scientifique optionnel, sont-ils généralisables à l'ensemble des élèves ? Cette enquête a montré l'importance décisive de l'environnement familial dans les initiatives scientifiques des élèves. Ceux qui ont été interrogés venaient d'écoles situées en milieu favorisé, avaient des parents disponibles. Le travail indépendant ne correspond pas au tempérament de tous les élèves. S'il implique une relation élève-professeur moins figée, il est difficile à gérer en raison de la multiplicité des sujets abordés et de l'imprévisibilité de son déroulement. De plus il ne peut couvrir la totalité du programme : certaines connaissances disciplinaires doivent être structurées. Cependant l'école doit valoriser les expériences vécues par les élèves et les inciter à l'autonomie.

- D'après : TYTLER R. Independent research projects in school science : case studies of autonomous behaviour, *International journal of science education*, oct.-déc. 1992, vol. 14, n° 4, p. 393-411.

Les effets de l'abandon scolaire sur la vie adulte

Aux États-Unis les enseignants et la population s'inquiètent des conséquences sociales de l'abandon scolaire : chaque année un nombre croissant d'élèves de enseignement public (actuellement 700 000) quittent l'école secondaire avant terme, sans diplôme. Des recherches ont été effectuées sur les caractéristiques de ces jeunes et sur les facteurs favorisant l'abandon des études. Il en résulte une image très négative de ces adolescents, sociaux, perdant l'estime de soi. Mais peu d'évaluations systématiques ont été entreprises sur les conséquences de la déscolarisation à l'âge adulte. La présente recherche tente de combler cette lacune en utilisant la base de données intitulée «High school and beyond» (HS&B) pour comparer les expériences vécues ultérieurement par les jeunes américains «dropouts» et ceux diplômés de l'école secondaire mais sans formation post-secondaire.

Cette recherche est centrée sur trois thèmes principaux :

- étude des différences de caractéristiques entre les élèves sortis du système scolaire et les diplômés, deux ans avant la date du diplôme (1980) : race, sexe, statut socio-économique, performances scolaires, région géographique, localisation plus ou moins urbanisée de l'école, opinion de soi ;

- étude des différences entre leurs expériences humaines sociales, professionnelles en 1986, quatre ans après la fin de scolarité sanctionnée par un diplôme ;

- part du facteur «abandon scolaire» isolé, dans les différences d'adaptation à la vie adulte, lorsque les caractéristiques sociales et culturelles pré-citées sont constantes.

Les chercheurs ont porté leur investigation sur les jeunes ayant participé aux quatre séries de questionnaires réalisés par «HS&B» en 1980, 1982, 1984 et 1986 : soit 2 048 diplômés et 587 jeunes sortis du système scolaire et n'ayant eu aucune équivalence d'examen ni entamé une formation équivalente entre 1982 et 1986. Ils ont utilisé les méthodes d'analyse de régression linéaire simple et de régression multiple. Les résultats de l'enquête révèlent des différences en fonction de toutes les caractéristiques indépendantes, sauf le sexe : les élèves sortis du système

scolaire sont plutôt d'origine hispanique, du Sud et de l'Ouest, des centres urbains, les diplômés sont plutôt des «White» du Nord-Est habitant en zone rurale ou suburbaine. Le statut socio-économique et le rendement scolaire des jeunes sortis du système scolaire sont inférieurs à ceux des diplômés. Seul résultat inattendu : le degré d'estime de soi n'est pas différent. En ce qui concerne le vécu de ces individus, les différences sont significatives : les diplômés des deux sexes participent plus à la politique, votent plus, les diplômés de sexe masculin consomment moins d'alcool, participent plus aux activités religieuses et syndicales, les femmes diplômées participent plus aux activités sportives ; sur le plan professionnel les diplômés du sexe masculin connaissent moins le chômage, changent moins d'emploi mais le degré de satisfaction dans le travail est similaire. Au contraire le taux de chômage et de changement d'emploi est plus fort chez les femmes diplômées mais la satisfaction dans le travail est supérieure (cette différence peut s'expliquer par le fait que nombre de jeunes filles abandonnant l'école, certaines enceintes, ne rentrent pas dans le marché du travail). Les salaires sont similaires chez l'ensemble des hommes et légèrement supérieurs chez les femmes diplômées même à caractéristiques sociales et culturelles constantes.

En interprétant ces résultats, il faut tenir compte de certaines limitations des données fournies par «HS&B» ; en effet on a analysé l'abandon scolaire à partir de la 10^{ème} année de scolarité alors que les plus défavorisés (4 à 7 %) abandonnent plus tôt. De plus la troisième enquête ayant été réalisée par correspondance, voire par téléphone, les non diplômés les plus démunis socio-économiquement, sans domicile fixe, n'ont pu répondre. Ils ont donc été éliminés de l'étude comparative. L'évaluation de l'estime de soi a été faite avec seulement 6 items (contre 30 à 80 dans les tests approfondis). La consommation d'alcool a été considérée mais non ses effets concrets sur le vécu. Il est donc probable que les différences entre les élèves sortis du système scolaire et les diplômés dans leur expérience d'adulte aient été sous-estimées.

Globalement cette étude révèle diverses conséquences négatives de l'abandon scolaire. L'adulte sans diplôme est partiellement en marge de la société, ce qui plaide en faveur du développement de l'éducation permanente. Mais pour apprécier tout l'impact d'une scolarité inaccomplie il faudrait prolonger cette observation sur une plus longue période de la vie des sujets.

- D'après : McCAUL Edward J., DONALDSON Jr Gordon A., COLADARCI Theodore, DAVIS William J. Consequences of dropping out school : findings from High School and Beyond, *The journal of educational research*, mars-av. 92, vol. 85, n° 4, p. 198-207.

Une approche interprétative de l'inégalité à l'école

La dichotomie entre macro et microsociologie s'est appliquée également dans le domaine spécifique de la sociologie de l'éducation au détriment d'une conception nuancée des interrelations sociales : les études macro-sociologiques s'orientent vers les concepts de contraintes économiques, de mécanismes capitalistes, les études microsociologiques s'intéressent aux réponses individuelles à ces contraintes. Les recherches sur le terrain, dans les écoles, les communautés, ont permis une analyse plus fine des expressions, des actes de la vie quotidienne.

Selon H. Mehan, professeur à l'Université de San Diego, les recherches ethnographiques représentant la tradition interprétative ont contribué triplement à l'élaboration des théories qui rendent compte de l'inégalité sociale :

- elles ont nuancé le déterminisme excessif des macrothéories expliquant cette inégalité en termes purement économiques, grâce à l'introduction de composantes culturelles. Les théories de Bourdieu et de Passeron sur le capital culturel des classes dominantes ont été complétées par des études sur les stratégies des parents vis-à-vis de l'école et sur les langages de l'école et des différentes catégories de familles et des solutions palliatives suggérées ;

- elles ont restitué une part des responsabilités à l'individu, ou au groupe d'individus, dans l'évolution plus ou moins favorable de son statut social et professionnel, l'individu reproduisant ou non les comportements habituels - donc attendus - de sa catégorie sociale, ethnique ;

- elles ont ouvert de nouveaux horizons sur les relations entre les pratiques institutionnelles et le parcours de l'élève dans la scolarité puis dans la société.

Les théories de la résistance ont initialement donné une vision trop romantique de l'indiscipline des élèves considérée comme une preuve de non conformisme, de rejet de l'idéologie de performance scolaire alors qu'elle peut n'être le fruit d'aucune réflexion critique. Elles constituent cependant un progrès par rapport à la théorie de la reproduction car elles

introduisent la médiation culturelle entre les forces structurelles et l'action humaine.

Un autre aspect des relations entre l'intervention humaine et les structures sociales est représenté par l'«action constitutive» qui détermine la signification des événements, des situations, à travers ce qu'expriment les conventions culturelles, les pratiques institutionnelles et les règles constitutives qui permettent l'action humaine en fonction de droits et de devoirs établis. Les pratiques institutionnelles à l'intérieur de l'école s'apparentent aux règles constitutives de la vie quotidienne ; ce sont elles qui déterminent la validité du comportement de l'élève : par exemple l'appréciation des réponses de l'élève à des tests par un psychologue aboutit à une évaluation du quotient intellectuel de cet élève, le jugement du professeur porté sur le travail en classe s'y ajoute et l'ensemble des évaluations conduit à une orientation du sujet vers des filières scolaires spécifiques. L'importance de l'action constitutive des éducateurs est particulièrement claire dans le processus de placement en classes spéciales pour enfants retardés : des critères autres que les caractéristiques objectives influent sur ce placement. Dans une enquête réalisée par Mercer on constate que pour un même QI de 80, 64 % seulement des jeunes étaient orientés vers des classes spéciales et parmi ceux-ci la proportion de garçons, de pauvres, d'hispaniques est très supérieure à la répartition nationale. De même le diagnostic du handicap, puis le placement en classe spéciale dépend aussi de circonstances pratiques : par exemple si l'emploi du temps des psychologues du district scolaire est saturé, si le district doit envoyer l'enfant dans une école spéciale située dans une autre localité, si l'enfant est hispanique, dans une classe bilingue et que l'enseignant craigne qu'en classe spéciale son langage ne soit pas compris, il peut ne pas être identifié comme nécessitant un enseignement spécial, malgré un QI inférieur à la normale.

Si l'on veut rendre compte de façon pertinente des inégalités, la notion de classe sociale doit être complétée par des éléments culturels tels que le milieu ethnique, les histoires de vie scolaire, les relations famille-école et l'appartenance à des bandes. La compréhension de la structure de l'inégalité passe par l'analyse des mécanismes interactionnels qui génèrent une telle structure : c'est ce qui justifie les études interprétatives.

- D'après : MEHAN Hugh. Understanding inequality in schools : the contribution of interpretive studies, *Sociology of education*, janv. 1992, vol. 65, n° 1, p. 1-20.

L'école publique menacée par l'idéologie de consommation

Les Américains considèrent l'éducation comme le fondement du redressement économique de la société. Cette foi se heurte aux constatations empiriques des universitaires car les faits ne confirment pas ce pouvoir du système scolaire sur le monde de la production. Mais elle peut s'expliquer par l'histoire de la création d'une identité nationale américaine à partir d'immigrants d'origine très diverse par le biais de l'école commune; formatrice des citoyens. Néanmoins, depuis les années 80, l'école publique a subi une perte de prestige, les diplômés scolaires et universitaires pouvant difficilement s'adapter aux exigences de la compétition économique mondiale en évolution très rapide. Simultanément les écoles privées gagnaient des points (cf. Coleman et Hoffer, 1987) et l'argument de la loi du marché, de la libre concurrence, était invoqué pour justifier l'expansion du secteur privé. Certains réformateurs souhaitent briser le monopole du système scolaire public en traitant l'école comme un bien de consommation parmi d'autres. L'idéologie de la participation du citoyen à une communauté est considérée comme désuète par des responsables des politiques éducatives qui lui préfèrent les mécanismes du marché (cette orientation a déjà pris effet en Grande-Bretagne depuis 1988).

P.W. Cookson examine les origines et l'impact de l'idéologie de libre entreprise appliquée à un mouvement conservateur de réforme de l'éducation. Cette réduction du contrôle de l'État n'est pas l'expression d'une volonté majoritaire des parents dont le principal souci, d'après les sondages, concerne le manque de discipline et la qualité de l'enseignement. L'auteur estime que si l'éthique du consommateur se substitue à l'éthique du citoyen, le système d'enseignement public actuel sera condamné. Cette idéologie de consommation en tant que forme du discours public est examinée par Cookson. Il distingue la politique du libre choix de l'école inspirée par des observations empiriques sur le fonctionnement concret des écoles et celle inspirée par la loi du marché, politiques qui impliquent des réformes de la gestion de l'éducation différentes. Les «pragmatiques» sont généralement des experts, des éducateurs qui ont

observé les «alternative schools», écoles non traditionnelles et pensent que la diversité de l'offre scolaire peut alléger le poids de la bureaucratie du système d'enseignement public et améliorer l'environnement éducatif. Les adeptes de la loi du marché considèrent celle-ci comme un instrument de sélection des élèves et cherchent a posteriori à justifier son efficacité, en exploitant éventuellement les arguments des pragmatiques. La concurrence entre les écoles pour l'obtention de crédits, le choix des professeurs et des élèves est considérée comme génératrice d'innovations et de bonnes performances (cf. Paulu, 1989 : «Improving schools and empowering parents : choice in american education»). Dans cette optique le financement public des établissements scolaires privés est approuvé.

L'auteur examine le «credo de la libre entreprise» et tente de prévoir les effets d'une éventuelle dérégulation du système d'enseignement public. Certains (cf. Chubb et Moe, 1990 : «Politics, markets, America's schools») considèrent la notion de choix comme une panacée parce que «la responsabilité des choix éducatifs est décentralisée vers les plus concernés» (les parents et les élèves) ; mais ils déforment la réalité en idéalisant le fonctionnement du système de marché : le loi de la concurrence ignore les besoins des élèves défavorisés et elle peut donner lieu à des manipulations frauduleuses puisque l'école doit «se vendre». La promesse d'une réforme de l'éducation sans peine et peu coûteuse est illusoire. La victoire de l'idéologie de consommation entraînerait, comme c'est le cas de l'industrie de la santé, privatisée, une augmentation du coût pour le consommateur et creuserait le fossé entre les races et les classes sociales.

Les écoles publiques ont résisté aux critiques parce qu'elles remplissent une mission de la démocratie : elles s'efforcent de donner à chacun des chances égales d'éducation. Si l'État abandonne le contrôle du système public d'enseignement, dans un contexte de compétition acharnée on assistera à «une lutte pour la survie dans le domaine de l'éducation» qui dressera les élèves et leurs familles les uns contre les autres.

- D'après : COOKSON Jr Peter W. The ideology of consumership and the coming deregulation of the public school system, *Journal of education policy*, juil-sept. 1992, vol. 7, n° 3, p. 301-311.

Révision de la comparaison entre élèves japonais et élèves américains

La qualité du système d'enseignement américain fait depuis longtemps l'objet de critiques (cf. le rapport gouvernemental «*A nation at risk*»), avivées par la crainte de la suprématie économique japonaise. L'inquiétude des Américains devant la supériorité des performances des élèves japonais sur celles des élèves américains a intensifié le mouvement pour la réforme de leur enseignement et des examens et la mise en doute de l'efficacité et de la motivation de leurs enseignants. L'enquête comparative menée au début des années 80 dans 21 pays sur les résultats en mathématiques -second international mathematics study (SIMS)- par l'IEA (International association for the evaluation of performances) a révélé l'écart existant entre les États-Unis et le Japon dans le domaine essentiel des résultats en mathématiques. L'idée d'une supériorité globale du système culturel et économique japonais a pris corps et suscité de nombreuses études qui en expliquent les différents aspects.

I. Westbury, spécialiste des politiques d'éducation et des théories des curricula réexamine l'enquête de l'IEA, en introduisant dans son analyse la variable «contenu du programme» et montre que ces différences de contenu justifient certaines inégalités de résultats aux tests et qu'à des éléments de programmes comparables correspondent des résultats à peu près similaires. Les responsables de l'enquête de l'IEA ont administré des tests à deux groupes de population scolaire :

- une population A -la classe d'âge des élèves de 13 ans (8ème année aux États-Unis, 7ème année au Japon) ;

- une population B -les élèves de classe secondaire terminale spécialisés en mathématiques ;

En ce qui concerne la population A, on constate qu'il existe quatre types de programmes pour les élèves américains : un programme «compensatoire», un programme «ordinaire», un programme «enrichi» et un programme d'«algèbre» proprement dit, tandis que les élèves japonais suivent un programme unique. Seuls les élèves américains en cours d'«algèbre» et «enrichi» ont couvert le programme d'algèbre

correspondant aux tests du SIMS dans les mêmes proportions que les élèves japonais. Or ils représentent les 20 % d'élèves les meilleurs de la cohorte des jeunes de 8ème année. I. Westbury a comparé leurs résultats à ceux des 20 % d'élèves japonais les meilleurs de la cohorte d'après les pré-tests de début d'année, afin d'éliminer le facteur «différence d'aptitude». Lors qu'on établit cet appariement on constate que les résultats des élèves américains sont comparables à ceux des japonais.

