

N° 28

*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'INRP - **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,

Georgine Malingre, Michel Mohn, Nelly Rome

Édition & Fabrication

Informatique : Jean-Pierre Houillon..

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).*

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

<i>Itinéraire de vie</i> par Gaston Mialaret	7
---	---

Itinéraires de recherche

- <i>Le chemin, c'est le marcheur</i> par Ruth Canter Kohn	27
- <i>De la quête du sens au partage de signifiante</i> par Hélène Trocmé-Fabre	47

Chemins de praticiens

- <i>Histoire d'un savoir personnel</i> par Nicole Clerc	61
- <i>De la maternelle... aux dirigeants.</i> <i>La formation comporte une priorité : l'individu</i> par Lefèbvre-Bardot	73

Repères bibliographiques

<i>L'autoformation des adultes</i> par Philippe Carré	85
--	----

Communication documentaire

<i>Information et professionnalisation</i> par Séraphin Alava	101
--	-----

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly Rome	115
----------------------	-----

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports	139
Observatoire des thèses concernant l'éducation	171
Adresses d'éditeurs	197
Summaries	199



1

ÉTUDES

ITINÉRAIRE DE VIE

Gaston Mialaret

J'ai longtemps attendu avant de répondre aux amicales sollicitations de Jean Hassenforder et d'écrire un itinéraire de lecture, comme l'ont déjà fait de nombreux collègues. Et ceci pour plusieurs raisons d'ailleurs assez différentes l'une de l'autre.

La première raison est très personnelle ; elle tient au fait que je ne suis pas de ceux qui, généralement, aiment raconter leur vie. Et puis, je n'ai pas eu de point de référence précis et j'ai dû, souvent presque seul et même quelquefois contre tous, labourer et ensemercer un terrain qui était resté, jusque-là, vierge. Un itinéraire de lecture, pris au sens strict, aurait couru le risque de paraître très pauvre ou de traduire un orgueil insupportable.

Mais une autre raison moins personnelle me retenait : celle d'appartenir à une génération qui a connu, aussi bien sur le plan intellectuel que sur le plan historico-politique de tels bouleversements, que nos vies et nos projets ont été quelquefois perturbés par les événements et les tourbillons qu'ils provoquaient : la mobilisation générale de 1939, l'occupation et la Résistance ne nous ont pas permis de suivre les itinéraires plus ou moins prévus et nous nous sommes trouvés impliqués dans des mouvements d'idées ou des mouvements historico-politiques que l'on n'avait pas pu imaginer. D'autre part, ceux qui ont vécu cette période 1940-1960 savent que, sur le plan intellectuel, de grands mouvements se sont manifestés : l'existentialisme, le marxisme et les discussions sur l'hérédité (théories de Mitchourine et de Lyssenko), la psychanalyse, la phénoménologie, le développement de la psychologie scientifique... Si bien que ma formation intellectuelle (et je commence à parler de moi, ici) résulte à la fois de lectures et de participation à des mouvements divers, de réflexion ou de réactions à telle ou telle école de pensée qui régnait à

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

cette époque. Il me paraissait impossible de parler uniquement d'itinéraire de lecture sans déformer, amputer l'ensemble de la formation de ma pensée telle qu'elle se présente à la fin du deuxième millénaire. Si j'ajoute aussi que mes positions pédagogiques n'ont jamais voulu se limiter trop strictement à l'aspect scolaire mais envisager l'ensemble des problèmes d'éducation, tous les problèmes humains ne pouvaient pas m'être étrangers (Epictète a déjà dit cela !). Les discussions sur l'hérédité me faisaient aussi bien réfléchir sur les problèmes de l'action éducative que les théories psychanalytiques sur le rôle de la première enfance dans l'évolution de l'individu.

Mais, après tout, un retour sur son itinéraire de formation, même si cela paraît difficile, n'est peut-être pas sans intérêt pour soi-même et pour ceux qui essayeront de lire et de comprendre les quelques ouvrages que j'ai écrits. C'est peut-être le dernier acte éducatif que je peux faire en pensant à tous mes étudiants auxquels j'ai consacré avec tant de joie toute ma vie. Tout compte fait ce sera pour eux un itinéraire de lecture qui leur permettra de mieux comprendre mes insuffisances, mes hésitations, mes retours en arrière, mes emprunts et, peut-être, mon originalité.

LES GRANDES ÉTAPES DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE

Il me semble important de rappeler les différentes étapes de ma carrière universitaire pour marquer, dès le début de mes activités, mes intérêts intellectuels tournés à la fois vers les mathématiques, la philosophie, la pédagogie et la psychologie.

Élève d'une école normale primaire dans une période déjà très marquée par la sélection j'ai profité de l'enseignement d'excellents professeurs. Dès la première année, grâce au cours de «*Psychologie appliquée à l'éducation*», je découvrais les livres de Claparede et menais, dans les classes de l'école d'application, de petites recherches qui, en fait, ne consistaient qu'à reprendre et administrer aux petits élèves les questionnaires utilisés par le grand psychologue suisse. A ma grande surprise je retrouvais des résultats voisins de ceux que j'avais découverts dans les livres!!! C'est un choc pour un esprit d'adolescent, qui jusque-là n'avait travaillé que dans des livres, de constater que l'expérience peut permettre de découvrir des réalités constatées par d'autres et dans d'autres circonstances ; c'était ma toute première «*expérience*» en psychologie ; dès cette époque les questions du Binet-Simon et les types de réponse des

enfants m'étaient familières. C'est avec beaucoup d'émotion que je feuillette encore aujourd'hui le carnet dans lequel j'avais noté les réponses des élèves de l'école d'application.