La même hétérogénéité des contenus d'enseignement fait obstacle à la comparaison internationale des résultats des élèves de classe terminale spécialisée en mathématiques supposés avoir étudié les fonctions élémentaires et l'analyse des problèmes s'y rattachant. A l'époque de l'enquête de l'IEA (début des années 80) le programme de mathématiques des classes terminales américaines était encore rarement centré sur l'étude des fonctions, contrairement aux programmes européens. Seulement 20 % des élèves de la population B suivaient un cours comprenant les items concernant les fonctions algébriques testés par l'enquête SIMS et pouvaient donc être comparés à la cohorte d'élèves de terminale japonais. Pour ce seul groupe l'écart de performance avec la population B japonaise est réduit mais persiste (69 % de réponses correctes pour les japonais, 48 % pour les américains). Mais il faut tenir compte de l'influence de l'organisation des programmes dans cette inégalité : on constate que sur les 46 items correspondant aux fonctions algébriques testés par le SIMS environ 24 ont été étudiés avant la classe terminale au Japon contre seulement 4 aux États-Unis. Les élèves japonais ont disposé de plus de temps pour assimiler les connaissances. D'ailleurs les résultats des élèves américains varient selon les sous-domaines d'étude des fonctions, en fonction des opportunités d'approfondissement, par exemple : écart de résultat avec les Japonais faible en ce qui concerne la différentiation, fort en ce qui concerne l'application des intégrales).

On peut donc conclure que le niveau des élèves américains et la compétence de leurs professeurs ne sont pas réellement à mettre en cause mais que les programmes japonais en mathématiques sont mieux structurés. L'analyse détaillée des résultats fait apparaître qu'à programme équivalent les professeurs obtiennent de leurs élèves des résultats presque égaux à ceux des élèves du Japon. Les conclusions alarmistes tirées des évaluations de l'IEA ont été trop hâtives et la question finale que l'on peut se poser porte sur le bien fondé des comparaisons internationales car une nation constitue une variable très ambiguë, qui masque autant de faits qu'elle en révèle.

- D'après : WESTBURY Ian. Comparing american and japanese achievement : is the United States really a low achiever? *Educational Researcher*, juin-juil. 1992, vol. 21, n° 5, p. 18-26.

La pédagogie critique dans l'éducation aux médias

L'éducation aux médias dans les écoles britanniques a historiquement été accueillie comme l'instrument d'une politique de changement progressiste du système éducatif et d'une prise de conscience par les élèves des idéologies dominantes et de leur propre pouvoir de résistance à ces idéologies. Selon D. Buckingham, ces ambitions ne se sont pas concrétisées. L'éducation aux médias n'a pas bénéficié d'une théorie de l'enseignement cohérente.

L'enseignement sur les médias a souffert des contradictions entre une vocation populiste et une tendance à l'intellectualisme obscur qui conduit à négliger la pédagogie pratique, tant au collège qu'à l'université. Les ouvrages traitant de ce domaine d'étude, centrés sur la théorie, proposent de parcimonieuses « suggestions d'enseignement » et ne donnent pas d'exemples d'application de ces actions pédagogiques. Durant les années 70-80, les débats sur la pédagogie des médias ont souvent oscillé entre deux positions : tantôt celle-ci est considérée comme une démystification, un moyen de donner accès aux étudiants à des informations dont ils étaient jusqu'à présent privés par les médias institutionnels, tantôt elle est vue comme un moyen de formation à l'analyse critique s'inspirant méthodologiquement du structuralisme et de la sémiotique (par exemple, la critique des stéréotypes racistes ou sexistes diffusés par les médias). Une certaine approche de la théorie de l'éducation rejette la notion de programme scolaire purement utilitaire et revendique le droit pour tous les élèves à un savoir formel, académique, permettant d'accéder à la culture dominante pour la transformer. L'approche opposée consiste à valoriser la culture spécifique des jeunes, traditionnellement occultée par l'école, en reconnaissant aux élèves une expertise normalement attribuée aux seuls enseignants. Il semble que de telles positions, toutes deux se voulant progressistes, surestiment les possibilités de changement radical. La suppression des relations de pouvoir entre les élèves et les professeurs n'est pas plus aisée à établir dans le contexte d'études sur les représentations télévisées que dans celui de l'étude de la poésie et risque d'ailleurs de n'être pas bénéfique pour l'acquisition du savoir. Pour mettre en oeuvre une pédagogie critique efficace il est nécessaire d'élaborer une théorie de l'apprentissage qui évalue les rela-

tions entre la connaissance spontanée des médias, dans la vie quotidienne et la connaissance formelle acquise à l'école.

L'éducation aux médias s'est largement développée durant les dix dernières années avec pour conséquence une banalisation de cette discipline enseignée au départ à une minorité très motivée et un certain flottement dans les objectifs des éducateurs : l'éthique progressiste est plus présente dans les écoles primaires britanniques où l'enseignant part de la connaissance de l'enfant. L'éducation aux médias, généralement assurée par les professeurs d'Anglais, nécessite que l'on réfléchisse aux différences théoriques et pédagogiques entre ces deux disciplines. L'introduction de l'étude de médias comme sujet d'examen au «General Certificate of Secondary Education» justifie qu'on élabore un cadre conceptuel propre à cette discipline devenue «académique», les concepts clé étant le langage (ses codes), la représentation, l'institution, l'auditoire. Mais l'apprentissage conceptuel doit être facilité par des références à des faits et la compréhension évaluée. Selon la perspective de Vygotsky, les enfants se construisent spontanément des concepts sur les médias, l'intervention du professeur leur permet ensuite d'explicitier leur savoir, de prendre de la distance par rapport à l'expérience immédiate : l'introduction à la terminologie des concepts scientifiques constitue la première étape de l'assimilation, le langage étant un outil d'élaboration de la pensée. Mais le langage «académique» risque de se substituer au discours spontané à travers lequel les jeunes comprennent les médias, au lieu de se construire à partir de ce discours.

Des recherches faites par D. Buckingham sur la culture télévisuelle des jeunes à partir de l'analyse de discussions de petits groupes d'enfants de 7 à 12 ans montre que ces jeunes séparent bien la réalité de l'image, qu'ils adaptent leur discours au contexte : face à des interlocuteurs adultes (des professeurs) qui désapprouvent l'influence de la télévision sur les jeunes, ils sont capables d'une critique très sophistiquée des émissions que pourtant ils suivent avec plaisir. De plus la critique a tendance à devenir une critique de classe : le mépris affiché pour les spectacles populaires s'étend à l'auditoire qui y assiste. Les enfants répondent différemment selon leur origine sociale : les jeunes de classe moyenne ont tendance à élaborer un discours critique dépassant la réaction au premier degré aux programmes présentés, les élèves les plus âgés faisant assaut d'ironie et se forgeant une image de «consommateur avisé». Les jeunes de classe ouvrière sont moins déférents envers l'interviewer, leur discours est plus spontané.

L'auteur tente dans cet article de discerner les conséquences bénéfiques et les effets pervers de l'accès à un discours académique critique sur les médias. Idéalement l'acquisition d'un langage conceptuel scientifique permet à l'élève de mieux contrôler son processus de pensée. Mais le développement de l'esprit critique risque de conduire à «une forme de cynisme intellectuel» qui dévalorise les sous-cultures des jeunes et leur rapport affectif aux médias. Les concepts, les méthodes de réflexion que les professeurs proposent aux étudiants ne constituent pas un savoir neutre, ils sont eux-mêmes des instruments idéologiques.

- D'après : BUCKINGHAM David. Media education : the limits of a discourse, *Journal of curriculum studies*, juil-août 1992, vol. 24, n° 4, p. 297-314.



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, Éducation artistique, Éducation physique et sportive, etc.
- T – Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U – Éducation spéciale
- X – Éducation 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 dégagant des propositions
- 3 – *OUTIL DE RECHERCHE*
 - ☛ 31 – Méthodologie
 - ☛ 32 – Bibliographie
 - ☛ 33 – Encyclopédie et dictionnaire
- 4 – *ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENTS D'INFORMATION*
- 5 – *ESSAI ET POINT DE VUE*
- 6 – *VÉCU ET TÉMOIGNAGE*
 - ☛ 61 – Relation de vécus ou d'innovation
 - ☛ 62 – Autobiographie
- 7 – *TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES*
- 8 – *STATISTIQUES*
- 9 – *DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE*
- 0 – *VULGARISATION*

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Recherche scientifique

ALBERTINI, Jean-Marie. *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris: Le Seuil ; Presses du CNRS, 1992. 302 p., bibliogr. (5 p.) ☞ 5

Quel que soit le domaine étudié (y compris l'éducation), trop souvent le chercheur ne parle qu'au chercheur, laissant de côté le praticien (enseignant, parent...). Un fossé se creuse alors entre la recherche et la pratique. A travers son itinéraire personnel de chercheur, l'auteur fait le point des recherches en éducation. Du cancre qu'il était au lycée d'Avignon, à l'IRPEACS qu'il fonda, il a abordé des domaines divers : l'économie, l'audio-visuel, l'informatique, la formation... Cette diversité lui permet de retracer l'évolution de la et des recherche(s) en éducation, les obstacles auxquels elle a dû et doit faire face, de démontrer leur utilité et leur nécessité.

.....

ALKIN, Marvin C. Ed. *Encyclopedia of educational research*. 6e éd. New-York ; Toronto : Mac Millan, 1992. 6 vol., XXXIV-350+410+360+521 p., tabl. , bibliogr. dissém. Index. ☞ 33

Cette sixième édition de l'«Encyclopedia of educational research» américaine, a pour objectif de présenter une somme de toutes les conceptions de la recherche pédagogique au début des années 90 et de conserver ultérieurement une valeur de témoignage historique du développement de la recherche en éducation. Elle s'adresse aux étudiants futurs enseignants, aux spécialistes des sciences de l'éducation ainsi qu'aux législateurs, aux décideurs du système éducatif.

.....

Pour retrouver sur votre minitel
7 jours sur 7 - 24 heures sur 24
toutes les références bibliographiques parues dans
Perspectives documentaires en éducation depuis 1985

36.16 INRP code EMI

... et toutes les autres informations sur
la recherche en éducation disponibles sur le 36.16. INRP

DOISE, Willem ; CLÉMENCE, Alain ; LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Représentations sociales et analyses des données*.

Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1992. 261 p., tabl., fig., bibliogr. (10 p.) (Vies sociales ; 7.) 31

Cet ouvrage présente les principes généraux de différentes techniques quantitatives d'analyse de données, utilisées par un certain nombre de chercheurs pour étudier les représentations sociales : analyse de classification hiérarchique, analyse de classification automatique, analyse multidimensionnelle, analyse factorielle des correspondances, analyse des correspondances, analyse de segmentation, analyse discriminante, analyse des données textuelles.

HASSENFORDER, Jean. Dir. *Chercheurs en éducation*. Paris : L'Harmattan ; INRP, 1992. 384 p., bibliogr. dissém. Index. (Education et formation : références.) 23

Ce recueil réunit trente-trois «itinéraires de recherche» présentés dans la revue *Perspectives documentaires en éducation*. A travers ces «histoires de vie» de chercheurs francophones se présente le paysage de la recherche en sciences de l'éducation, avec les conditions de la production du savoir. Au fil des récits se dégagent les nouveaux champs d'investigation, le renouvellement des problématiques, les transformations des concepts, des modes d'explication, des hypothèses et des interprétations.

HUBERMAN, A. Michael ; MILES, Matthew B. *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1991. 480 p., fig., tabl., bibliogr. (10 p.). Index. (Pédagogie en développement : méthodologie de la recherche.) 31

Cet ouvrage décrit les étapes d'une recherche qualitative : centration et délimitation du recueil des données ; les méthodes utilisables pour une analyse en cours de recueil de données ; les méthodes permettant d'établir et de

vérifier des conclusions concernant une seule étude de cas, puis plusieurs études de cas ; les matrices ; l'élaboration et la vérification des conclusions.

HUBERMAN, Michael ; GATHER THURLER, Monica. *De la recherche à la pratique : éléments de base*. Berne : Peter Lang, 1991. 335 p., fig., tabl., bibliogr. (3 p.) (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.) 11

Les auteurs analysent les relations (et le fossé) qui existent entre chercheurs scientifiques et praticiens du système éducatif, lors de la dissémination d'une étude scientifique, prenant comme cadre d'étude un programme suisse portant sur l'orientation et la formation professionnelle. Ces relations s'insèrent dans un champ d'interactions où interviennent des facteurs organisationnels et contextuels (chez les chercheurs et les utilisateurs). Cette dissémination sera plus efficace s'il existe des liens, des contacts entre ces deux «planètes» (liens faibles, moyens, forts), mais elle demande également un certain nombre de conditions à remplir par le chercheur et l'utilisateur : prendre du temps, élaborer une stratégie... Les effets de la dissémination chez les utilisateurs sont différents : effets conceptuels, effets instrumentaux, la portée de la recherche, son utilisation stratégique, les effets négatifs... En conclusion, les auteurs élaborent quelques propositions concernant la politique de recherches appliquées, l'organisation chercheurs-utilisateurs, les efforts de dissémination, les effets de la recherche sur les chercheurs et utilisateurs.

HUBERMAN, Michael ; GATHER THURLER, Monica. *De la recherche à la pratique : éléments de base*. Berne : Peter Lang, 1991. Non pag., bibliogr. (1 p.) (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.) 11

Ce fascicule propose sous la forme d'une «checklist», les déterminants qui interviennent systématiquement dans la dissémination des recherches scientifiques à un public de non spécialistes. Pour chaque démarche, sont pro-

posées les différentes étapes. Ces démarches sont au nombre de 4 : Démarches à entreprendre avant la saisie des données, en cours de recherche, lors de l'analyse et de la rédaction des produits de la recherche, lors de la mise en oeuvre de la dissémination proprement dite.

HUSÉN, Torsten. Ed. *The international encyclopedia of education : research and studies. Supplementary volume two.* Oxford ; New-York : Pergamon, 1990, vol 2 suppl. XXIV-795 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ☞ 33

Ce volume est le deuxième supplément à l'Encyclopédie internationale de l'éducation qui fut publiée en 10 volumes en 1985. Il complète et réactualise les informations collectées à cette époque en tenant compte du progrès de la recherche et des nouveaux centres d'intérêt dans le domaine de l'éducation.

LEBART, Ludovic. Ed. *La qualité de l'information dans les enquêtes = Quality of information in sample surveys.* Paris : Dunod, 1992. 549 p., tabl., bibliogr. dissém. ☞ 23

Les différentes contributions de cet ouvrage analysent et développent en sept thèmes, les différentes phases de l'enquête par sondages : les modes de recueil et questionnaires ; les télécommunications, outils de sondage ; le problème des non-réponses ; le contrôle des opérations statistiques ; les innovations théoriques et techniques récentes ; le traitement et la validation de l'information ; le cadre administratif, juridique, sociologique des enquêtes.

SCHIFF, Michel. *L'homme occulté : le citoyen face au scientifique.* Paris : Editions ouvrières, 1992. 159 p., bibliogr. (6 p.). Index. (Portes ouvertes.) ☞ 12

La plupart des scientifiques qui étudient l'homme ont une vision très limitée de ce qu'ils étudient, ils méconnaissent l'homme. Ils pratiquent le « je ne veux pas le savoir ». L'auteur analyse d'abord des « faits » qui illustrent la « cécité sélective des scientifiques dès qu'ils'agit

de l'humain », les stratégies de fuite : le réductionnisme, le recours à la méthode expérimentale (quant aux processus d'apprentissage), le refoulement scientifique à l'état pur (dans le domaine des apprentissages scolaires). Puis il « jette un regard » sur le processus de production des savoirs, basé sur son expérience personnelle de la recherche scientifique. Il met l'accent sur les obstacles majeurs au développement d'une science de l'humain, les « handicaps » : la place de la psychologie dans l'étude de l'homme, le conflit entre pertinence et certitude, le morcellement cartésien, le monopole des producteurs de savoirs ...

TIBERGHEN, Guy ; ROULIN, Jean-Luc ; BEAUVOIS, Jean-Léon. *Manuel d'études pratiques de psychologie. 2 : études pratiques.* Paris : PUF, 1992. 343 p., bibliogr. (3 p.). Index. (Le psychologue ; 114.) ☞ 31

Le 1er volume de ce manuel exposait les bases pour un abord technique, méthodologique et déontologique des pratiques de recherche expérimentale. Ce 2e volume présente une série de travaux pratiques qui permettent d'aborder des champs divers de la psychologie scientifique : le raisonnement opératoire concret, les processus d'accès à l'information mnésique, la catégorisation et l'évaluation sociale... Pour chaque TP, le plan suivi est le même : présentation du TP, les informations nécessaires à la réalisation de l'expérimentation, le traitement des données, un aperçu théorique, des indications bibliographiques, des thèmes de réflexion.

WINTER, Richard. *Learning from experience : principles and practice in action-research.* London ; Philadelphia : Falmer, 1989. IX-201 p., bibliogr. (3 p.). Index. ☞ 23

Du point de vue de R. Winter le processus de compréhension doit se développer à partir d'une réflexion sur son expérience personnelle, il ne peut se nourrir uniquement de l'expérience d'autrui. Dans un métier tel que l'enseignement, qui implique des prises de décision pour les autres, le processus de recherche-action est

une méthode d'apprentissage professionnel fondamentale, souvent accusée à tort de manque de rigueur et de pertinence au niveau de la généralisation. Cet ouvrage traite des relations entre la pratique et la réflexion, entre les expériences particulières et les idées générales. Il présente des méthodes d'action-recherche, décrit des travaux à titre d'exemple, discute des liens entre les priorités institutionnelles et les intérêts individuels pour un sujet.