Les conditions particulières de l'école normale primaire du Lot, département où Anatole de Monzie (qui était alors sénateur-maire de Cahors, ancien ministre de l'instruction publique...) avait voulu faire une expérience audacieuse de regroupement des élèves des écoles normales et des lycées (au moins, et pour commencer, sur le plan de l'internat) me permirent de passer, en plus du Brevet supérieur qui était l'examen final des Écoles normales, le baccalauréat de mathématiques et le baccalauréat de philosophie. Ce qui allait me permettre de poursuivre mes études sur le plan universitaire alors que le Brevet supérieur ne donnait pas cette possibilité. J'entrepris donc des études de mathématiques à l'Université de Toulouse où j'eus la très grande chance de rencontrer un extraordinaire professeur de Calcul différentiel et intégral qui avait une très haute idée de sa fonction de chercheur et s'il ne nous préparait pas directement à l'agrégation (ce que lui reprochaient certains) il nous donnait une véritable culture mathématique et un sens des mathématiques telles qu'elles évoluaient à cette époque ; ce qui fait que je n'ai pas été surpris par l'arrivée des mathématiques dites « modernes » puisque depuis plusieurs années nous avions été initiés à la théorie des ensembles et à toutes les théories modernes de la physique mathématique. A cette époque, aussi, la physique se trouvait traversée par de nombreux courants : la théorie des quanta en particulier ; les fameuses incertitudes d'Heisenberg et la « crise du déterminisme » de la physique soulevaient pas mal de polémiques et mes réflexions trouveront leur prolongement dans le livre de Gaston Bachelard, *« L'activité rationaliste dans la physique contemporaine »* paru quelques années plus tard ; en préparant le certificat de physique générale je me plongeais avec grand plaisir dans tous les livres de la collection Flammarion qui mettaient à notre disposition les grandes théories et mouvements de la physique contemporaine. Dans le même courant l'astronomie nous apportait les premières grandes théories sur l'expansion de l'univers et je pris un plaisir extrême à enseigner quelques années plus tard, comme professeur de mathématiques, la cosmographie aux élèves des lycées. Cette formation physico-mathématique m'a été très utile pour aborder les problèmes de la psychologie scientifique telle que je la découvrais quelques années plus tard sur les bancs de l'Institut de Psychologie de Paris. J'avais été sérieusement initié aux secrets de la méthode expérimentale et la statistique que j'allais découvrir ne me posait pas de problème d'apprentissage.

DES CLASSES NOUVELLES À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

C'est à cette époque que viennent s'inscrire d'autres volets de ma formation intellectuelle. Au lycée d'Albi j'avais été chargé d'ouvrir «les classes nouvelles». Mon projet final était de devenir Directeur d'École normale pour pouvoir y enseigner la pédagogie et j'avais entamé la préparation à l'Inspection primaire. Nous ne disposions que de peu de livres solides en ce domaine. Nos références psychologiques étaient, pour la psychologie générale le livre «*Psychologie*» de W. James et le «*Manuel de Psychologie*» de Paul Guillaume. En ce qui concerne la psychologie de l'enfant notre choix était un peu plus large : les premières oeuvres de Piaget étaient à notre disposition : «*Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*», «*Le langage et la pensée*» en particulier.. Nous disposions des quelques rares ouvrages de Decroly (et de Degand) sur l'apprentissage des nombres. Les ouvrages qui constituaient le fond solide de notre préparation étaient les livres de Claparede («*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*», «*L'éducation fonctionnelle*», «*Les aptitudes chez les écoliers*»), le livre d'A. Binet : «*Les idées modernes sur les enfants*», le livre de Jean Bourjade, «*L'intelligence et la pensée de l'enfant*», «*De l'Acte à la pensée*» et «*Le développement psychologique de l'enfant*» de Wallon. En ce qui concerne la pédagogie nous nous plongeons dans le remarquable Dictionnaire de Buisson, source de tant d'informations et d'excellents articles, dans les ouvrages de Durkheim et, en particulier, «*L'éducation morale*», «*Éducation et sociologie*» ; c'est un peu plus tard que je découvris «*L'évolution pédagogique en France*». A cela s'ajoutait le classique Compayre sur l'histoire des idées et doctrines en éducation. Dans une autre perspective -qui restait encore séparée de nos études plus théoriques- commençaient à paraître les publications des courants d'éducation nouvelle : Freinet, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), le mouvement Cousinet. Les premiers ouvrages de Robert Dottrens et le livre de Rey-Herme sur l'éducation nouvelle complétaient nos connaissances en ce domaine, la thèse de Marc-André Bloch sur l'Éducation nouvelle n'étant pas encore sortie et je n'avais pas encore pris connaissance du très remarquable ouvrage de Madame Medici sur l'*Éducation nouvelle*, livre qui sera pour moi un véritable livre de chevet par la suite et livre de référence pour tout ce qui est de l'Éducation nouvelle. La «*pédagogie scientifique*» de Maria Montessori existait sur les rayons des bibliothèques mais je n'avais pas encore eu le temps d'en prendre connaissance. Sur le

plan philosophique je découvrais avec beaucoup de plaisir le livre de Gaston Bachelard sur *«Le nouvel esprit scientifique»* et je lisais le petit fascicule de J.P. Sartre : *«L'existentialisme est un humanisme»*.