Information et documentation

VAN DOOREN, Bruno. Dir. *Des bibliothèques de recherche au service de l'enseignement supérieur, les CADIST (centres d'acquisition et de diffusion de l'information scientifique et technique)*. Paris : La Documentation française, 1992. 167 p. Index. ✎ 9

Cerépertoire recense les bibliothèques CADIST dans une vingtaine de disciplines, parmi lesquelles : sciences de l'éducation, géographie, physique, sciences juridiques... Pour chaque centre figurent : les noms des responsables, les conditions d'accueil, de prêt, les collections, la description des collections, les banques de données interrogeables, les bibliothèques complémentaires, les publications.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

HADJI, Charles. *Penser et agir l'éducation : de l'intelligence du développement au développement des intelligences*. Paris : ESF, 1992. 180 p. Index. (Pédagogies.) ✎ 23

Pour l'auteur, « toute action éducative repose sur le mythe fondateur de l'éducateur, demiurge, architecte d'autrui » ; cela suppose un modelage du sujet (de l'éducation) et que ce modelage lui soit bénéfique. La 1ère question

est donc de s'interroger sur les capacités de l'éduqué ; l'éducation n'est qu'une « intervention » dans le développement d'un être qui a besoin de temps, développement à la fois libre et programmé. Mais avons-nous tous reçu le même héritage ? Pour l'auteur, l'interrogation inné-acquis a obscurci la question de l'éducabilité. La 2ème question est de savoir comment les choix de l'éducateur peuvent se concilier avec la liberté de celui qui se développe : se pose alors le problème de la légitimité de l'action éducative, l'éducateur peut-il savoir ce qui est bon pour l'éduqué ? Cette question résolue, quels sont les moyens à mettre en oeuvre pour assurer le développement de la personne ; quel est le lien entre « penser » et « agir ». La réflexion de l'auteur l'amène à distinguer trois groupes d'activités éducatives : éduquer, enseigner, former, et à conclure que si son raisonnement est le bon, alors l'essence de l'école est de faire fructifier et de multiplier les outils du développement ; alors l'enseignant est avant tout un médiateur, alors il faut savoir ce que l'on veut faire.

VINCENTI, Luc. *Education et liberté : Kant et Fichte*. Paris : PUF, 1992. 128 p., bibliogr. (2 p.) (Philosophies ; 37.) ✎ 12

« Le XVIIIe siècle nous apporte la conviction que la réalité, qui semblait auparavant donnée, est maintenant à construire. Kant et Fichte voient en l'homme l'auteur de cette construction, et l'investissent alors d'une immense responsabilité : constituer la nature humaine. Cette tâche, définissant l'éducation, devient ainsi le centre d'une réflexion philosophique. Comment maintenir ensemble la contrainte nécessaire à toute formation et l'accès à cette liberté qui devient, avec Kant, le caractère de l'humain ? La perspective humaniste développée par Kant dans les *Réflexions sur l'éducation* soulève nombre de questions qui trouveront chez Fichte leurs réponses. Faisant de la liberté d'autrui une condition de la conscience de soi, Fichte redéfinit la relation éducative. Mais, au-delà du rapport maître-élève, le monde est à construire. Il faut donc rapprocher l'éducation de la vie réelle, afin que l'homme nouveau puisse la comprendre pour la transformer ».

Histoire

ALBERTINI, Pierre. *L'école en France XIXe-XXe siècle : de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette supérieur, 1992. 191 p., bibliogr. (7 p.) (Carré histoire ; 6.) ✎ 4

De la réorganisation consulaire à nos jours, trois grandes périodes s'imposent : des années 1800 à l'arrivée de J. Ferry au ministère de l'Instruction publique en 1879 : fin de l'Ancien Régime scolaire. Vient ensuite le siècle de J. Ferry : les 80 années où s'affirme l'école de la République, apogée de la société enseignante. Dans les années 60, s'ouvre la 3e période : les disciplines, les méthodes, le statut social des maîtres, l'influence de l'institution sont remis en question. Cette synthèse, qui touche à la fois aux structures et aux hommes, aux programmes et aux cours, aux effectifs globaux et à l'élève singulier, s'adresse aussi bien au curieux qu'à l'étudiant en histoire, en sociologie ou à l'étudiant en IUFM.

DELSAUT, Yvette. *La place du maître : une chronique des Ecoles normales d'instituteurs*. Paris : L'Harmattan, 1992. 175 p. Index. (Bibliothèque de l'éducation.) ✎ 13

Une histoire de l'Ecole normale primaire, et par là même de la politique en matière d'éducation primaire, depuis la loi Guizot de 1833 jusqu'à sa disparition et son remplacement par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

TROUILLET, Bernard «*Der Sieg der preubischen schulmeisters*» und seine Folgen für Frankreich 1870-1914. («La victoire du maître d'école prussien» et ses conséquences sur la France de 1870-1914.). Wien : Böhlav, 1991. 401 p., bibliogr. (36 p.). Index. ✎ 13

Bernard Trouillet reprend à son compte le fait que la victoire prussienne de 1870 est due à la qualité des élites germaniques, donc à la formation supérieure qu'elles ont reçue. Face à cette

force, la France ne semblait pouvoir opposer que des ruines morales d'une société minée par la cupidité et le scepticisme. Il convenait donc de s'inspirer du système de formation allemand pour réformer l'organisation scolaire universitaire française. C'est le cheminement de cette pensée qui est analysé dans le monde pédagogique de 1870 à 1914.

Perspectives de l'éducation

FABRE, Michel. *Qu'est-ce que la formation ?* Lyon : Voies livres, 1992. 19 p., bibliogr. (3 p.) (Se former + ; 19.) ✎ 4

Lorsque la formation envahit l'espace et la durée du champ éducatif, il devient nécessaire de définir de quoi l'on parle, de quoi il s'agit. Problématique, discussion et signification du «modèle» de la formation d'un triple point de vue sociologique, épistémologique et éthique.

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

Durand, Jean-Pierre. Dir. *Sortie de siècle : la France en mutation*. Paris : Vigot, 1991. 482 p., bibliogr. dissém. Index. (Essentiel.) ✎ 23

A partir des théories sociologiques, des politologues, un économiste, un historien, des sociologues, expliquent et analysent les grandes transformations qui touchent la France en cette «sortie de siècle» : le temps libre, le concept de classe, les solitudes urbaines, le renouveau religieux, la «déconnection» syndicale, l'implosion scolaire, l'immigration, le SIDA, la place de la France dans le monde...

LÊ THANH KHÔI. *Culture, créativité et développement*. Paris : L'Harmattan, 1992. 223 p., bibliogr. (6 p.) (Espaces interculturels.) ☞ 12

La dimension culturelle dans le concept de développement est apparue récemment (le terme de culture est ici compris comme l'ensemble des créations d'un peuple pour vivre avec la nature et avec d'autres peuples). L'auteur propose ici un schéma de développement qui prend en compte les 3 aspects du développement : l'économique, le social et le culturel. Faisant référence au monde arabo-musulman et à la Chine, il critique d'abord les notions d'authenticité, d'identité culturelle ; il étudie les aspects de la culture qui influencent le plus le développement, les agents qui les mettent en oeuvre (l'Église notamment), les différentes dimensions du développement lui-même. Puis il analyse les liens qui unissent la culture et le développement politique (son rôle dans la libération nationale, par ex. Gandhi, et dans la construction de l'Etat), la culture et le développement économique et social (la technologie et la productivité du travail, l'entretien de la santé). L'auteur met l'accent sur les religions (hindouïsme, bouddhisme) trop souvent considérées comme facteurs d'immobilisme. Il développe enfin son schéma de développement intégré, fondé sur une philosophie de la modération des désirs et de l'équilibre entre l'homme et la nature.

VICTOR-BELIN, Nicole. *Réussir au féminin : le parcours de la femme-énergie*. Paris : Dunod, 1992. 249 p. ☞ 4

Le savoir utilisé pour réussir au féminin prend racine dans la volonté de gagner. Pour parvenir à ses fins, la femme se doit de détecter les « prismes déformants » (objet de la 1ère partie) : le complexe de supériorité masculine, le piège de la séduction, le mythe de la « bonne épouse-bonne mère ». Dénoncés par les générations précédentes, ces obstacles sont maintenant mieux surmontés. Cependant la réussite féminine reste fragile ; le meilleur moyen d'y parvenir consiste à réunir les atouts pour gagner (2e partie) : disposer d'un projet, voire d'un idéal, viser la performance, imposer un style naturel,

devenir une « femme-énergie ». « Oser enfin conquérir ce qui ne leur est pas destiné » : tel est l'objet de la 3e partie : avoir la volonté de réussir, une attitude de battante, être optimiste. Neuf femmes sont ici présentées, choisies parmi celles qui comptent, neuf témoignages de réussite au féminin.

Sociologie de l'éducation

ANDERSON, Lorin W. Ed. *The IEA classroom environment study*. Oxford ; New-York : Pergamon, 1989. XI-340 p., tabl., bibliogr. (5 p.) Index. (International studies in educational achievement ; 4.) ☞ 13

Cet ouvrage relate la mise en oeuvre et les résultats de l'enquête réalisée par l'IEA dans huit pays sur l'organisation, les objectifs pédagogiques, les comportements des enseignants dans leurs classes, permettant de découvrir les similarités et les différences entre les pays et d'identifier les conduites qui semblent aboutir aux meilleurs résultats scolaires pour les élèves. Dans chaque pays une quarantaine de classes ont été observées environ 8 fois durant l'enquête ; élèves et professeurs ont répondu à des questionnaires et les élèves ont subi des tests initiaux et finaux.

ROGERS, Colin. Ed. ; KUTNICK, Peter. Ed. *The social psychology of the primary school*. London ; New-York : Routledge, 1990. XI-259 p., bibliogr. dissém. Index. ☞ 15

Cet ouvrage analyse les processus de la vie scolaire et les interactions dans la classe, il en évalue les effets sur les résultats scolaires des élèves et réfléchit aux moyens d'améliorer ces processus en vue de résultats optima. Dans le contexte de l'élaboration d'un curriculum national, il propose une fructueuse réflexion sur la façon dont le programme est mis en oeuvre dans la classe. Les concepts de psychologie sociale tels que la motivation, le développement social et moral de l'enfant, l'encouragement à l'autonomie, la différenciation des sexes

dans le vécu scolaire sont examinés. L'application pratique de la théorie psychosociologique est discutée.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

PITROU, Agnès. *Les solidarités familiales : vivre sans famille ?* 2e éd. rev. et augm. Toulouse : Privat, 1992. 250 p., tabl., bibliogr. (5 p.) Index. (Pratiques sociales.) ✎ 11

Quelle est la place de la solidarité familiale dans le jeu social et pourquoi d'un côté est-on prompt à dresser le constat de sa disparition, tandis que, d'un autre, elle est de plus en plus sollicitée et présumée capable d'alléger certaines charges supportées par les fonds publics ? L'auteur démontre le fonctionnement des liens familiaux (attachement qui se manifeste, transmission des normes, recours à l'expérience des aînés) et leurs limites ; les solidarités familiales sont conservatrices sur le plan social, et quant aux modèles culturels qu'elles véhiculent. Cependant, la vitalité des courants qui traversent les réseaux familiaux présente des aspects positifs ; ils sont facteurs de cohésion sociale. Le désir de vivre en famille n'implique plus une dépendance totale, au détriment d'autres modes de relations. Il s'agit de rechercher de nouveaux équilibres.

Sociologie du travail

ENRIQUEZ, Eugène. *L'organisation en analyse.* Paris : PUF, 1992. 334 p., bibliogr. (2 p.) (Sociologie d'aujourd'hui.) ✎ 12

Depuis quelques années, une nouvelle approche des organisations est apparue : l'organisation y est conçue comme un système culturel, symbolique et imaginaire ; un lieu où s'entrecroisent phantasmes, désirs individuels et collectifs et projets volontaristes. Après un rappel de l'apport de Freud à l'étude des organisa-

tions, l'auteur étudie les sept niveaux (ou instances) d'analyse des organisations : l'instance mythique, sociale-historique, institutionnelle, organisationnelle, groupale, individuelle, pulsionnelle. Il présente ensuite trois recherches-interventions menées dans trois organisations contrastées : une communauté cistercienne, une entreprise commerciale, un centre d'hébergement pour femmes en difficulté.

MENDEL, Gérard. *La société n'est pas une famille : de la psychanalyse à la sociopsychanalyse.* Paris : La Découverte, 1992. 305 p., bibliogr. (5 p.) Index. (Textes à l'appui : psychanalyse et société.) ✎ 23

Ce livre présente le bilan clinique et théorique de vingt années (1971-1991) d'une pratique collective de terrain dans le champ de la psychologie du travail, menée par le Groupe Desgenettes. Ce travail a été mené dans une société des transports publics, dans un CES, un institut de rééducation psychothérapeutique, une centrale nucléaire. Il permet à l'auteur de proposer un modèle de psychologie sociale du sujet. Un processus psychique distinct « mouvement d'appropriation de l'acte » occuperait la place centrale dans la psychologie sociale du sujet. En tout individu existerait une force de nature anthropologique qui s'exprime de manière non consciente à l'intérieur de la dimension psychique, et qui incite le sujet à « s'approprier » l'acte volontaire et conscient qu'il accomplit, l'activité, l'action qu'il développe. Ce mouvement vise deux objectifs : l'appropriation du contrôle du processus de l'acte, l'appropriation des effets de l'acte.

Anthropologie, ethnologie

CHEVALLIER, Denis. Dir. *Rencontres de Royaumont. Savoir faire et pouvoir transmettre : transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques.* Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1991. XII-265 p., ill.,

tabl., bibliogr. (26 p.) Index. (Ethnologie de la France ; 6.) ☞ 15

Les textes proposés ici ont été présentés aux Rencontres de Royaumont janvier 1990, dont le thème général était la transmission des savoirs (professionnels). Ils sont regroupés en 4 chapitres. 1) Travail et apprentissage : apprentissage et culture ; apprentissage et pratiques langagières ; l'apprentissage vu par les ethnologues... 2) Transmission des savoirs et socialisation : voir et savoir ; savoirs locaux et renaissance des productions agricoles ; transférer les projets dans la réalité... 3) Des enjeux actuels : typologie des savoirs et transmission informatique ; systèmes experts ; la transmission et la préservation des savoir-faire et les enseignements techniques. 4) Témoignage : d'un apprentissage à l'autre.

ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Économie

CROSET, Laurent. *Des Ecoles Normales aux IUFM : étude des coûts de formation*. Dijon : Université de Bourgogne ; UFR des sciences humaines, 1992. 2 vol., 296+75 p., bibliogr. (8 p.) ☞ 11

Après un rappel de l'évolution du statut juridique et financier des Ecoles normales, l'auteur, au travers des textes de lois et de différents rapports (De Peretti, La Fournière...) souligne la logique des évolutions (d'ordre légal ou budgétaire) qui aboutissent à la disparition des EN. L'étude des coûts proprement dite est abordée au chapitre 3 et a d'abord été menée par l'évaluation des coûts moyens de formation de la promotion 83 (trois années à l'EN après le baccalauréat) et de la promotion 86 (deux années à l'EN après le DEUG.) Dans un second temps la même étude a porté sur un échantillon de douze Ecoles normales, différentes par leur taille (nombre de stagiaires en formation) et leurs implantations (distance à l'université par exemple), pendant l'année scolaire 86/87. Ces deux

approches font en quelque sorte le point sur l'état de fonctionnement des anciennes Ecoles normales au moment où les IUFM ouvrent leurs portes. Ces IUFM ont des missions de formation plus étendues puisqu'elles concernent l'ensemble des maîtres de l'Education Nationale. A ces nouvelles missions doivent correspondre des moyens nouveaux et des structures de fonctionnement différentes, on peut toutefois constater au travers d'un certain nombre d'exemples, qu'ils reprendront une partie non négligeable du potentiel humain et matériel utilisé précédemment. Quant aux formateurs, alors que change leur statut, ils ne seront plus recrutés comme l'étaient les enseignants des EN bien qu'il ait fallu largement faire appel dans un premier temps aux anciens PEN pour remplir cette fonction.

PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie

GRÉGOIRE, Jacques. *Evaluer l'intelligence de l'enfant : échelle de Wechsler pour enfants*. Liège : Pierre Mardaga, 1992. 211 p., tabl., bibliogr. (8 p.) (Psychologie et sciences humaines ; 193.) ☞ 11

L'un des tests d'intelligence les plus utilisés est le Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R). Les critiques qui lui sont adressées sont, pour l'auteur, dues à une mauvaise connaissance de ses bases théoriques et de ses qualités métrologiques. Après avoir rappelé les fondements théoriques et les caractéristiques psychométriques du WISC-R, l'auteur le compare aux autres théories de l'intelligence (les modèles multifactoriels égalitaires, la théorie de Cattell...). Il s'intéresse également aux critiques de «biaisage» socio-culturel faites notamment aux Etats-Unis, reprochant à ce test de favoriser certains groupes sociaux au détriment d'autres (Noirs...). Il décrit les principes méthodologiques qui doivent guider toute interprétation de protocoles du WISC-R : cette interpréta-

tion doit s'appuyer essentiellement sur la validité conceptuelle du test (son organisation hiérarchisée) et sur l'erreur standard de mesure des différentes notes. Si le WISC-R reste d'actualité, il présente néanmoins des faiblesses, notamment en ce qui concerne le fonctionnement cognitif, l'analyse des processus réussite-échec dans la résolution des items.

HAYWOOD, Carl H. Ed. *Interactive assessment*. New-York; Berlin: Springer, 1992. XII-527 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Disorders of human learning, behavior and communication.) 15
Cet ouvrage met en lumière les vastes possibilités de développement de l'évaluation psychopédagogique interactive qui est représentée notamment par les travaux de Vygotksy et le mouvement allemand pour les tests d'apprentissage dans la tradition russo-germanique, par une tradition franco-suisse d'inspiration néo-piagétienne, une tradition suisse-israélienne et une tradition australo-américaine enracinée dans la psychologie expérimentale. Les perspectives et les orientations de la recherche dans ce domaine sont mises en lumière.

LEPRI, Jean-Pierre. *Les temps et l'éducation*. Lyon: Voies livres, 1992. 31 p., bibliogr. (2 p.) (Se former +; 17.) 4
Nul n'échappe au temps, mais l'éducation paraît l'ignorer. Qu'est-ce donc que le temps? Apprend-on le temps? Qu'apprend-on des temps? La succession, donc le nombre et la causalité, le sens (orientation et signification), l'a-venir, le vieillir..

PAROT, Françoise. Dir.; RICHELLE, Marc. Dir. *Psychologues de langue française: autobiographies*. Paris: PUF, 1992. 360 p., bibliogr. dissém. Index. 62
Les psychologues qui présentent leur autobiographie sont les suivants: H. Piéron, H. Gratiot-Alphandéry, R. Zazzo, P. Fraise, B. Inhelder, P. Oléron, P. Muller, J. Paillard, M. Reuchlin, D. Bélanger, F. Bresson, D. Anzieu, J.F. Le Ny, G. Thinès, V. Bloch, P. Karli.

Psychologie : enfant, adolescent

CANEVARO, Andrea. *Enfants perdus, enfants exclus*. Paris: ESF, 1992. 138 p. (Pédagogies.) 4

L'auteur utilise des fables et des contes (Cecco la Révolte, Le vilain petit canard, Blanche-Neige...), pour saisir les réalités complexes de l'enfant et de l'adulte dans sa vie quotidienne. Cette forme particulière d'écriture permet à l'auteur d'aborder des questions multiples: la place du corps, la perte de l'identité, l'apprentissage, l'échec scolaire... Questions pour l'exposé desquelles l'auteur présente les théories qui permettent de les comprendre (Lacan, Foucault...). Chaque chapitre est suivi d'un ensemble de notes (rappels bibliographiques, pistes de recherches, corrélations interdisciplinaires).

HOUDÉ, Olivier. *Catégorisation et développement cognitif*. Paris: PUF, 1992. 204 p., tabl. Index. 23

La catégorisation (abordée ici dans une perspective de psychologie développementale) est la conduite adaptative fondamentale par laquelle des systèmes cognitifs, biologiques ou artificiels, découpent le réel physique et social. L'auteur analyse d'abord le modèle piagétien de catégorisation puis les nouvelles approches proposées par le néostructuralisme et le cognitivisme développemental. Il présente ensuite une série de contributions expérimentales: une recherche conduite auprès d'enfants de 6-11 ans précise les modes d'organisation des connaissances, schémas-contiguïté vs. catégories-substituabilité, impliqués dans le traitement du matériel des épreuves classiques et modifiées d'inclusion, puis deux recherches qui précisent par rapport à ces données, le rôle des supports conceptuels symboliques (suboptimaux et/ou optimaux). En conclusion est proposé un nouveau cadre d'analyse théorique, le concept de système Polymorphe de Calcul et de Sens, qui intègre les composantes du système cognitif et du contexte, impliquées dans toute activité de catégorisation.

Perception

DUMAURIER, Elisabeth. *Psychologie expérimentale de la perception*. Paris : PUF, 1992. 188 p., bibliogr. (18 p.) (Le psychologue.) ✎ 23

L'auteur propose ici une histoire de la psychologie expérimentale de la perception (née en Allemagne au 19^e, avec les théories de von Helmholtz). Elle passe en revue les différentes théories et recherches concernant les divers domaines de cette discipline : les synesthésies, la ségrégation perceptive, la perception de la distance et de la profondeur, la perception-appréhension, la perception-compréhension, ... Dans sa théorie de l'inférence inconsciente, Von Helmholtz opérait une distinction entre sensation et perception. De cette psycho-physiologie sensorielle, on est passé actuellement à l'étude du fonctionnement du cerveau.

FRAISSE, Paul. *Des choses et des mots : la prise d'information*. Paris : PUF, 1992. 167 p., bibliogr. (17 p.) Index. (Le psychologue.) ✎ 23

Cet ouvrage fait le point sur la prise d'information des mots et des choses, en s'inspirant de la théorie de la communication proposée par Shannon et Weaver (1949). Les points développés sont les suivants : les seuils d'identification et d'intégration, l'empan perceptif, la dénomination, la mémoire des choses et des mots, les processus utilisés pour connaître les choses et les mots. L'ouvrage se conclut par les troubles de la perception (dyslexie, agnosie...).

Processus d'acquisition, activités cognitives

ANDLER, Daniel. Dir. ; *Colloque de Cerisy. Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard, 1992. 516 p., fig., bibliogr. dissém. (Folio : essais ; 179.) ✎ 15

Cet ouvrage se présente comme une anthologie des contributions au colloque de Cerisy : Approches de la cognition, et de textes originaux inédits en français. Chacun des chapitres porte sur l'un des principaux objets étudiés par les sciences cognitives : le cerveau, l'architecture des fonctions mentales, le langage, les concepts et les théories, les représentations comme fondement de l'esprit, la dimension sociale.

VIGNAUX, Georges. *Les sciences cognitives, une introduction*. Paris : La Découverte, 1992. 359 p., bibliogr. (24 p.) (Textes à l'appui : sciences cognitives.) ✎ 23

Les sciences cognitives désignent un ensemble de disciplines s'appliquant à analyser les comportements intelligents (des hommes, des animaux ou des machines) et à analyser les supports matériels qui paraissent conditionner ces comportements (le cerveau ou l'ordinateur par exemple). Dans cet ouvrage, l'auteur explique la genèse, les méthodes, les finalités de ces sciences nouvelles, abordées sous l'angle de l'intelligence artificielle, des neurosciences, de la psychologie, de la linguistique. Les différents travaux exposés résument l'opposition entre cognitivisme classique et connexionnisme et permettent de saisir les différentes démarches mobilisées autour de la question : d'où vient que nous ayons des connaissances et que nous sachions nous en servir pour agir?

Personnalité, affectivité

MUCCHIELLI, Alex. *Les motivations*. 3^e éd. corr. Paris : PUF, 1992. 127 p., bibliogr. (1 p.) (Que sais-je ? ; 1949.) ✎ 4

Les différentes conceptions des motivations. Le niveau motivationnel. Approche des motivations. Les motivations. Pour un modèle phénoménologique de la conduite et des motivations.

Psychanalyse

BERGER, Maurice. *Les troubles du développement cognitif: approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent*. Toulouse : Privat, 1992. 176 p., dessins, bibliogr. (3 p.) Index. (Enfances : clinique.) ☞ 11

La principale hypothèse utilisée dans ce travail est la suivante : on apprend avec son corps, nous gardons des traces du «combat» mené pour nous constituer une représentation stable de nous-mêmes et du monde. L'auteur a choisi de s'intéresser plus particulièrement à deux troubles d'apprentissage, qui sont très fréquents et soulèvent des problèmes thérapeutiques importants : 1) les difficultés de représentation de soi qui surviennent quand le corps de l'enfant a été investi de manière pauvre ou chaotique : la difficulté de retenir sa pensée, de l'organiser ; la confusion entre la partie et le tout. 2) les difficultés d'appropriation qui se traduisent quand le corps a été trop investi sur le mode du forçage. L'origine se situe entre la période orale préobjectale et l'organisation oedipienne de la personnalité.

VAN MEERBECK, Philippe. Ed. *Peau d'âme : quelles médiations pour l'adolescence ?* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1991. 258 p., bibliogr. (2 p.) (Oxalis.)

☞ 15

L'adolescence est une période cruciale où le garçon, la fille, tels l'héroïne de Charles Perrault, changent de peau. Face à l'appel de l'adolescent, un tiers peut «aider à franchir le gué qui signe le passage effectif vers l'âge adulte». Cet ouvrage rassemble divers types de «médiation», d'aide à l'Autre, mis en oeuvre par les membres du Département pour adolescents et jeunes adultes du Centre de Guidance de l'Université de Louvain : la médiation grâce au test, l'agressivité, la violence, la médiation thérapeutique, préventive, médias et médiation.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

MARECEK, Jeanne. Ed. *Making a difference : psychology and the construction of gender*. New-Haven ; London : Yale university press, 1990. XIV-212 p., bibliogr. dissém. Index.

☞ 12

Cinq psychologues féministes qui font autorité s'efforcent d'approfondir la question de la différence entre les sexes et de démasquer les inégalités perpétuées au nom de cette différence. Elles analysent comment notre sexe affecte nos relations sociales et montrent que nombre de différences entre les hommes et les femmes sont une pure création de la société. Elles dénoncent les paradoxes contenus dans ou engendrés par les théories sur la différence de genre. Cet ouvrage ouvre de nouveaux horizons pour comprendre la signification du concept de genre.

Psychosociologie de la famille. Relations parents-enfants

GODARD, Francis. *La famille affaire de générations*. Paris : PUF, 1992. 206 p., fig. (Economie en liberté.) ☞ 12

Les rapports parents/enfants et le processus intergénérationnel constituent l'enjeu central des transformations de la famille. Les relations entre générations en famille renvoient à 3 concepts de famille distincts : celui de la communauté de base, celui du micro-Etat, celui de l'association corporatiste d'intérêts. En France comme aux Etats-Unis (l'auteur consacre un chapitre à l'enfant et la famille aux Etats-Unis), les problèmes posés à propos des évolutions familiales se déplacent vers les questions de la place de l'enfant dans la famille et la société. Le processus de socialisation se fonde sur des trans-

missions entre générations : transmissions des valeurs, des avoirs et des savoirs (l'objet central de la transmission est souvent la connaissance et le diplôme, la socialisation se fait alors par la compétition). Les modalités et les formes de ces transmissions dépendent notamment des règles sociales de répartition des places entre les générations, de l'altruisme intergénérationnel. Dans le domaine de l'école, cet altruisme, l'effort scolaire (étude sur les filles) porte sur la nature des aides (financières). Ce processus de socialisation subit les conséquences des transformations de l'espace temporel des rapports intergénérationnels : les modèles familiaux, les rythmes de vie s'organisent autour des emplois du temps et des rythmes de l'école et de l'entreprise ; la naissance du premier enfant est planifiée, il y a dissociation entre alliance et filiation. Une nouvelle vision de la famille se fait jour : assimilée à une équipe dans laquelle l'enfant est champion. La bonne famille, c'est l'équipe qui gagne.

Psychosociologie et éducation

KOHN, Ruth C. ; CALLU, Elisabeth ; FAMERY, Krystyna ; ABDAT, Ouramdane. *Des usages singuliers de l'offre sociale dans l'éducation des enfants : pratiques parentales d'éducation et réseau d'interventions instituées*. Paris : MIRE, 1991. 126+XXXII p., bibliogr. (3 p.) ☞ 11

L'action parentale pour l'éducation des enfants est ici envisagée selon une perspective qui conçoit les parents comme décideurs en interaction avec d'autres acteurs sociaux, en opposition à une conception qui les désigne comme « usagers passifs » des services sociaux et éducatifs, à cause de leurs « handicaps » ou de leur « inadaptation ». La méthode de « récit de pratiques » a été employée auprès de familles et d'intervenants (ZEP). Deux manières dont les parents articulent leurs rapports à l'offre sociale en matière d'éducation se dégagent : une répartition équilibrée des tâches, des territoires et des responsabilités entre l'école et la famille ;

le parent semble dépassé par le système que constitue l'offre sociale pour l'éducation des enfants. Les parents emploient les offres de la part des institutions plus que celles provenant des personnes nommées isolément ou des groupes d'appartenance. Les initiatives parentales sont très largement individuelles. Le réseau local des interventions éducatives instituées apparaît constitué de quatre domaines : d'un côté la scolarité et les interventions sociales collectives, de l'autre les interventions sociales spécialisées et les interventions médico-psychologiques.

PERRENOUD, Philippe. *La communication en classe*. Lyon : Voies livres, 1992. 20 p., bibliogr. (2 p.) (Se former + ; 18.) ☞ 4

Qui ne voudrait une communication efficace entre maître et élèves ? La (bonne) communication peut toutefois aussi bien empêcher que favoriser les apprentissages. Comment communiquer pour coexister, évaluer, obliger, réguler les apprentissages... par la parole et par le silence.

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

Jeunes et médias. *Médias pouvoirs*. 1992. n°25, 222 p., graph., ill., tabl. ☞ 23

Au-delà d'un ensemble de stéréotypes où se mêle la subjectivité, au-delà des débats idéologiques, qu'en est-il des pratiques des jeunes concernant l'écrit et l'audiovisuel ? Ce dossier est constitué de nombreuses contributions -sociologiques, psychosociologiques, directeurs d'instituts de sondage, journalistes- s'appuyant sur des enquêtes : Diapason, Médiamétrie, CNC/Okapi, Insee, ... Quelles sont, en retour, les réponses que proposent à ces publics les principaux acteurs des médias, en matière d'in-

formation ou de programmes ? Des spécialistes de la télévision, de la presse, de la radio font le point sur les tendances observables dans chacun de ces domaines.

LAUFER, Roger ; SCAVETTA, Domenico. *Texte, hypertexte, hypermédia*. Paris : PUF, 1992. 125 p., bibliogr. (1 p.) (Que sais-je ? ; 2639.)

☞ 4

Écritures électroniques. Données et dispositifs électroniques. Fondements de l'hypertexte. Les outils de l'hypertexte. L'écriture hypertextuelle. Applications.

Psycholinguistique et pathologie du langage

BENOIT, Jean-Pierre ; LE MEUR, Georges ; GUIMARD, Philippe. «*Les grillons*» ou *comprendre un récit à l'école*. Nantes : CRDP, 1992. 75 p., tabl., bibliogr. (7 p.) (Cahiers du CREN.)

☞ 23.

Le point commun des trois travaux rassemblés ici est le texte d'A. Lobel : Les Grillons, (niveau maternelle). Le premier de ces travaux porte sur la lisibilité de ce texte, et d'un texte général. Le deuxième analyse l'une des utilisations potentielles de ce texte par des maîtres dans le cadre de leurs activités : l'évaluation de la compréhension. Le troisième est consacré au rappel de récit et aux stratégies de questionnement utilisées par les maîtres.

BONNET, Clairelise ; GARDES-TAMINE, Joëlle. *Vers une pédagogie du langage figuré : compréhension des métaphores et production d'images chez l'adolescent*. Lausanne : CVRP, 1992. 24 p., bibliogr. (1 p.) ☞ 23

Le sens figuré est un fait de langue propre à tous les registres, poétique ou scientifique, et à tous les niveaux, du plus populaire au plus soutenu.

Pourtant il est rarement l'objet d'un enseignement spécifique. En psycholinguistique, il n'a jamais été reconnu comme l'une des dimensions de l'acquisition du langage. Comment les enfants accèdent-ils au sens figuré ? En ont-ils à l'adolescence, lorsqu'ils abordent biologie ou physique, textes littéraires ou textes journalistiques, une maîtrise suffisante ?

CHARPENTIER, Jacky. *Apprentissage de la lecture et développement de la pensée logique*. Paris : PUF, 1992. 250 p., bibliogr. (8 p.) (L'éducateur.) ☞ 11

L'auteur veut étudier la nature des activités cognitives qui interviennent dans l'appréhension du langage écrit et faire l'analyse des processus psychologiques et des opérations intellectuelles impliqués dans les apprentissages de la lecture-écriture. La 1ère partie de l'ouvrage est une étude théorique des activités intellectuelles mises en jeu par l'apprenti-lecteur. Puis l'auteur expose la problématique et les résultats de sa recherche (menées dans 3 CP d'une école d'application de Nancy) : saisir et évaluer les rapports existants entre les opérations de la pensée et les processus d'acquisition du langage écrit (accès au sens, élaboration de stratégies de compréhension). A partir des conclusions de ce travail l'auteur énonce 10 principes, qui doivent permettre une pratique pédagogique différente : avoir une attitude d'écoute et d'observation avec l'enfant, mettre en place une pédagogie de l'explicite, des démarches et méthodes actives, amener l'enfant à comprendre que l'écrit est un langage...

COHEN, Rachel. Dir. *Quand l'ordinaire parle... : utilisation de la synthèse vocale dans l'apprentissage et le perfectionnement de la langue écrite*. Paris : PUF, 1992. 243 p., fig., bibliogr. (11 p.) (L'éducateur.) ☞ 15

Cette «recherche-innovation-formation» (fruit d'un travail de plusieurs équipes) est centrée sur les effets de la synthèse vocale dans le domaine de la découverte et de l'acquisition de la langue écrite. Elle a été menée dans des contextes divers qui, chacun, font l'objet d'un

chapitre (après une présentation du dispositif technique) : l'apprentissage simultané du français oral et écrit chez des enfants non francophones à l'école maternelle ; dans un hôpital de jour auprès d'enfants en difficultés ; les effets de l'ordinateur chez les jeunes enfants déficients auditifs... Des recherches entreprises dans d'autres pays sont exposées (Etats-Unis, pays scandinaves...). Des points de convergence ressortent de ces études : un développement de l'autonomie, de l'attention, de la confiance en soi, chez les enfants. La synthèse vocale apparaît comme un plus. «On assiste à une construction simultanée du langage écrit et oral». «Il s'agit d'une nouvelle construction de la langue écrite par chaque enfant, qui est maître du jeu». «On assiste à un enrichissement du langage, preuve de l'organisation de la pensée.»

DENHIÈRE, Guy ; BAUDET, Serge. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : PUF, 1992. 317 p., bibliogr. (16 p.) Index. (Le psychologue.)

Les auteurs traitent des problèmes de la compréhension de textes dans le cadre de la recherche cognitive et présentent un nouveau domaine de recherche : la sémantique cognitive. La 1^{ère} partie de l'ouvrage (trois premiers chapitres) est un «exposé général» : analyse des représentations mentales et des liens que cette notion entretient avec le langage et ses invariants ; les modélisations des systèmes propositionnels aux différents niveaux d'organisation des représentations sémantiques ; les représentations mentales mises en oeuvre dans le traitement du texte. Dans la 2^e partie, (chapitres 4 et 5), les auteurs développent leur contribution : la sémantique cognitive. Ils analysent d'abord les catégories conceptuelles retenues par la sémantique cognitive pour structurer les propositions en unités composantes du modèle mental : état, événement, action et causation. Puis ils présentent les éléments essentiels de leur conceptualisation des systèmes, en développant plus spécialement, le système fonctionnel et en l'appliquant à l'analyse d'un objet technique : le système de démarrage à commande électromagnétique du moteur automobile. Le dernier chapitre décrit trois

modélisations connexionnistes de phénomènes complexes : l'acquisition du langage, le traitement syntaxique, la compréhension de textes, le rappel et la reconnaissance d'informations textuelles.

GENOUVRIER, Emile. *L'enfance de la parole : de la naissance à la grande école, comment les mots viennent aux enfants*. Paris : Nathan, 1992. 188 p.

L'auteur s'intéresse ici à trois questions. 1) comment un enfant qui naît sans langage, à trois ans, parle-t-il presque couramment ? quels sont les stades à franchir jusqu'à la parole courante ? que comprend l'enfant, à 3, 4, 5 ans ? 2) comment un petit francophone apprend-il le français ? Ce premier langage, qui n'existe qu'au début de la vie, est un langage familial et l'auteur souligne l'importance de la famille dans l'enseignement de cette langue maternelle. 3) cette langue est également la langue de notre culture, véhiculée par la télévision, le livre, l'école. C'est à l'école que l'enfant rencontre le français des autres et le français écrit, l'écrit sur lequel et à travers lequel «se construisent les formes d'intelligence abstraites sans lesquelles l'accès de plein droit au monde contemporain demeure fermé». L'auteur conclut sur les troubles du langage et leur rééducation.

LECOCQ, Pierre. Ed. Colloque européen. *La lecture : processus, apprentissage, troubles*. Lille : Presses universitaires de Lille, 1992. 264 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. (Psychologie cognitive.)

Ce volume présente les travaux d'un colloque européen consacré à la lecture, distinguant les activités mises en oeuvre par le lecteur adulte expert (1^{ère} partie) et le lecteur novice (2^e partie). La 1^{ère} partie étudie les activités sensorielles et motrices du lecteur voyant et non voyant, les processus cognitifs de la lecture et de la reconnaissance des mots, la compréhension, la neuropsychologie des troubles de la lecture. Dans la 2^e partie sont analysés : l'acquisition de la lecture et les conditions d'accessibilité à l'écrit, l'influence des méthodes d'apprentissage dans

l'acquisition de la lecture, la construction d'un instrument d'évaluation diagnostique en lecture, les codes phonologiques et l'identification des mots chez les enfants sourds, les déficits phonologiques et les troubles de la lecture.

Linguistique comparée et historique

GREIMAS, Algirdas J. ; COURTÉS, Joseph. *Les points de vue dans le récit*. Lyon : Voies livres, 1992. 20 p. (Voies livres ; 63.) 4

Comment la signification - ce que l'on sait - s'installe, se distribue et se manipule; dans le récit, entre le destinataire et le destinataire. Avec les mises au point nécessaires sur : énoncé-énonciation, narrateur-narrataire, vrai-faux, secret-mensonge, performance-compétence, interprétation-persuasion ...

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Santé, éducation sanitaire

CHOQUET, Marie; LEDOUX, Sylvie ; MARÉCHAL, Claude. *Les 11-20 ans et leur santé. 2 : drogues illicites et attitudes face au sida*. Résultats d'une enquête épidémiologique réalisée dans le sud-Haute-Marne. Paris : La Documentation française, 1992. vol. 2, 87 p., tabl., bibliogr. (3 p.) (Analyses et prospective.) 11

Le 1er volume de cette enquête portait sur les troubles des conduites alimentaires ; ce 2e volume aborde l'usage des drogues illicites. Cette recherche fait apparaître qu'un adolescent sur 10 est concerné (pour un sur deux, cette expérience reste unique); le haschich ou la marijuana sont les produits les plus consommés ; les ly-

céens (filles et garçons) sont plus touchés que les collégiens. Les jeunes qui ont une vie extra-familiale intense, ou qui ressentent le rejet, l'indifférence ou la sollicitude de leurs parents consomment plus que les autres. Leur recours aux systèmes de soins est plus fréquent (médecins, dentistes ; par contre on peut noter une faible consultation des médecins scolaires ou des assistantes sociales). Si l'utilité des campagnes de prévention contre le SIDA n'est pas contestée, beaucoup de jeunes doutent de leur efficacité.

POLITIQUE & STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT

Politique de l'enseignement

MACLURE, Stuart. *Education reformed : a guide to the education reform act*. 3e éd. rev. et corr. London ; Sydney : Hodder and Stoughton, 1992. 179 p., tabl., bibliogr. dissém. 4

Ce guide décrit et commente les bouleversements profonds du système éducatif hérité de l'après guerre, à la suite de la réforme de 1988, qui transfère une grande partie des pouvoirs au gouvernement central ; notamment en lui confiant la responsabilité des programmes et de l'évaluation et le contrôle direct d'une certaine catégorie d'écoles publiques. Les écoles acquièrent plus d'autonomie, au détriment des Autorités locales de l'éducation. Les parents ont plus de choix et de prise de décision. La gestion et l'administration de l'enseignement post-obligatoire et supérieur sont transformées. Les implications de ces réformes pour les enseignants, les administratifs, les élèves sont examinées.

THOMAS, Norman. *Primary education from Plowden to the 1990s*. Basingtoke : Falmer, 1990. XII-187 p., bibliogr. (6 p.). Index. (School development and the management of change series ; 4.) 13

L'ouvrage propose une revue des transformations intervenues dans l'enseignement élémentaire britannique depuis le Rapport Plowden publié en 1967, notamment dans le domaine des programmes et des méthodes pédagogiques, et une réflexion prédictive sur l'évolution dans les prochaines années. Le partage des responsabilités entre les divers groupes déterminant le contenu d'enseignement le mieux adapté aux exigences modernes, notamment le gouvernement central, est étudié.

Administration et gestion de l'enseignement

L'administration de l'éducation nationale. Paris : Economica, 1992. 246 p. 15

Cet ouvrage présente les contributions d'un colloque tenu en 1989 réunissant des spécialistes du domaine administration de l'éducation nationale : L'administration de l'éducation nationale (historique) ; Décentralisation territoriale et système éducatif ; La déconcentration ; L'autonomie des établissements scolaires et universitaires ; Les personnels et l'encadrement ; La participation des usagers du service éducatif ; La gestion des ressources et l'allocation des moyens ; La gestion des personnels enseignants et non-enseignants ; La communication et la modernisation à l'éducation nationale.

Rapport 1992 Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale. Paris : La Documentation française, 1992. 259 p. 4

Le thème central de ce 7^e rapport est l'établissement d'enseignement dans sa globalité, ses rapports avec le milieu scolaire, ses acteurs. L'ouvrage se présente ainsi : 1) L'institution et ses performances : l'évaluation de 88 LP, les disparités interacadémiques des résultats scolaires. 2) L'institution et son milieu : la réduction de l'échec scolaire, la politique du projet d'établissement, le temps social de l'enfant et l'apprentissage de la responsabilité, les universités et les formations pour l'emploi. 3) L'insti-

tution et ses acteurs : la mise en place des IUFM, l'accueil des enseignants, la place et le rôle des personnels ATOS.

Planification de l'enseignement

EL-HACHEM, Thérèse Favez. *A quoi sert le Plan ? Un regard sur le système éducatif*. Paris : Economica, 1992. 188 p., tabl., bibliogr. (12 p.) 11

La question de la légitimité du Plan est ici étudiée au sujet de la planification de l'éducation en France. L'auteur « propose une étude critique des erreurs de planification de l'éducation en France sur la période 1958-1990 en vue d'une évaluation des erreurs de prévision et des mécanismes qui les ont induites ». Son étude est centrée sur les prévisions d'effectifs dans les enseignements préscolaire et supérieur. Les Plans de l'éducation ont fait simultanément appel à deux méthodes de prévision d'effectifs : la méthode de la demande sociale (= démocratisation de l'enseignement) et la méthode de la main-d'oeuvre (= besoins futurs du marché de l'emploi). Ce double objectif (démocratisation, adaptation de la formation à l'emploi) se pose comme un dilemme et non plus comme un impératif et « les erreurs de prévision seraient, à la limite, l'expression de l'échec des Plans face à ce dilemme ». Le « Plan-miracle » n'existe pas, mais plusieurs modifications au niveau de la conception et de sa pratique pourraient lui donner plus d'efficacité et de cohérence.

L - NIVEAUX & FILIERES D'ENSEIGNEMENT

Elémentaire et préscolaire

Accueillir à la crèche, à l'école : il ne suffit pas d'ouvrir la porte ! Paris : L'Harmattan ; INRP, 1992. 216 p. (CRESAS ; 9.) 61

Après un rappel de l'évolution de la notion d'accueil et de pratiques d'accueil dans les établissements de la petite enfance (de la PMI à la politique de décentralisation de 1982-83), ce livre propose des expériences de démarches d'accueil, réalisées en crèche, à l'école maternelle et élémentaire : l'accueil des bébés entrant pour la 1ère fois à la crèche ; celui des deux ans et la transformation, par l'équipe éducative, de l'arrivée du matin ; l'accueil au CP. Cette démarche fait partie d'une démarche éducative globale ; il ne suffit pas simplement d'accueillir l'enfant. Elle est indissociable des apprentissages ; par leur participation (diverse), les enfants manifestent et construisent des savoirs multiples.

Le travail par cycles dans l'enseignement du premier degré. Caen : CERSE, 1992. 139 p. 23

Cet ouvrage réunit les actes de la Journée d'étude sur le travail par cycles dans l'enseignement du premier degré (mars 1991). La conférence a eu pour thème : « La mise en oeuvre des cycles dans le premier degré », les ateliers : le projet d'école et la cité ; la différenciation pédagogique ; données sur le rythme de vie des enfants et conséquences sur l'organisation scolaire, compétences et performances. A la fin, sont présentés les principaux textes officiels.

Enseignement supérieur

BERTRAND, Denis. *Le travail professoral démystifié : du rapport Angers au rapport Archambault*. Sillery : Presses de l'université du Québec, 1991. 148 p., fig., bibliogr. (6 p.) (Enseignement supérieur ; 1.) 11

Cet ouvrage analyse (analyse systématique de leur contenu) quinze études publiées au Québec sur le travail des professeurs d'universités québécoises (entre 1978 et 1989) et cinq ouvrages (américains ou anglais) qui rendent compte de recherches menées à l'étranger sur certains aspects du travail de professeur d'université. Parmi les études québécoises, citons : les rap-

ports Girard (1983), Barbaud (1983), Lacroix (1980), Archambault (1989)... les ouvrages étrangers : ceux de M. Finkelstein (1982), R. Whitley (1984), J. Dickinson (1988). Quatre conclusions principales se dégagent de l'étude détaillée de ces documents : il est possible d'étudier scientifiquement cet objet d'étude que représente le travail des professeurs, mais les ouvrages sont fort disparates, utilisant diverses méthodologies, de nombreux cadres théoriques. Ils ont permis cependant de mieux connaître le travail professoral (définition des tâches, activités...) et devraient être remplacés par de nouveaux ouvrages, issus de recherches fondamentales et appliquées, théoriques et empiriques, libres et orientées.

From higher education to employment = De l'enseignement supérieur à l'emploi. Paris : OCDE, 1992. 2 vol., 224+242 p., tabl., bibliogr. dissém. 4

Ces volumes présentent l'ensemble des données disponibles dans les pays de l'OCDE à la fin de 1990 sur les flux d'étudiants et leur insertion dans la vie active. Le 1er volume concerne l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique. Le 2e volume, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les Etats-Unis.

L'institut national polytechnique de Lorraine. Paris : CNE, 1992. 130+3 p. 4

L'INPL résulte de la fusion de cinq écoles (ENSAIA, ENSIC...) en 1971. Il comptait en 1991, 1744 étudiants, 257 enseignants, 415 IATOS, et couvre un large spectre d'activités industrielles (agronomie, géologie appliquée...). C'est un établissement de qualité qui, comme toutes les écoles d'ingénieurs, est soumis à une forte pression politique d'augmentation d'effectifs. L'INPL doit cultiver sa spécificité (il donne à ses élèves une solide culture d'ingénieur et une formation de géologue) et mieux la faire connaître sur le plan international et national.

L'observatoire de la Côte d'Azur (O.C.A.). Paris : CNE, 1992. 50 p. ✎ 4
L'OCA résulte de la fusion, en 1988, de deux établissements : l'Observatoire de Nice (fondé en 1881) et le CERGA (Centre d'Etudes et de Recherches en géodynamique et en astrométrie, 1974). Il se compose de 3 départements : CERGA, Cassini, Fresnel et un service qui s'occupe du télescope de Schmidt. Les conclusions et recommandations portent sur les activités scientifiques (les publications, les stratégies de département, la réplication de miroirs, le recrutement de jeunes chercheurs et de techniciens...), l'organisation et la gestion, le statut.

L'université du Havre. Paris : CNE, 1992. 94 p. ✎ 4

L'université du Havre comptait en 1991-92 environ 4 500 étudiants et 193 enseignants-chercheurs. La 1ère partie du rapport est consacrée à la présentation générale de l'Université, la 2e partie à l'analyse sectorielle : l'IUT, l'UFR Affaires internationales, l'UFR Sciences et techniques, la recherche.

L'université Michel de Montaigne Bordeaux III. Paris : CNE, 1992. 120+4 p. ✎ 4

En 1991-92, l'université Michel de Montaigne comptait 13589 étudiants, 387 enseignants, 250 emplois ATOS. Après la présentation des services communs, chaque UFR (10), l'IUT, trois des quatre départements, qui constituent l'université sont étudiés. Les recommandations du CNE portent principalement sur la politique de l'enseignement, la recherche, les relations extérieures.

Transitions entre les niveaux d'enseignement

CHITTY, Clyde. Ed. *Post-16 education : studies in access and achievement*. London : Kogan Page ; University of London, 1991. 244 p., bibliogr. (14 p.). Index. (London education studies.)