J'entrais ensuite à l'École normale supérieure de Saint-Cloud dans la section des Élèves-Inspecteurs. Cette année de préparation à l'inspection a été particulièrement intéressante sur le plan intellectuel et ceci pour plusieurs raisons. Il faut dire qu'à cette époque, le concours de recrutement était essentiellement tourné vers les problèmes philosophiques et littéraires. Aux côtés de notre professeur principal de philosophie, Monsieur le Professeur R. Levesque, nous avions la chance d'avoir d'autres brillants conférenciers tels que le professeur Brehier, spécialiste de l'histoire de la philosophie, Raymond Polin qui venait de publier ses thèses sur la création et la compréhension des valeurs, Georges Aron qui venait de soutenir ses thèses sur la philosophie de l'histoire, Henri Gouhier et R. Bayer, tous deux professeurs à l'École et dont nous suivions les cours. La direction de l'École avait confié à Paul Rivet, alors directeur du Musée de l'homme, le soin d'organiser avec la participation des plus grands ethnologues de l'époque (y compris des philosophes tels que Teilhard de Chardin), une série de conférences qui se termina par une autre série de brillantes conférences de sociologie d'A. Bayet un des professeurs très en vue de la Sorbonne après la guerre (avec Davy en particulier). Dans une autre perspective nous eûmes le privilège d'avoir une autre série de conférences que l'on aurait pu intituler «l'état de la science actuelle» avec la participation de tous les chefs de file dans les principales disciplines, de la grammaire et la linguistique naissante (Wagner), la phonétique (Sauvageot) jusqu'à l'astronomie (Pierre Couderc et les nouvelles théories de l'univers) en passant par l'histoire (Lefevre, Lucien Febvre, Braudel), la géographie (P. George), la biologie (M. Prenant et les discussions sur l'hérédité, les théories de Mitchourine et Lyssenko, ce qui m'amena à approfondir mes réflexions sur le rôle de l'éducateur par rapport aux données innées et aux possibilités des élèves), la physique moderne et les nouvelles théories atomiques (Leprince-Ringuet). Cet extraordinaire tableau nous permettait de faire la liaison entre ce que l'on pourrait appeler l'épistémologie, la méthode des sciences et la pédagogie que l'on appelait, à cette époque, pédagogie spéciale (pédagogie des disciplines que l'on appelle aujourd'hui la didactique) pour la différencier de la pédagogie générale qui se contentait de poser les grands problèmes de l'éducation. C'est peut-être ce qui explique pourquoi je n'ai jamais été trop attaché aux problèmes étroitement «techniques» ou aux «procédés» pédagogiques, ceux-ci n'étant que secondaires par rapport

aux grandes orientations des contenus à transmettre. Ce fonds de culture générale m'a toujours paru nécessaire pour tous ceux qui veulent aborder les problèmes de l'éducation puisque j'ai toujours considéré l'éducation comme une fonction insérée dans un tissu historico-économico-scientifico-politico-social. Quant à la pédagogie proprement dite, elle nous était enseignée par un ancien inspecteur primaire qui ne trouvait son inspiration théorique que dans Auguste Comte et Alain ; c'était un peu court en une époque de fin de guerre et de renouvellement de toute la pensée pédagogique, en une époque de préparation active du plan Langevin-Wallon. Le renouveau des études historiques en pédagogie commençait à se faire sentir et nous avons beaucoup apprécié le livre de l'historien Irénée Marrou sur l'éducation dans l'Antiquité. Ce n'est que plus tard qu'a paru l'excellent livre d'Aries sur «*L'enfant et la famille sous l'Ancien Régime*».

C'est à ce moment que vient se greffer la troisième composante de ma formation personnelle : la formation psychologique. Pendant que j'étais élève-inspecteur, la licence de psychologie n'existait pas encore. Nous nous contentions donc de suivre les cours de Guillaume en psychologie générale et les cours de l'institut de psychologie de l'université de Paris. C'est à cette époque que je découvrais la «*Psychologie de la Forme*», les deux remarquables livres sur «*La formation des habitudes*» et sur «*La psychologie animale*» ; un peu plus tard, pour alimenter les cours de psychologie générale que je donnais à l'université de Caen je pris connaissance approfondie de l'ouvrage, fondamental à mes yeux, de P. Guillaume sur la psychologie scientifique. C'est à ce moment que je rencontrais, entre autres, deux des personnalités qui m'ont fortement marqué : H. Wallon et R. Zazzo. R. Zazzo m'a donné le modèle de l'exigence scientifique sans jamais rien perdre de la finesse et de la pertinence de l'interprétation psychologiques ; auprès de lui j'ai découvert les possibilités mais aussi les limites et les exigences d'une statistique au service des sciences humaines, les principes de la pensée probabiliste ; grâce à lui j'ai eu l'impression de faire un grand pas dans ma formation scientifique, clinique et psychologique. J'obtins, en fin d'année, le certificat de psychologie générale, le certificat de psychologie de l'enfant (assuré à cette époque par Le Senne et Cousinet), le diplôme de psychologie de l'enfant de l'Institut. Dès la fin de mon année d'élève-inspecteur je fus, sur proposition de Wallon, chargé d'organiser le premier laboratoire de psycho-pédagogie de l'ENS de St Cloud et, ainsi, je restais attaché à l'École comme assistant. Ce qui me permit de terminer mes études en psychologie puisque venait d'être créée la licence de psychologie avec

ses quatre certificats : psychologie générale et psychologie de l'enfant (que je possédais déjà), psycho-physiologie et psychologie de la vie sociale. Pour nous préparer à cette psychologie scientifique naissante en France, nous avions à suivre les cours de Lagache (qui venait de prendre la succession de P. Guillaume à la Sorbonne), les remarquables cours de Fessard et du Dr Tournay en psycho-physiologie, les cours de zoo-psychologie de Grasse, les cours de psychologie de la vie sociale assurés au cours de cette première année de création de la licence par D. Lagache en attendant la nomination de J. Stoetzel qui était encore à Bordeaux. A cela s'ajoutaient les T.P. (travaux pratiques) de statistiques de Mme Bernier et les T.P. de psycho-physiologie organisés par P. Fraisse et H. Durup. Au Collège de France, nous assistions régulièrement aux cours d'H. Piéron sur les sensibilités et à ceux d'H. Wallon sur les symptômes caractériels ainsi que sur la notion de temps chez l'enfant.

Quels étaient, à cette époque, nos livres de référence ? En physiologie H. Piéron venait de publier son magistral et monumental ouvrage «*Sensation, guide de vie*» et nous avions comme manuel le livre de psycho-physiologie de Ryjland et le Delmas et Delmas pour l'anatomie du système nerveux. En psychologie de la vie sociale il n'y avait, à cette époque, que peu de choses ; le livre de Stoetzel sur l'étude des opinions faisait partie des livres de référence ; on utilisera un peu plus tard les livres de psychologie sociale de Klineberg, ainsi que les livres de méthodologie de Krech et Crutchfield, de Festinger et Katz qui étaient en train d'être traduits de l'américain. Le livre de Daval n'était pas encore à notre disposition. Daniel Lagache publiait son «*Unité de la psychologie*». Le manuel de psychologie de Guillaume, complété par les tomes du Dumas et le tome VIII de l'Encyclopédie française, «*La formation des habitudes*» et la «*Psychologie animale*», «*La psychologie de la Forme*» de Guillaume, «*L'intelligence des singes supérieurs*» de Guillaume et Kohler, «*L'intelligence pratique*» d'A. Rey, «*De l'acte à la pensée*», «*L'évolution psychologique de l'enfant*», «*La construction du réel chez l'enfant*» de Piaget constituaient les piliers de base de notre formation psychologique. En psycho-pathologie la thèse de Canguilhem sur le normal et le pathologique complétait nos lectures sur la conscience morbide de Blondel.

C'était surtout en psychologie génétique que mes lectures étaient principalement orientées. Il est évident que «*De l'acte à la pensée*» fut mon livre de chevet ; je l'ai lu, relu, ressassé jusqu'à en savoir des pages presque par coeur ; j'en commentais des passages à mes étudiants. Il en fut de même pour «*L'évolution psychologique de l'enfant*». Un peu plus tard H. Wallon publiait «*Les origines de la pensée chez l'enfant*». Ces trois livres

ont marqué ma formation en psychologie génétique et, certainement, ont eu des influences sur mes options pédagogiques dont nous reparlerons. Ayant été élève de D. Lagache et moniteur de T.P. pendant quelques années pour la psychologie générale je m'intéressais aussi aux apports de la psychanalyse en psychologie génétique. Je fréquentais Mélanie Klein, Anna Freud et le Pichon qui était, à cette époque le manuel de certains étudiants en psychologie de l'enfant tournée vers les aspects cliniques et psychanalytiques. Le livre sur le test de Rorschach et la perception, les travaux de Cécile Beizeman au laboratoire de H. Wallon, et dont je prenais connaissance pendant la consultation, me permettaient de compléter une initiation sommaire aux problèmes de la psychanalyse. A cette époque je faisais fonction de moniteur de T.P. à l'institut de psychologie (avec R. Zazzo en psychologie de l'enfant) et je pouvais ainsi participer à la consultation de Monsieur Wallon, pratiquer des examens psychologiques et découvrir une forme non-analytique d'analyse clinique. Dans le même temps étaient publiés tous les grands livres de Piaget sur les invariants, la formation des quantités, la genèse du nombre, la formation de la notion de temps... Mes fonctions d'assistant à l'ENS de St Cloud et les cours de psycho-pédagogie que je devais assurer auprès des élèves-inspecteurs me faisaient une agréable obligation d'être au courant de toute cette riche littérature. Les trois tomes de «*L'épistémologie génétique*» de Piaget furent, pendant un moment, l'objet de toute mon attention. Il est donc vrai que je peux me définir comme un produit de Wallon, de Zazzo et de Piaget, les deux premiers m'ayant davantage influencé que le dernier.