✎ 15

Cet ouvrage collectif fait le point sur les possibilités d'éducation post-obligatoire offertes aux élèves de Grande-Bretagne, notamment aux 16-19 ans. Divers experts donnent leur analyse critique des effets de la grande réforme éducative de 1988, des innovations dans le domaine de l'éducation professionnelle et des diplômes, de la mise en place des programmes nationaux, de l'évolution de l'accès à l'enseignement supérieur pour les catégories ayant subi une discrimination. Leurs suggestions peuvent éclairer le personnel enseignant et administratif participant aux décisions en politique de l'éducation.

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION

Les enseignants

BRUNET, Luc ; DUPONT, Pol ; LAMBOTTE, Xavier. *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles : Labor, 1991. 181 p., bibliogr. (16 p.) (Horizon école.) ✎ 11

La 1e partie de l'ouvrage (3 chapitres) est une présentation générale des théories de la motivation, sur la place de l'enseignant dans le système et des travaux déjà réalisés sur la satisfaction des enseignants. La 2e partie propose les résultats d'une enquête menée auprès de 752 enseignants sur la ou l'(in)satisfaction des enseignants. Les critères utilisés sont divers : le niveau (primaire, secondaire...), la discipline enseignée, l'expérience professionnelle, le climat de l'école... ; quel que soit le critère utilisé, certaines constantes apparaissent : le support fourni par le directeur (aide, confiance...) et la motivation des professeurs sont toujours reliés très significativement et de manière positive avec la satisfaction totale des enseignants. Les enseignants n'établissent pas de relation entre leur satisfaction totale et les rapports de pouvoir. L'auteur propose un modèle théorique, « qui pourrait servir de base à des investigations futures destinées à prévenir le décrochage des enseignants ».

Formation des enseignants et des formateurs

Main basse sur l'éducation ou les conséquences désastreuses de la nouvelle formation des maîtres sur les générations futures. Paris : Editions universitaires, 1991. 111 p. ☞ 5

Sous la forme d'un pamphlet très acerbe, les divers auteurs, universitaires, font le point sur des expériences déjà menées dans les IUFM-tests ; par leurs avertissements, ils veulent empêcher un « désastre scientifique et humain ».

Les personnels non-enseignants

ROLLIN, France. *Chef d'établissement : des métiers, une passion*. Lyon : Chronique sociale, 1992. 186 p., (L'essentiel.) ☞ 23

Il s'agit d'un rapport de mission, reçue du Président du Syndicat National des Chefs d'Établissements d'Enseignement Libre, en vue de la construction d'un Référentiel de formation. Sont d'abord distinguées les fonctions essentielles que suppose l'activité de direction : décider, déléguer ses pouvoirs, gérer et informer, représenter, entreprendre et prospecter. Puis les spécificités propres à la profession Chef d'établissement en milieu éducatif (faire exister une communauté, animation pédagogique...) et chrétien. La 2e partie aborde les problèmes soulevés lors de cette enquête par les interlocuteurs, face à un métier en pleine évolution qui réclame une professionnalisation, une identité, une autonomie collective ; ces problèmes sont au nombre de trois : la formation (nécessité de la formation et difficulté à s'y rendre, la formation initiale, qualité d'être et formation) ; le recrutement et les motivations des candidats ; la carrière du chef d'établissement (la mobilité individuelle, le pré-recrutement, la reconversion).

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

DURU-BELLAT, Marie ; JAROUSSE, Jean-Pierre ; MINGAT, Alain. *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. 3. : les inégalités sociales de carrières du cours préparatoire au second cycle du secondaire*. Dijon : IREDU, 1992. 156 p., tabl., bibliogr. (2 p.) (Cahier de l'IREDU ; 51.) ☞ 11

Qu'est-ce qui dans les différenciations des parcours scolaires relève des acquisitions réalisées par les élèves et de ce qui se génère dans les mécanismes d'orientation ? Les auteurs, se basant sur les résultats d'une enquête centrée sur l'orientation en fin de 5ème, d'élèves suivis ensuite pendant 4 ans, essayent d'analyser ce phénomène. Après avoir reconstitué le cheminement scolaire des élèves, les auteurs analysent comment se constituent ces différenciations : ce qui est déjà joué avant la 5ème, ce qui apparaît « imputable » au fonctionnement du collège (notamment l'impact négatif du redoublement en 5ème-4ème, l'intégration ou non du collège à un établissement du second cycle long, la demande des parents, l'orientation en fin de 3ème). Ces différenciations sont le résultat d'un processus engagé dès le CP qui se continue aux niveaux primaire et secondaire et où interviennent l'avis des maîtres, l'âge... Les auteurs s'interrogent enfin sur la légitimité des critères d'orientation. Ils mettent en valeur un certain nombre de questions : la valeur stratégique du redoublement, le bien fondé de la prise en compte de l'âge dans les décisions d'orientation...

HIRSCH, Donald. *Ecoles et entreprises : un nouveau partenariat*. Paris : OCDE, 1992. 113 p. ☞ 4

Ce rapport traite de deux aspects de la collaboration, qui doit être un processus dynamique, entre l'école et l'entreprise : les facteurs de réussite et l'effet du partenariat sur l'enseigne-

ment et sur l'entreprise. Une bonne collaboration est l'un des facteurs de réussite, elle suppose une initiative (individuelle ou collective), des contacts entre partenaires, des orientations convenues et choisies. Les entreprises souhaitent, par le partenariat, une adéquation de l'enseignement aux besoins du marché, une amélioration des niveaux scolaires et des aptitudes. Ces objectifs touchent également les enseignants (par ex. ils peuvent trouver en entreprises des idées utiles pour leurs propres méthodes de travail) et les écoles (qui peuvent apprendre à gérer un budget, des objectifs, les changements). Trois facteurs doivent être pris en compte : la situation du pays, le cadre économique, la taille des entreprises et des collectivités concernées par le partenariat. L'une des principales conclusions est que les éducateurs et les hommes politiques devraient accepter d'intégrer les partenariats à leur travail.

MÜLLER, Bernard ; NICOLET, Michel. *5e orientation, sélection mais encore... de la 4e à la 6e, des élèves racontent*. Lausanne : CVRP, 1992. 99 p., tabl. 11

Charnière dans le cursus scolaire vaudois, la 5e, année d'orientation/sélection, l'est aussi dans le «cursus personnel» de l'enfant. Ses répercussions, jamais neutres et souvent négatives, sont étudiées à partir d'entretiens réalisés successivement en 4e, 5e et 6e années avec le même échantillon d'élèves. La 5e n'est pas sans effets importants sur la manière d'envisager l'école, ni sur l'image de soi. La complexité du système scolaire contraint l'élève à modifier le cadre de référence et les repères qui l'aidaient jusque-là à se situer. Cette recherche met en évidence la diversité des manières de vivre la 5e ainsi que le plaisir qu'ont les enfants à l'école. Mais le portrait que l'on peut établir n'est pas exempt de grisaille, de zones plus floues où les ombres ternissent les premières descriptions flatteuses que l'on serait tenté d'esquisser.

Emploi

BAUER, Denise ; DUBECHOT, Patrick ; LEGROS, Michel. *Entre école et emploi : les transitions incertaines*. Paris : CREDOC, 1991. 207 p., graph., tabl., bibliogr. (3 p.) 11

Les auteurs ont engagé une recherche dont l'objectif majeur était d'analyser la place occupée par l'ensemble des statuts intermédiaires dans les trajectoires d'insertion des jeunes à bas niveau de qualification. Dans ce cadre ont été réalisés une centaine d'entretiens auprès de jeunes de 20 à 23 ans, peu qualifiés, qui se trouvaient au moment de l'enquête dans des statuts intermédiaires entre l'inactivité et l'emploi stable. Ces entretiens sont venus compléter une exploitation secondaire de l'enquête emploi de l'Insee. A l'intérieur de cette population, se distinguent : les chômeurs, les stagiaires, les jeunes travaillant dans le cadre de contrats précaires et ceux possédant des emplois stables, avec des clivages significatifs entre chômeurs et stagiaires d'une part, et précaires et stables d'autre part. Leurs trajectoires professionnelles ont été reconstituées. Se distinguent les jeunes adeptes du «contrat ou rien», pratiquants réguliers de l'intérim, qui alternent petites périodes de chômage ou inactivité avec contrats d'intérim. Ils s'opposent à ceux dont le parcours est principalement constitué de l'alternance «chômage-stage-chômage». Une 3e catégorie se dégage, dont le discours est positif et les trajectoires plus diverses dans leur contenu. Ils n'ont pas de projet et ont une attitude de retrait ; ils ne se projettent plus dans un avenir trop incertain.

Education, formation et emploi. Poitiers : Conseil régional Poitou-Charentes, 1992. 237 p. 23

Ce colloque a réuni des spécialistes du monde entier, qui ont pu ainsi comparer et confronter les dispositifs mis en place et les expériences, réussites ou échecs, menées dans le cadre des relations entre l'éducation, la formation et l'emploi au niveau de toute l'Europe (approche par le biais de l'enseignement technique et professionnel). La 1e partie de l'ouvrage reprend une

partie des interventions présentées lors de l'ouverture et de la clôture du colloque : textes de J. Hallak, A. Ramoff, R. Monory... La 2e partie est une synthèse des travaux des ateliers : la formation des formateurs, la coopération régionale et internationale, les relations entre le monde du travail et le système éducatif, la convention sur l'enseignement technique et professionnel adoptée en 1989, les conditions que devrait remplir le système de formation pour atteindre les objectifs-clés de la formation : autonomie, adaptation, créativité, innovation.

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

DENIS, Marcelle. *Comenius : une pédagogie à l'échelle de l'Europe*. Berne : Peter Lang, 1992. 288 p., bibliogr. (20 p.). Index. (Exploration : pédagogie ; histoire et pensée.) ☞ 62

Jan Amos Komensky (Comenius) est né en Tchécoslovaquie en 1592 (mort en 1670). L'auteur retrace le parcours de ce penseur, membre de l'église L'Unité des Frères, pour qui l'homme est à la fois sujet qui subit le monde et objet de ce monde qu'il compose. L'éducation qu'il propose veut développer les normes d'objectivité que l'homme porte en lui et cet homme participe, en qualité d'élément indépendant et dépendant à la fois, à la vie même. Ses projets s'ordonnent dans un but d'universalisme, seul capable de réunir l'humanité désunie. Il propose un système, véritable complexe idéologique, structuré dans sa forme, progressiste.

MINDER, Michel. *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation*. 6e éd. Bruxelles : De Boeck, 1991. 303 p., fig. Index. (Pédagogies en développement : traités.) ☞ 23

Pour l'auteur, l'éducation est une entreprise de modification du comportement et il veut proposer une réponse cohérente et réaliste à la question : comment enseigner aujourd'hui ? Il développe, à partir des apports modernes des sciences de l'éducation, un traité de la pratique pédagogique et présente une didactique globale. Son schéma d'intervention pédagogique comprend 3 phases. 1) la définition opérationnelle des objectifs et l'organisation du curriculum. 2) le choix des stratégies didactiques : l'option retenue par l'auteur est celle de l'enseignement fonctionnel, qui se calque parfaitement sur les processus de l'apprentissage spontané. Trois grandes procédures d'apprentissage sont examinées : essais et erreurs (recherche, découverte et émission de la réponse-solution), insight (découverte rapide et émission de la réponse-solution), conditionnement opérant (émission de la réponse-solution). 3) l'évaluation des résultats : le nouveau comportement, le « pouvoir » acquis va devoir être utilisé, devenir opérationnel, être rationnel. L'élève accède ainsi au véritable pouvoir qu'est l'autonomie, cette faculté d'apprendre par soi-même.

ROHART, Jean-Daniel. *Quid de la non-directivité rogérienne*. Lyon : Voies livres, 1992. 23 p., bibliogr. (3 p.) (Se former + ; 16.) ☞ 4

La non-directivité, prônée par Carl Rogers, a agité les esprits dans les années 60. L'auteur, s'appuyant sur sa pratique, en analyse la pertinence, les égarements, les difficultés rencontrées, en précise les points forts (empathie-sympathie, sincérité-vérité, acceptation-tolérance), ses limites et enfin son actualité dans un enseignement « centré sur l'élève ».

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

MACCIO, Charles. *Savoir écrire un livre ... un rapport... un mémoire : de la pensée à l'écriture*. Lyon : Chronique sociale, 1992. 170 p. Index. (L'essentiel.) ☞ 9

Cet ouvrage doit permettre à tous de s'exprimer par l'écrit, en proposant des conseils pratiques, utiles pour écrire un livre, réaliser un mémoire, un rapport. Ces conseils concernent quatre domaines : 1) l'écrivain et ses objectifs : quel est le cadre du sujet à traiter, quel est le public visé... 2) l'écriture : l'expression, le choix et la précision des mots, le rôle des mots dans la phrase, les signes, les procédés de style... 3) la structure du texte : l'introduction, le développement, le plan, l'argumentation, la synthèse... 4) la typographie : les règles générales typographiques, les abréviations, les références bibliographiques... A la fin de chaque chapitre, figure un test d'autovérification des connaissances.

Evaluation

NORRIS, Nigel. *Understanding educational evaluation*. London : Kogan Page, 1990. 169 p., bibliogr. (13 p.). Index. 21

Cet ouvrage trace l'histoire de l'évaluation en éducation depuis le début du XXe siècle aux Etats-Unis et en Grande Bretagne en montrant qu'elle a pour origine le concept de développement, de progrès possible du système social. L'idée que la science peut améliorer la gestion des affaires sociales est l'une des clés de la mise en oeuvre de l'évaluation pédagogique par une méthodologie moderne rigoureuse. La première partie de l'ouvrage rend compte des travaux américains, la seconde des développements apportés par les Anglais sous l'impulsion américaine. La troisième partie est une réflexion sur les questions en cours telles que la différence entre évaluation et recherche pédagogique, le choix des modèles, des paradigmes les plus adéquats pour l'évaluation.

PIERREHUMBERT, B., Dir. *L'échec à l'école, échec de l'école ?* Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1992. 318 p., bibliogr. (20 p.). (Textes de base en pédagogie.) 23

Il s'agit ici d'une série de textes de spécialistes (psychologues, pédagogues...) qui dressent un état de la question : L'échec à l'école. Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problèmes sociaux » (V. Isambert-Jamati) ; L'échec scolaire : une perspective attributionnelle en psychologie sociale (J.C. Deschamps) ; La triple fabrication de l'échec scolaire (P. Perrenoud) ; L'échec scolaire, un drame banalisé, inévitable (A. Inizan) ; Quelques données sur les images et les idéaux des élèves en difficulté scolaire (B. Pierrehumbert) ; Image de soi et structure du système scolaire (K. Tamagni et B. Pierrehumbert) ; Considérations psychopathologiques relatives à l'échec scolaire (B. Gibello) ; Difficultés scolaires et psychopathologie (W. Bettschart). Chaque texte est suivi d'une brève note de lecture « commentaire » rédigée par un pair, qui tente de « recentrer ou d'explicitier l'apport du texte dans le champ global de l'échec scolaire ».