J'avais entrepris la préparation du Doctorat d'État dont la thèse principale portait sur l'apprentissage des mathématiques chez les adolescents. Sur les conseils de Zazzo qui me voyait quelque peu hésiter entre une recherche sur l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage des mathématiques, je choisisais le dernier thème ; à cela s'ajoutait le fait, qu'ayant été reçu au professorat des Écoles Normales Nationales de l'Apprentissage (ENNA) j'avais à former des professeurs de mathématiques et de sciences et j'avais un terrain de travail tout trouvé pour ma thèse secondaire qui portait sur le recrutement et la formation des professeurs de mathématiques. C'est à cette époque que je reprenais les travaux des psychologues de la Forme (Guillaume, Wertheimer..) qui, pratiquement étaient les seuls à avoir abordé, indirectement, les problèmes de la pédagogie des mathématiques. La moisson, pourtant, restait pauvre. Tout le terrain était à labourer. Profitant de mes acquisitions en psychologie et des possibilités que j'avais comme assistant à l'ENS de

St Cloud, je fus autorisé à reprendre une classe d'élèves de sixième du Cours complémentaire de St Cloud, m'engageant à les conduire jusqu'au Brevet élémentaire en leur assurant moi-même l'enseignement des mathématiques. C'était un formidable terrain d'expérience (au sens de «recherche-action», expression qui n'avait pas encore cours) et de possibilités d'analyses psychologiques, de comparaison avec d'autres classes, de mise en action d'une nouvelle forme de pédagogie. La découverte du livre de Raymond Buyse sur l'expérimentation en pédagogie (La didactique expérimentale), les contacts que j'avais commencé à lier avec Dottrens et surtout Fernand Hotyat de Morlanwelz (Belgique) me renforçaient dans mes orientations et mes activités. Tout ceci me conduisit au doctorat d'État ès Lettres et Sciences humaines en 1957. J'avais déjà quitté l'ENS de St Cloud et j'avais commencé ma carrière à l'Université de Caen.

LES GRANDES RENCONTRES (1)

Un itinéraire académique ne prend toute sa signification que par l'enrichissement que procurent les rencontres, les lectures et les réflexions qui en découlent. D'une façon un peu analytique je vais essayer d'indiquer les principales rencontres que la vie m'a donné l'occasion de faire (quelquefois un peu provoquées par moi-même, c'est vrai) afin de faire saisir tout ce qui a pu enrichir mes idées pédagogiques et me conduire aux sciences de l'éducation et à mon récent livre de «*Pédagogie générale*».

1. L'audio-visuel et les techniques contemporaines (ce que l'on appelle à tort la technologie de l'éducation).

Les élèves de ma génération avaient connu les premiers essais balbutiants de ce que l'on appelait «le cinéma à l'école». L'ère de l'audio-visuel en France n'était pas encore commencée. A l'ENS de St Cloud, avec la première équipe française qui avait été envoyée au Canada à la fin de la guerre et qui était revenue pour créer le Centre audio-visuel (R. Lefranc, J. Noizet, P. et L. Leboutet) je découvrais les techniques modernes mais aussi les problèmes pédagogiques nouveaux que soulevaient de tels nouveaux moyens de transmission des messages éducatifs. Quelques années plus tard, sous l'influence de Cohen-Seat, des services technologiques de l'UNESCO et la participation du Labora-

toire de Psychologie de l'enfant (R. Zazzo), c'était tout le champ psychologique qui s'ouvrait devant nous. A travers les recherches scientifiques que je menais alors (en collaboration avec M.G. Bellet-Melies), la réalisation de films de psychologie («*La boîte Decroly*», «*La conservation des quantités chez l'enfant*»), l'analyse de la compréhension du langage cinématographique (soit avec des films fixes soit avec des films animés), l'utilisation ultérieure du magnétophone comme à la fois moyen de contrôle et de formation des élèves en lecture ou expression verbale, l'utilisation des films à boucle de 8mm pour étudier les phénomènes d'apprentissage me conduisaient à une nouvelle conception des problèmes de communication d'une part, de compréhension des élèves d'autre part. Le langage de l'image, global, successif et juxtaposé, imposé au spectateur, me donnait des conditions expérimentales particulières pour analyser les problèmes de psycho-pédagogie qui me préoccupaient. J'ai même eu l'occasion d'étudier le rôle des moyens audio-visuels (figures de géométrie mobiles), du film dans l'aide à la compréhension de la démonstration géométrique. Au delà des techniques modernes de plus en plus sophistiquées, c'était une nouvelle approche des relations enfants-adultes qui se mettait en place. Tout ce long cheminement trouva son expression dans le compte rendu du séminaire que me demanda d'organiser et de diriger à l'université de Caen l'UNESCO par l'intermédiaire de la Commission de la République française pour l'UNESCO (2).

2. *Le marxisme et la psychologie wallonienne*

Nous étions en 1945, à la fin de la guerre, H. Wallon était sous-secrétaire d'État à l'Éducation nationale ; le P.C. récoltait, à cette époque presque 25% des voix. La lutte pour la laïcité avait repris malgré les engagements pris pendant la Résistance de ne pas revenir sur cette question. La thèse de Roger Garaudy sur «*Le matérialisme dialectique*» allait être soutenue alors que son livre paru aux Éditions sociales sur le marxisme était à notre disposition. L'Université populaire ouvrait ses portes. Les discussions scientifiques sur l'hérédité allaient bon train. Une des conséquences des théories pavloviennes aboutissait aux problèmes de l'accouchement sans douleur (j'avais eu la possibilité de demander au Dr. Le Guillant de venir faire aux Élèves-Inspecteurs une conférence à ce sujet) ; les théories du conditionnement, sans être totalement acceptées, faisaient partie des grands chapitres de la psychologie (avec leurs limites et leur critique). C'est ainsi que la liaison avec la psychologie de Wallon s'établit. Mes lectures me permettaient de mettre en évidence l'importance des «con-

ditions d'existence» des sujets pour pouvoir les comprendre, l'importance des conditions de vie, des conditions historiques, économiques, politiques pour pouvoir aborder la psychologie des sujets. La liaison avec l'action éducative me paraissait claire (*De l'acte à la pensée*) : l'éducateur crée, en fonction des contraintes qui lui sont imposées par les autres facteurs que sont l'histoire, l'économie, la technique, la politique, et par l'intermédiaire des méthodes et techniques pédagogiques, des conditions d'existence de l'élève et c'est à partir de ces conditions qu'il faut analyser les situations éducatives. Je prenais conscience plus clairement de la nécessaire inversion dans l'étude des situations pédagogiques : ne pas partir des techniques pour arriver à l'acte éducatif mais partir, d'une façon plus globale, des conditions de vie et de la recherche des méthodes pertinentes dans ces conditions. Ceci me fut renforcé, comme nous allons le voir, quand je pris un contact réel avec le Tiers-Monde. La perspective du marxisme tel que je le concevais à cette époque m'amenait normalement à l'idée de la possibilité de faire une étude scientifique des situations d'éducation ; le livre de Guillaume (complété par le Delmas) sur la formation des habitudes me fut ici d'un grand secours. Tout ceci m'amenait directement aussi à participer aux activités du Groupe Français d'Éducation nouvelle et à me retrouver, dans d'autres circonstances, auprès d'Henri Wallon.

Mais une question importante agitait à la fois les milieux psychologiques (disons plutôt psychométriques) et les milieux marxistes. Pour résumer : celui de la qualité et de la quantité. Les marxistes n'acceptaient pas l'idée de mesure dans les phénomènes vivants retrouvant, par là, l'idée des conditions d'existence de Wallon. D'un autre côté, R. Zazzo et ses soucis d'objectivité, le développement qu'il donnait à la méthode des tests en psychologie, insistait sur la nécessité d'introduire la mesure dans l'étude des phénomènes psychologiques. D'où les discussions qui eurent lieu et auxquelles je participais (aux côtés de R. Zazzo et de M. Reuchlin) et qui expliquent les positions que j'ai prises dans l'article de la Raison, en réponse aux attaques contre la psychologie scientifique (3). Je fortifiais mes positions de psychologue scientifique sans rien abandonner de la prise en considération des conditions historiques, économiques et politiques des sujets.

3. *L'enseignement technique*

Les études pédagogiques n'existaient pas en France. Seul le Concours d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales faisait théoriquement appel aux connaissances pédagogiques. Aussi quand l'enseignement technique qui retrouvait après la guerre un second souffle avec la création des centres d'apprentissage et la création des Écoles normales nationales de l'apprentissage (ENNA) organisa un concours de recrutement de professeurs de psycho-pédagogie, je fus candidat et heureux élu. Je dois avouer très humblement que la découverte de ce nouveau milieu fut pour moi un éblouissement et un enrichissement à nul autre pareil. Le petit universitaire que j'étais découvrait des collègues dits «professeurs techniques» dont la formation et la culture m'étonnaient ; à titre d'anecdote je ne rappellerai ici qu'un de mes collègues, professeur de bâtiment, était capable de traiter les problèmes de mathématiques ... et de physique du niveau de l'agrégation ; moi qui m'étais frotté à l'agrégation de mathématiques, je savais ce que cela voulait dire ! A côté de leur formation scientifique (qu'il s'agisse des littéraires, des historiens-géographes, des mathématiciens, des scientifiques, des techniciens...) ces collègues possédaient une connaissance de la réalité du monde industriel et artisanal qui me faisait prendre conscience de ma pauvreté humaine en tant que simple produit de l'université. Je me mis à une nouvelle école, je me mis à découvrir toute une série de pans de la vie commerciale, industrielle, artisanale que j'ignorais. Le livre théorique de référence était, en ce domaine, celui de Friedmann, «*Les problèmes humains du machinisme industriel*», complété, ensuite par «*Le travail en miettes*». Mes conceptions éducatives se transformèrent sous cette influence. J'avais participé au congrès des humanités scientifiques qui s'était tenu en Sorbonne en 1945 : je faisais la liaison avec les nouvelles formes de l'esprit scientifique de Bachelard et c'est dans cette perspective que l'on peut comprendre le chapitre sur la culture que j'ai écrit dans mon «*Introduction à la pédagogie*», chapitre qui fit scandale auprès de certains parce que j'avais abandonné la notion sacro-sainte de culture classique à base de latin et de grec.

4. La création de l'AIPELF et les activités scientifiques internationales

La communauté scientifique pédagogique se réduisait, après la guerre, à quelques unités. Dès 1953 Robert Dottrens, professeur à l'Université de Genève, eut l'idée de nous réunir à Lyon ; nous étions à peine une douzaine autour de la table. Mais venait de naître ce qui allait devenir, en 1958, l'Association Internationale de Pédagogie expérimentale de Langue française (AIPELF) que j'allais présider pendant plus de vingt ans. Les colloques que nous organisions étaient de véritables séances de formation continue. Aucun de nous, en Europe, en effet, n'avait reçu de véritable formation dans le domaine de la pédagogie expérimentale ; nous essayions d'utiliser les connaissances et les techniques que nous avions apprises ailleurs. L'atmosphère particulièrement amicale -je dirais presque familiale- constitua un terrain très propice à nos évolutions ; à chaque séance l'un d'entre nous (à côté des comptes rendus discutés de recherche) présentait une technique ou une nouvelle méthode applicable à nos problèmes d'éducation. Un peu plus tard, la plupart des membres dirigeants de l'AIPELF se retrouvaient au sein de l'International Educational Achievement (IEA) pour participer aux grandes enquêtes sur les niveaux scolaires dans les différents pays et profiter ainsi de l'avance technologique qu'avaient, à cette époque, les U.S.A.