WEISS, Jacques. Dir. *L'évaluation : problème de communication*. Cousset : DelVal, 1991. 219 p., bibliogr. dissém. 15

Cet ouvrage regroupe les travaux présentés lors du congrès de l'ADMEE (septembre 1990) et présente ainsi un état de la réflexion scientifique dans le domaine de l'évaluation en éducation : Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe (P. Perrenoud) ; Le poids du regard de l'évaluateur appelle l'implication du maître dans sa formation (P. Marc) ; Ressources sociales, emprise évaluative et performances cognitives (J. M. Monteil) ; L'évaluation didactique : une affaire contractuelle (M. L. Schubauer-Leoni) ; L'évaluation des capacités cognitives : un processus interactif entre l'adulte et l'enfant (M. Grossen) ; L'auto-évaluation de la compréhension d'informations complexes par l'enfant d'âge scolaire (J. Beaudichon) ; Pourquoi l'élève se douterait-il qu'une question peut en cacher une autre (J.F. Perret, M. Wirthner) ; Communiquer..., quoi, pour quoi faire et comment dans un processus d'évaluation (M. Genthon) ; L'apport sociocognitif à la régulation interactive (J. Cardinet). Chaque texte est suivi d'une discussion.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Communication audiovisuelle

POIRIER, Brigitte. Dir. ; SULTAN, Josette. Dir. *Faire/voir et savoir : connaissance de l'image, image et connaissance. Images technologiques en arts plastiques et en histoire.* Paris : INRP, 1992. 192 p., fig., bibliogr. (4 p.) (Rencontres pédagogiques : recherches/pratiques, collège, lycée ; 31.) ✎ 11

La vidéo, le cinéma, la photographie, les images informatiques entretiennent avec la réalité et les productions symboliques des relations qui les différencient radicalement des autres types d'images. Ces images « technologiques » avec leurs spécificités, suscitent de nouvelles représentations, de nouvelles pratiques sociales, et participent à la création d'un nouveau rapport à la connaissance et à l'imaginaire collectif. Elles sollicitent aussi bien le monde de l'art que celui des sciences, de la communication, de l'enseignement. Ce document apporte un ensemble de contributions à la prise en compte de cette évolution dans les disciplines d'enseignement, en s'appuyant particulièrement sur les arts plastiques et l'histoire. En arts plastiques, l'image - considérée comme objet d'étude - est abordée à partir de situations d'enseignement (en vidéo notamment) et de textes théoriques. Une seconde partie concerne l'infographie. En histoire, après un rappel sur la place de l'image dans la tradition scolaire française, sont abordées les questions posées par l'exploitation en classe de films et d'émissions de télévision « tout public » et l'utilisation du vidéodisque piloté par ordinateur. Un troisième ensemble constitue une ouverture à d'autres disciplines : dessin technique, enseignement de la physique.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

BARTON, David. Ed. ; IVANIC, Roz. Ed. *Writing in the community.* Newbury Park ; London : Sage, 1991. X-226 p., bibliogr. dissém. (Written communication annual, an international survey of research and theory ; 6.) ✎ 15

Cet ouvrage examine les diverses pratiques d'écriture qui sont mises en oeuvre en dehors des institutions d'éducation. La lecture-écriture de base utilisée dans la vie quotidienne est étudiée et les valeurs, les attitudes impliquées dans le rôle social de chaque individu sont analysées. Des études de cas sont exposées (par exemple la pratique de l'écriture dans la communauté Amish, chez les latino-américains). L'auto-apprentissage des adultes, les interactions entre les efforts collectifs et individuels, les travaux de publication au niveau de la communauté sont examinés. L'influence de l'enseignement scolaire du langage sur les pratiques langagières dans le cadre familial est soulignée. Différentes façons de concevoir l'apprentissage de l'écrit par les adultes sont évoquées.

BONNET, Clairelise. *La connaissance de la poésie chez l'enfant : perception et production de quelques phénomènes poétiques chez les enfants de 14 ans.* Lausanne : CVRP, 1992. 61 p., tabl., bibliogr. (1 p.) ✎ 11

Tout au long de la scolarité primaire et secondaire, le savoir poétique de l'enfant se précise et s'enrichit. Déjà bien attesté au début de la 6e, il inclut créativité lexicale, sensibilité à des lexiques spécifiques, perception des associations sémantiques et phoniques et connaissance de la rime. Il n'implique pas encore la conscience de la strophe, schémas de rimés et de rythmes tendant à passer inaperçus. Comment ce savoir

évoque-t-il du début de la 6e à la fin de la 7e ? La disposition des rimes dans un poème retient-elle plus souvent l'attention de l'enfant de 14 ans ? Le rythme métrique devient-il une variable qu'il connaît plus précisément ? Appréhende-t-il mieux les caractéristiques de la strophe ? Est-il sensible aux images de la poésie et plus particulièrement à ses métaphores ? Le rapport essaie de répondre à ces questions en analysant des écrits d'élèves de 14 ans, recueillis à l'occasion d'une épreuve de poésies à compléter. Il aborde aussi la question de la place de la poésie dans la classe de français, soulignant l'aide qu'elle peut apporter pour l'enseignement de la langue.

COMPÈRE, Marie-Madeleine ; PRALON-JULIA, Dolorès. *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime : étude d'exercices latins rédigés au collège Louis-le-Grand vers 1720*. Paris : INRP ; Publications de la Sorbonne, 1992. 266 p. (Histoire moderne ; 24.)

☛ 13

Devenu Voltaire, François Arouet avouait une dette de gratitude à l'égard des jésuites du collège Louis-le-Grand qui lui avaient « inspiré le goût des belles lettres » et se souvenait avec nostalgie des « heures délicieuses » passées dans la classe du Père Porée. Comment pénétrer aujourd'hui dans les classes du collège-modèle de la Compagnie ? La « Ratio studiorum » et les autres textes normatifs disent seulement la règle. Parmi les documents qui permettent de saisir les pratiques scolaires, les copies d'élèves, si communes et abondantes à la date de leur production, sont particulièrement périssables et d'autant plus rares et précieuses qu'elles remontent à une période éloignée de la nôtre. La conservation du dossier analysé tient à l'usage de brouillon que fit de ces devoirs scolaires, le Père Hardouin, qui fut bibliothécaire au collège, pour y consigner d'érudites notations. Ces exercices scolaires, thème, version et vers latins, témoignent de l'apprentissage de la langue latine tel que le pratiquèrent, vers 1720, des élèves de cinquième, quatrième et troisième. Quel type de difficultés grammaticales comportaient les thèmes ? Comment les

élèves procédaient-ils pour construire des vers justes et harmonieux ? Quelles qualités étaient exigées d'une traduction du latin en français ? Comment les élèves maîtrisaient-ils leur langue maternelle ? Autant de questions auxquelles l'ouvrage s'efforce de répondre, mettant en perspective historique la question si débattue du « niveau » et de sa baisse inexorablement déplorée.

HALTÉ, Jean-François. *La didactique du français*. Paris : PUF, 1992. 127 p., bibliogr. (2 p.) (Que sais-je ? ; 2656.)

☛ 4

Didactique et didactique du français. Un champ didactique en cours de reconfiguration. La scolarisation des savoirs. Vers l'implication didactique des sciences. La formation des compétences langagières. Apprendre et enseigner à écrire.

Illettrisme et psychanalyse. Grenoble : ARALE, 1992. 158 p. ☛ 15

Cet ouvrage propose les travaux des journées « Illettrisme et psychanalyse » (Grenoble, 1991). Les interventions ont eu pour thèmes : Lire-écrire avec le cœur ; Comment peut-on être illettré ? L'apprentissage de la lecture et le dispositif oedipien ; Le rapport maître-élève. Les commissions : Quels rapports l'écrit entretient-il avec l'espace temps ? ; Parole et écriture ; Le rôle joué par notre propre représentation de l'illettré dans les rapports que nous entretenons avec lui ; Par quelles voies notre société entretient-elle les situations d'échec chez ceux qui ne sont pas conformes à la norme ? Qu'en est-il de l'inhibition ou du refus d'apprendre ? ; Quels sont les impacts des différences culturelles ? ; Le rôle joué par le décor de la classe et les attitudes requises par l'école dans la relation maître-élève ; L'universalité de la parole du maître face à la diversité culturelle des élèves.

LOISEAU, Sylvie. *Les pouvoirs du conte*. Paris : PUF, 1992. 172 p., bibliogr. (2 p.) (L'éducateur.) ☛ 23

L'auteur constate la « mort lente » du conte, alors même que son intérêt pédagogique (pour les tout-petits) est souligné dans les textes officiels

et discours. Les contes permettent de retrouver les racines fondamentales de l'humanité, ses propres racines, de retracer son propre cheminement. Ils permettent de montrer à l'enfant, de rappeler à l'adulte, les usages et les valeurs, les jeux et enjeux du langage. Mais il faut savoir le choisir et le dire, «faire passer l'enchantement».

MARCOIN, Francis. *À l'école de la littérature*. Paris: Editions ouvrières, 1992. 208 p. (Apprendre-comprendre.)

☛ 23

Ecole et littérature : deux termes qu'il est de bon ton de séparer. L'école apprendrait à lire, à décoder. La littérature serait réservée à ceux qui l'ont toujours capitalisée en dehors de l'école. La réalité n'était pas aussi catégorique dans la pensée des fondateurs de l'École de la 3e République. Loin d'établir les 2 paliers actuels, l'un utilitaire : apprendre à lire, affaire du primaire ; l'autre culturel : apprécier la littérature, affaire du secondaire, l'école républicaine a eu une démarche globalisante, liant apprentissage de la langue et initiation aux textes. Mais qu'en est-il aujourd'hui ? C'est ce que cet ouvrage s'emploie à analyser.

PAZ, Octavio. *Ecrire*. Lyon : Voies livres, 1992. 28 p. (Voies livres ; 64.)

☛ 4

Qu'est-ce qu'écrire ? Comment écrit-on ? Le Prix Nobel de littératures'explique sur ce qu'est la création littéraire, en s'appuyant sur ses oeuvres poétiques et sur son expérience : l'inspiration, le trait de génie, les «mots que nous ne disons pas mais qui nous disent», le temps...

Enseignement des sciences humaines et sociales

L'image de la géographie et de son enseignement. *Intergéo bulletin*, 1991. n°104, 152 p., tabl. ☛ 23

La presque totalité de ce numéro est consacrée aux premiers résultats d'une enquête sur l'image de la géographie chez les professeurs et dans la

population française (article de D. Douzant-Rosenfeld). Les questions ont porté sur l'attitude vis-à-vis de la géographie, la définition de la géographie, la géographie comme discipline d'enseignement... L'image de la géographie qui apparaît est celle d'une géographie scolaire bien distincte de la géographie «science». Les ouvrages et revues scientifiques, comme les géographes qui les écrivent, ne sont pas connus. Un 2e article de G. Baillat fournit les résultats d'une enquête sur la géographie, effectuée auprès de professeurs stagiaires d'histoire-géographie. Le 3e article, de D. Dory est une contribution sur une perspectivesociologique de l'enseignement de la géographie.

Education artistique

BONNET, Clairelise ; ZULAUF, Madeleine. *Entre notes : trois ans d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le canton de Vaud*. Lausanne : CVRP, 1992. 148 p., ann., tabl., bibliogr. (4 p.) ☛ 11

D'août 1988 à juin 1991, douze classes du canton de Vaud participent à une importante expérience pédagogique : dans cette expérience, la répartition horaire traditionnelle est modifiée en faveur d'une branche ordinairement considérée comme secondaire, la musique. Les élèves de ces douze classes reçoivent un enseignement de musique de cinq périodes hebdomadaires, alors que ceux des classes habituelles n'en ont qu'une ou deux. Les leçons de musique supplémentaires ne sont pas ajoutées au temps d'école, mais se substituent à des leçons d'autres disciplines telles que le français, les mathématiques, l'allemand, etc... Comment les directeurs réussissent-ils à aménager cette nouvelle répartition horaire ? Comment les enseignants mettent-ils à profit le temps supplémentaire qui leur est imparti ? Les enfants retiennent-ils de cet enseignement des bénéfices d'ordre musical, cognitif ou affectif ? Les parents sont-ils intéressés par cette démarche pédagogique novatrice ?

SULTAN, Josette. Dir. ; TISSOT, Boris. Dir. *Dessine-moi un PIXEL : informatique et arts plastiques. L'ordinateur, outil de création pour les jeunes*. Paris : INRP, 1991. 159 p., bibliogr. (2 p.) ✎ 23

L'apparition de l'infographie, après celle de la photo, du cinéma, de la vidéo, entraîne des changements fondamentaux dans les modes de représentation. De multiples interrogations concernent à nouveau le domaine du visuel. Elles traversent le monde des images, celles de l'audiovisuel, de l'infographie, celles aussi de la peinture, du dessin ; les arts plastiques sont actuellement, à côté des milieux scientifiques, un des lieux où s'élabore cette réflexion. Conscients des enjeux de l'utilisation de l'ordinateur dans la formation des jeunes à l'expression plastique, les organisateurs de ce colloque ont souhaité favoriser un échange, une réflexion sur des travaux, des expériences en cours entre partenaires éducatifs et culturels, entre éducateurs et artistes, autour des démarches de création, de conception des images.

Education physique et sportive

ARGUEL, Mireille. Dir. *Danse : le corps enjeu*. Paris : PUF, 1992. 305 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. (Pratiques corporelles.) ✎ 15

Les contributions rassemblées ici ont toutes pour point commun l'interrogation : quel modèle du corps pour quelle recherche en danse ? Elles sont regroupées en trois parties. 1) Le corps enjeu : enjeu institutionnel, culturel et social, esthétique. 2) Le corps en jeu ... en je : le corps outil et matériaux, le corps véhicule. 3) Jeu et enjeu : le corps au défi, différents regards sur le corps dansant.

BRÜANT, Gérard. *Anthropologie du geste sportif : la construction sociale de la course à pied*. Paris : PUF, 1992. 261 p., bibliogr. (1 p.) (Sociologie d'aujourd'hui.) ✎ 13

Comment les gestes sportifs, qui sont des objets culturels complexes, sont-ils fabriqués ? La construction du geste athlétique implique des processus de transfert de connaissances et de technologies au travers desquels l'homme se définit au plan anthropologique. Prenant comme exemple la course à pied, l'auteur montre (par une analyse historique), comment l'homme prend modèle sur l'animal (le cheval, le lévrier), imitant sa conduite. Dépasant ce stade, l'homme va « mettre en scène » l'effort qu'il fournit, cela va se traduire par la valorisation de l'effort, la formation d'une élite, l'affirmation de l'athlétisme comme valeur sociale, une volonté de reconnaissance du milieu sportif. On va également assister à l'amélioration de la technique proprement dite (amélioration de la foulée, choix des matériaux, apparition du conseiller technique). L'effort fourni par l'homme va lui permettre d'acquérir de nouvelles compétences, un dialogue va s'installer avec son corps, qui acquière ainsi une certaine autonomie.

Education civique, politique, morale et familiale

THOMAS, Jean-Paul ; RIOLET, Claude ; DANGUY DES DÉSERTS-BOUARÉ, Marie-Claude. *Education civique et philosophie politique*. Paris : Armand Colin, 1992. 255 p. (Formation des enseignants.) ✎ 9

L'éducation civique (à l'école, au collège) doit aider, notamment les élèves à devenir de futurs citoyens en leur fournissant les éléments qui leur permettent de faire des choix éclairés. Tel est le but de cet ouvrage, où les auteurs présentent trois thèmes d'étude : Droits, devoirs et libertés ; Les institutions de la France ; Les institutions internationales. Pour chaque aspect de ces thèmes (par ex : les droits de l'homme, pour le premier thème) sont proposés des informations (l'histoire, les faits), des pistes de réflexion, des textes de référence, des applications pédagogiques.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

CORNU, Bernard. Dir. *L'ordinateur pour enseigner les mathématiques*. Paris : PUF, 1992. 328 p. fig., bibliogr. dissém. (Nouvelle encyclopédie Diderot.) ✎ 15

L'évolution des mathématiques et de leur enseignement (B. Cornu) ; Mathématiques et informatique (J.P. Bertrandias) ; L'informatique conduit-elle à des mathématiques nouvelles ? (G. Rauzy) ; Le rôle de l'informatique dans un cours de mathématiques (K.D. Graf) ; L'enseignement de l'analyse à l'âge de l'informatique (D. Tall) ; Intégration et viabilité des objets informatiques dans l'enseignement des mathématiques (Y. Chevillard) ; Gestion informatisée de problèmes et de démarches liées à leur résolution (R. Gras) ; Utilisation de l'ordinateur à partir d'une théorie de Piaget sur l'apprentissage de concepts mathématiques (E. Dubinsky) ; Les logiciels pour l'enseignement (F. Tréhard) ; LOGO : exemple générique ou cas particulier ? (A. Rouchier).

COSTELLO, John. *Teaching and learning mathematics 11-16*. London ; New-York : Routledge, 1991. VIII-19 p., bibliogr. (5 p.). Index. ✎ 23

Cet ouvrage présente un tableau de l'enseignement des mathématiques au collège, dans le contexte de la mise en application d'un programme national. Les différents éléments d'enseignement sont examinés (calcul, algèbre, mesures, géométrie), les techniques et les objectifs pédagogiques identifiés et commentés. La mise en application de l'enseignement individualisé, des méthodes d'investigation, de résolution de problèmes, l'exploitation du microordinateur, l'évaluation notamment par le «General Certificate of Secondary Education», sont étudiées. L'implication de l'enseignant en mathématiques dans la réflexion sur des thèmes psycho-sociaux : influence multiculturelle, différences entre les sexes, en-

tre les individus (besoins spéciaux des surdoués, des déficients) est mise en lumière.

FISCHER, Jean-Paul. *Apprentissages numériques : la distinction procédural/déclaratif*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1992. 251 p., fig., tabl., bibliogr. (26 p.). Index. (Conduites, développement, différences.) ✎ 11

J.R. Anderson (en psychologie cognitive) et L.R. Squire (en neuropsychologie) ont fait de la distinction procédural/déclaratif la «pierre de fondation» de leurs théories. Après avoir rappelé ces théories et montré que cette distinction est bien présente dans les apprentissages numériques élémentaires, l'auteur développe sa propre théorie : le PDup (Procédural, Déclaratif, unitisation et procéduralisation). Cette théorie postule une distinction entre connaissances procédurales et déclaratives, l'existence de deux mécanismes - l'unitisation et la procéduralisation - d'échange entre ces 2 types de connaissance. Elle est illustrée par les résultats de recherches empiriques sur l'appréhension des premiers nombres, la mémoire des faits numériques (distinction des quatre opérations, effet d'amorçage, effet de positivité, de persévération, rétroactif). Cette théorie ouvre des perspectives dans le domaine de la reconnaissance des mots, en didactique du calcul, en neuropsychologie.

HULIN, Michel. *Le mirage et la nécessité : pour une redéfinition de la formation scientifique de base*. Paris : Presses de l'École normale supérieure ; Palais de la Découverte, 1992. 337 p. ✎ 15

Il s'agit ici d'une série de textes rédigés entre 1970 et 1988 par M. Hulin, concernant la formation scientifique (plus spécifiquement la physique) de l'enseignement à la vulgarisation. Ces textes sont présentés par périodes - 1970-1976 ; Les travaux de la Commission Lagarrigue ; Remarques préliminaires relatives à l'enseignement dit de «technologie» ; Quelques suggestions relatives à l'enseignement de la physique dans le second degré. La physique et son apprentissage ; De la physique et de son enseignement ; La physique ou l'enseignement impossi-

ble. - 1978-1988 : La didactique (1978-1983) ; La vulgarisation et le Palais de la Découverte (1981-1988). Epilogue : la vulgarisation et l'enseignement face à un défi.

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptation

LAMBERT, Jean-Luc. *Le personnel éducatif face au handicap mental : une approche psychopédagogique*. Cousset : DelVal, 1991. 200 p., fig., bibliogr. (6 p.) (Collection de pédagogie curative ; 1.) ✎ 23

Axé sur une approche psychopédagogique, ce livre traite des grandes problématiques qui surgissent de la rencontre des éducateurs spécialisés et des personnes handicapées mentales : la stabilité du personnel éducatif, l'évolution des enfants et des adultes handicapés mentaux, l'étude des interactions éducatives et de leur transformation, sans oublier la question des valeurs et des finalités de l'éducation dans le champ du handicap mental. De la recherche fondamentale à la pédagogie quotidienne, une dynamique doit s'installer pour faire de la formation un véritable processus de construction de la relation éducative. Cette relation éducative est définie, par l'auteur, par les termes suivants : sécurité, affection et autorité.

MIRABAIL, Michel. Dir. *Les difficultés mentales chez l'enfant*. Ed. rev. et augm. Toulouse : Privat, 1992. 429 p. Index. (Formation : pédagogie.) ✎ 4

Cet ouvrage est une anthologie, présentant l'ensemble des connaissances utiles à l'éducation de tous les enfants en difficulté relevant ou non de l'enseignement spécialisé. Pour tous les thèmes retenus, sont présentés des notices introductives, des études critiques d'écoles de pensée, des thèmes de réflexion et les textes de référence indispensables. Après une introduction sur la débilité mentale avant la période contemporaine, les textes sont réunis en trois parties : La naissance du concept de débilité mentale dans l'oeuvre de Binet et Simon ; La

déficience intellectuelle à l'école contemporaine (la méthode des tests, l'école de Genève, l'école russe...) ; Le métier d'écolier et ses difficultés (les difficultés langagières chez l'enfant ; la question du corps et la psychomotricité...).

TREMBLAY, Richard E. Dir. *Les enfants agressifs*. Montréal : Agenced'Arc, 1991. 210 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. (Communication, animation et société.) ✎ 22

Cet ouvrage présente un ensemble de travaux qui permettent de suivre le développement des comportements agressifs de la petite enfance à l'âge adulte : l'agression chez le très jeune enfant ; le développement de la socialisation des activités agonistiques en milieu préscolaire ; les garçons agressifs à la maternelle ; les habitudes alimentaires de garçons agressifs et non agressifs à l'école maternelle ; l'agressivité et le retrait social chez les enfants à l'école primaire ; l'évolution des comportements délinquants et agressifs chez les adolescents et les jeunes adultes ; modèles structurels du développement de l'agressivité ; la reproduction de l'inadaptation.

Surdoués

RADFORD, John. *Child prodigies and exceptional early achievers*. London ; New-York : Harvester Wheatsheaf, 1990. IX-255 p., tabl., bibliogr. (24 p.). Index. ✎ 23

Enquête exhaustive sur les divers domaines d'aptitude exceptionnelle et précoce fondée sur l'étude de cas historiques et contemporains d'enfants surdoués dans quelque sujet que ce soit. J. Radford distingue l'influence génétique et l'influence de l'environnement notamment de la stimulation apportée par l'entourage de l'enfant : parents, professeurs. Il ressort de son enquête que malgré quelques cas, trop soulignés, d'échec à terme des enfants prodiges, la plupart demeurent des adultes doués. Par ailleurs, l'auteur montre que les enfants, même très doués, suivent le processus de développement humain courant.

ADRESSES D'ÉDITEURS

- **AGENCE D'ARC**
955, rue Bergar
LAVAL (QUÉBEC) H7L4Z7

- **ARALE**
Pa MEDIAT
Université Mendès-France
BP 47 X
38040 GRENOBLE Cedex

- **CENTRE VAUDOIS DE
RECHERCHES PÉDAGOGIQUES**
Rue Marterey, 56
CH - 1005 LAUSANNE

- **CERSE**
Université de Caen
14032 CAEN Cedex

- **CNE**
131, rue du Bac
75007 PARIS

- **CONSEIL RÉGIONAL
POITOU-CHARENTES**
15, rue de l'Ancienne Comédie
BP 575
86021 POITIERS Cedex

- **CREDOC**
142, rue du Chevaleret
75013 PARIS

- **CREN**
Ouvrage à commander au
CRDP
Chemin de l'hébergement
44072 NANTES Cedex 03

- **DELVAL**
CH - 1774 COUSSET (Fribourg)

- **ÉDITIONS DE LA MAISON DES
SCIENCES DE L'HOMME**
54, bd. Raspail
75270 PARIS Cedex 06

- **INTERGÉO**
191, rue Saint-Jacques
75005 PARIS

- **LABOR**
Chaussée de Haecht, 156-158
1030 BRUXELLES

- **MIRE**
1, place de Fontenoy
Pièce 2248
75007 PARIS

- **VOIES LIVRES**
13, quai Jaÿr
69009 LYON

SUMMARIES

by Nelly Rome

The undisclosable and/is the essential

by Philippe Meirieu

The author's nonacademic reading path starts with Brel, Brassens, Jean Lacroix in the high school chaplaincy. Then he recalls his start as a teacher when he met with the works of Bourdieu and Passeron and great novels about childhood and teenage years. The reading of great educationalists was incentive to educational innovation in his classroom. Then the author became initiated into objectives based pedagogy through the works of De Landsheere, Bloom, Hameline. Later he wrote a doctoral thesis under the supervision of Avanzini and read D'Hainaut, Piaget, Vygotsky. His search for «*a new educational language*» was nurtured on the works of Schlanger and La Garanderie. His ethical approach of the educational field was inspired by Levinas and Jankelevitch. He discussed the only outward discrepancies between the principle of educability and the principle of nonreciprocity. Finally, relying on the works of Dubet, Ballion, Baudelot, Establet, De Peretti, Prost, Legrand, the author takes a stand on the french educational debate. He thinks that culture must be available to all but can't be forced on people and that education is «*access to the universality of a culture emerging from a wilful, nonviolent exchange between two individuals*».

From teaching act to learning act by Bernadette Aumont

The author reports her concern for «new education», her cooperation in the creation for the CEPREG (a training centre for group leaders). In this Centre she started on research about the relation to knowledge and the teaching act. Then she focused on research about learning conditions and she wrote a doctoral thesis on this subject : «*undertaking and inquiring : requisites for the learning act*» in which she explains that undertaking and researching provide motivation for learning and finally produce effective learning. She observed two cases of practical training : on a building site, apprentices were learning manual occupations and in a technical «*lycée*» students were working on in industrial projects. She finally asks the question : *is it possible to teach well without being a researcher ?*

Being a teacher, a researcher, a tutor in the course of an educational career

by Marguerite Altet

After several years in Africa, in a Teacher Training Centre, the author entered the University as a teacher-researcher and focused her interest on teacher practices, especially on a model of «*contextualized interactive process*». She is now taking part in the setting of vocational workshops

at the University Institute of Teacher Education in Caen and conducting research on student teachers. The author gives an account of her epistemological and methodological choices within the framework of multireferential research.

From initiation to innovation
by **Christiane Clesse**

The author has been a primary school teacher during twenty years, teaching to first year infants and she describes her career progress from traditional teaching to complete innovation. For the author educational practice must be child centred. From 1972, while she was teaching, she also participated in a research team work at the INRP about the teaching of mathematics and French in primary schools and she thinks that «a strong steady and creative interaction must be developed between researchers and practicians».

A case of continuous self-training.
Individual research and institu-
tional help
by **Jean-Daniel Rohart**

Psychoanalysis, personalism, Roger's theory are the reference points punctuating this progression. The author advocates to be more conscious of one's own practice in the classroom, to consider the class as a therapeutic entity, to psychoanalyse one's relation to the students, to clear up the relation to hierarchy represented by the Inspector, to keep a vocational diary. The author also reports his experience as a «lycée» teacher in multicultural classes and his involvement in a «Balint group». He finally lays stress upon the ethics of the teaching act.

Infant education and nursery schools

by **Frederic Dajez and Eric Plaisance**

This collection of bibliographical references is focusing on the social approach of infancy and nursery schools. The information is derived from data bases available at the INRP ressource centre (ERIC, FRANCIS), from the central file of theses and from earlier bibliographies. Several fields are covered : historical research, infancy policies, families and institutions, nursery school and social stratification, debates on nursery schools and educational practices.

ERRATUM concernant le n° 26

Dans l'article «*Les lecteurs des Cahiers Pédagogiques*», une référence bibliographique a été omise p. 118 :

- Ministère de l'Éducation nationale, Académie de Lille, *La mission lecture*, Lille, CRDP, 1991.

Dans l'article «*La didactique de la géographie*» deux références sont à ajouter au chapitre des thèses

- BAILLY, A., FERRAS, R., PUMAIN, D. *Encyclopédie de la géographie*. Paris, Economica, 1992, 1132 p.
On y lira avec intérêt la contribution de ANDRÉ, Y., *Didactique de la géographie*, p. 327-350.
- CHEVALLIER, J.-P., *Les cartes et l'enseignement de la géographie aux élèves de 5 à 11 ans depuis 1969*, Thèse de doctorat sous la direction de Ph. Pinchemel, Université Paris I Panthéon -Sorbonne, 1992, 401 p.
- Isabelle LEFORT a publié une thèse sur l'histoire de l'enseignement de la géographie qui a donné lieu à un ouvrage de la collection «Mémoires et documents de géographe» sous le titre *Géographie scolaire et géographie savante en France 1870-1970*, CNRS, 1992, 257 p.

36.16 inrp

LA RECHERCHE
EN ÉDUCATION
SUR MINITEL

L'Institut national de recherche pédagogique met ses ressources à la disposition du public 24 heures sur 24, 7 jours sur 7, grâce à un serveur télématique.

Au sommaire du 36.16 INRP

- Des banques de données en provenance de la recherche en éducation ou informant sur ses résultats

EMILE : bibliographie courante sur la recherche en éducation et son environnement

ERTEL : répertoire des recherches et des unités de recherche en éducation en France

DAFTEL : bibliographie francophone des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle

PROFTEL : bibliographie francophone des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs (disponible en 1993)

EMMANUELLE : répertoire méthodique des manuels scolaires français depuis 1789

EMMABIBLIO : bibliographie européenne des travaux sur les manuels scolaires

HISTED : bibliographie courante d'histoire de l'éducation (disponible en 1993)

DIDAC : recueil de ressources en éducation mathématique (disponible en 1993)

- Une information complète sur l'INRP

Tout savoir sur l'INRP : les missions, les chiffres, les départements, les unités de recherche, les chercheurs, les recherches en cours, les ressources documentaires

Les dernières infos : journal télématique de l'actualité INRP

Les publications : catalogue des publications de l'INRP par auteur et par thème, présentation des revues de l'INRP, tous les tarifs

Les colloques et les séminaires

- Des tests de connaissance (disponible en 1993)

Un moyen agréable pour découvrir des données majeures, des événements marquants, des curiosités, mis en lumière par la recherche en éducation dans différents domaines (histoire, sociologie, didactique, etc.)

- Des messageries

- Toute l'information sur la Biennale de l'Éducation et de la Formation

Présentation et bilan de la Première Biennale d'avril 1992 et les 350 communications en texte intégral par auteur et par thème.

Institut national de recherche pédagogique, Département Ressources et communication. 29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05. ☎ (1) 46.34.91.57

"DIDACTIQUES DES DISCIPLINES"

François AUDIGIER et Pierre FILLON (dir.)

Enseigner l'histoire des sciences et des techniques

Une approche pluridisciplinaire

INRP - 1991 - 352 p. code : BD 032

Enseigner l'histoire des sciences et des techniques est une préoccupation déjà ancienne, mais dont la réalisation dépasse rarement quelques professeurs isolés dans leur classe ou leur établissement.

Pour la première fois, des enseignants de plusieurs collèges et lycées réfléchissent aux objectifs et aux moyens pour mettre en œuvre un tel enseignement, expérimentent avec leurs élèves des séquences de travail donnant la priorité à une approche pluridisciplinaire de cette histoire. Ils exposent, dans cet ouvrage, leur démarche, les outils qu'ils ont mis au point et quelques unes des expériences réalisées avec les élèves.

La démarche historique permet de rendre plus intelligible les savoirs scientifiques, de montrer les relations complexes entre les sciences, les techniques, les sociétés et de participer, ainsi, à la formation civique.

Dans un domaine aussi vaste que l'histoire des sciences et des techniques, deux objets d'étude ont été privilégiés :

- les concepts d'intensité et de tension, et l'histoire de l'électricité au XIX^e siècle ;
- les théories de l'évolution.

L'ouvrage intéressera tous ceux qui s'interrogent sur l'articulation de différents savoirs et souhaitent introduire de nouvelles démarches dans leur enseignement.

<p>France (TVA 5,5%) : 150 F - Corse, DOM : 148,51 F Guyane, TOM : 142,18 F - Etranger : 156,40 F</p>

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 POIRIER, Josette SULTAN (dir.)

FAIRE / VOIR ET SAVOIR

**connaissance de l'image, image et connaissance,
images technologiques en arts plastiques et histoire**

La vidéo, le cinéma, la photographie entretiennent avec la réalité et les productions symboliques des relations qui les différencient radicalement des autres types d'images. Ces images "technologues", avec leurs spécificités, suscitent de nouvelles représentations, de nouvelles pratiques sociales, et participent à la création d'un nouveau rapport à la connaissance et à l'imaginaire collectif. Elles sollicitent aussi bien le monde de l'art que celui des sciences, de la communication, de l'enseignement.

Faire / voir et savoir apporte un ensemble de contributions à la prise en compte de cette évolution dans les disciplines d'enseignement, en s'appuyant particulièrement sur les arts plastiques et l'histoire.

En arts plastiques, l'image - considérée comme objet d'étude - est abordée par le versant du *Faire* à partir de situations d'enseignement (en vidéo notamment) et de textes théoriques. Une seconde partie concerne l'infographie, avec les apports de travaux de recherche, des réflexions et une enquête sur les représentations et les pratiques des enseignants.

En histoire, après un rappel sur la place de l'image dans la tradition scolaire française, sont abordées les questions posées par l'exploitation en classe de films et d'émissions de télévision "tout public" et l'utilisation du vidéodisque piloté par ordinateur.

Un troisième ensemble constitue une ouverture à d'autres disciplines : dessin technique, enseignement de la physique.

Les enseignants pourront trouver, d'une partie à l'autre, des correspondances, des complémentarités entre l'apprentissage de l'image et l'apprentissage par l'image, entre construction et réception de l'image, entre *Faire / voir et savoir*.

1992 - 192 pages, illustrations noir et couleurs

France (TVA 5,5%) : 90 F - Corse, DOM : 87,10 F Guyane, TOM : 85,31 F - Etranger : 93,80 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.

"POLITQUES, 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.

Abonnements couplés

Pour ses trois revues complémentaires

- * REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE
- * PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN EDUCATION
- * 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 à partir du 1/08/1992 pour la France

	abonnement isolé	abonnement couplé
<i>Revue Française de Pédagogie</i>	205 f	184,50 f
<i>Perspectives documentaires</i>	140 f	126 f
<i>Recherche et formation</i>	130 f	117 f

Pour des abonnements couplés à
Perspectives documentaires en éducation
et à la *Revue Française de Pédagogie*
310,50 f (au lieu de 345 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

Montant de l'abonnement (3 numéros)

du 1/08/1992 au 31/07/1993:

France (TVA 5,5%) : 140 F. ttc - Corse, DOM : 135,08 F.

Guyane, TOM : 132,30 F. - Etranger : 178 F.

	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.