Nous ne disposions pas, en langue française, à part le livre de Raymond Buyse (4), d'ouvrage de référence. Nous alimentions notre réflexion et notre perfectionnement, aux communications présentées et aux articles écrits par les uns et par les autres. Mon petit livre «*Nouvelle pédagogie scientifique*» semble être le premier à poser, après la guerre, les problèmes et techniques de ce que l'on appelait la pédagogie expérimentale. Sur le plan statistique nous étions particulièrement aidés par les livres de J.M. Favergé qui étaient devenus des livres de chevet.

5. La psychologie clinique

Mes fonctions de professeur de psychologie à l'Université de Caen me faisaient un devoir de ne pas limiter la formation de mes étudiants à la psychologie scientifique et expérimentale. C'est la raison pour laquelle, profitant de mon expérience de l'examen psychologique acquise à la consultation d'H. Wallon, je m'associais au mouvement naissant des Centres de consultation psycho-pédagogique et j'obtenais la création du troisième centre après celui de «Claude Bernard» à Paris, et celui de Strasbourg. Je retrouvais, à ce moment, tout le mouvement psychanalytique avec Georges Mauco, André Berge, Juliette Boutonnier en particulier et les techniques de ré-éducation ainsi que la psychothérapie psychanalytique. Cette pratique de psychologie clinique m'aidait à nuancer mes interprétations des résultats statistiques et à mieux «comprendre» les conduites que je pouvais observer dans les classes et dans la vie. C'était un précieux contrepois à une attitude qui risquait d'être un peu trop sèchement mathématique ou scientifique.

6. Le CREDIF

Après mon départ pour l'Université de Caen en 1953, mes relations avec l'ENS de St Cloud se prolongèrent avec ma participation, à titre de responsable du service psychologique des activités du CREDIF (Centre de recherche, d'enseignement et de diffusion de la langue française). Les nécessités de l'analyse phonétique (et les disputes entre les différentes écoles de phonétique de cette époque), les apports de la linguistique m'amenaient à me pencher d'une façon beaucoup plus précise sur les questions et les conditions de l'apprentissage du langage fondé sur la nécessaire communication entre les interlocuteurs. Je replongeais dans les Piaget et surtout dans «*De l'acte à la pensée*» et ses chapitres sur le signifiant et le signifié. Les travaux plus récents de l'école de Genève (de Sainclair en particulier) n'étaient pas encore parus. L'importance du langage et de son apprentissage étaient devenus pour moi une évidence. Les nouvelles techniques utilisées (techniques audio-visuelles) et la méthode «structuro-globale» créaient de nouvelles conditions d'apprentissage et il fallait analyser les nouveaux processus psychologiques mis en jeu. Ce fut, en même temps une contribution à ma réflexion sur l'authentique psychologie de l'éducation qui, dès ce moment là pour moi, ne pouvait se ramener à une psychologie appliquée à l'éducation..

7. L'éducation nouvelle

Membre depuis longtemps du GFEN et dès mon arrivée à Paris après la Libération je pris contact avec le noyau parisien. Le GFEN parisien avait, à cette époque, une activité relativement importante et les réunions régulières qu'il organisait au Collège Sévigné me permit de faire la connaissance de tous les ténors de l'époque : H. Wallon qui venait de succéder à Paul Langevin, Aurélien Fabre, Mme Francois Directrice du Renouveau (établissement qui venait d'être ouvert pour s'occuper des orphelins dont les parents étaient morts dans les camps de concentration), de Mme Chenon-Thivet, de Roger Gal, Petit, Weiler et de beaucoup d'autres. On vivait alors sous le coup des bouleversements de fin de guerre, des projets de réforme de l'éducation dits «d'Alger», de la préparation du Plan Langevin-Wallon. Les discussions et les colloques allaient bon train. On était, manifestement, à la recherche de nouvelles modalités éducatives. Le GFEN était, à ce moment, un cercle de discussions sur les pratiques, c'est vrai, mais surtout sur les principes généraux de l'éducation en vue de mieux cerner le concept d'éducation nouvelle au sein d'une société démocratique. A. Fabre était un des principaux théoriciens : il alliait à sa connaissance de la pratique éducative (il était inspecteur primaire à Paris) une formation scientifique (il était docteur ès sciences) et théorique (il avait passé une licence de philosophie en Suisse où il avait été prisonnier «repêché» de la première guerre mondiale. Il avait parfaitement assimilé les idées de Wallon et son petit livre sur «*l'école active expérimentale*» m'a permis de préciser un certain nombre de mes idées pédagogiques dans la perspective d'une éducation nouvelle. Plus tard, à la mort d'H. Wallon, mon maître, j'eus l'honneur d'avoir été choisi pour lui succéder à la présidence du GFEN Mes activités au sein du GFEN où travaillait déjà Robert Gloton (qui cherchait à mettre en place sa fameuse expérience des écoles du XX^e arrondissement de Paris) et où commençait à venir Henri Bassis l'un des directeurs d'une de ces écoles me furent très profitables. Les problèmes des «dons», des «aptitudes», de l'échec scolaire devenaient préoccupants et tout au long de nos réunions, congrès, ces questions fondamentales de pédagogie étaient discutées : d'où la publication des ouvrages tels que «*Éducation nouvelle et monde moderne*», «*Les dons n'existent pas...*». Au cours des dernières années, et sous l'influence de Henri et Odette Bassis, se développa le concept mi-piagétien, mi-wallonien, mi-pédagogique de «l'auto-socio-struction» du savoir, concept que, tout en tenant compte de ses limites, j'ai souvent rappelé dans ma «*Pédagogie générale*».

Il faut dire aussi que mes idées se structuraient et se clarifiaient. Comme je l'ai signalé ci-dessus, le livre de Madame Medici «*L'éducation nouvelle, ses fondateurs, son évolution*» m'avait passionné. Ses analyses psycho-pédagogiques de la méthode Decroly et de l'oeuvre de Maria Montessori (qui sont, à mon avis, les meilleures qui aient été écrites à ce sujet) me confirmaient dans mes orientations decrolyennes que j'avais depuis le temps où j'enseignais à Albi et où j'avais créé les classes nouvelles. Les positions walloniennes qui retrouvaient explicitement les positions decrolyennes renforçaient l'unité de mes idées. Je voyais un peu plus clair dans les différents mouvements qui constituaient l'éducation nouvelle à cette époque. Et c'est à partir de cette vision plus précise et plus claire que je m'efforçais de reconstituer l'unité de l'éducation nouvelle en jetant les bases, avec André Berge, de ce qui deviendra le «Comité de liaison des mouvements et écoles de l'éducation nouvelle» dont Louis Cros prit la présidence lorsque je partis pour le Québec en 1969. Ici encore les différents mouvements ont un large tronc commun d'idées et divergent, quelquefois, sur des points de détail. Le rôle de certaines personnalités (et de leurs oppositions) étaient aussi très important ; je voulais essayer de surmonter les difficultés liées davantage à des questions de personnes qu'à des points de doctrine. Je ne sais pas si j'y suis arrivé. Un éducateur est toujours optimiste et un peu utopiste. Je peux affirmer ici que les idées de l'éducation nouvelle ont marqué et orienté mes conceptions pédagogiques.

8. Le Tiers-Monde et les missions à l'étranger Les activités internationales.

Une des chances de ma carrière fut de me trouver impliqué dans des activités internationales comme expert soit du gouvernement français, soit d'organisations internationales et, plus particulièrement, de l'UNESCO. Ma première mission au Pérou fut pour moi un choc équivalent à celui que je ressentis quand je pris contact avec l'enseignement technique. Je connaissais à peu près la situation sociale et éducative de la France et de quelques pays limitrophes. La découverte du Tiers-Monde, de sa pauvreté, de ses efforts pour se sortir de l'ignorance, de l'exploitation des faibles marqua un tournant dans mes idées pédagogiques et me préparait à recevoir, quelques années plus tard, le message des sociologues (Bourdieu, Passeron, Establet par exemple). J'avais été envoyé au Pérou pour examiner les possibilités de l'introduction de la radio et de la télévision dans l'enseignement. Je me rappelaient immédiatement l'ensei-

gnement de mon maître H. Wallon : «connaître les conditions d'existence des gens !!!» Toutes mes idées sur les méthodes et les techniques s'effondraient devant ce que j'observais le soir après le travail, quand des ouvriers, des mères de famille venaient essayer d'apprendre à lire. Que les discussions théoriques sur la méthode globale ou la méthode syllabique étaient loin !!! Les quelques auditeurs-élèves me disaient que ce qu'ils voulaient, en apprenant à lire et à écrire, c'était d'essayer de sortir de la condition misérable -et quasiment esclavagiste- dans laquelle ils vivaient. J'ai vécu d'intenses moments d'émotion devant la détresse, la pauvreté, la faim, le manque d'hygiène (et c'est le moins que l'on puisse dire) de ces 95% de la population qui ne se partageaient à peine que les 5% des richesses du pays. Toutes mes missions, soit en Amérique latine, soit en Afrique m'ont amené à réfléchir sur la notion d'aide en éducation, sur la notion de coopération ; et que de discussions j'ai eues avec les bureaucrates des ministères ou des grandes organisations internationales qui, de leur bureau à air conditionné et assurés d'un traitement confortable, discutaient doctement des problèmes du Tiers-Monde. Plus que jamais je ne pouvais penser les problèmes pédagogiques sans tenir compte des conditions d'existence des sujets, des conditions économiques et politiques qui soumettaient l'école à leurs contraintes.

A une autre extrémité, je ne peux pas passer sous silence mon expérience québécoise où, à l'inverse des pays en voie de développement, tout est monnayé et où l'équipement technique rendait possible ce qui ne l'était pas encore en France (par exemple l'enseignement de la statistique avec des appareils voisins des micro-ordinateurs actuels). Par une sorte d'image négative je découvrais les avantages de notre système de formation à l'inverse d'un système où la mémoire ne jouait plus aucun rôle, où la logique de la juxtaposition l'emportait sur la logique de l'argumentation. Le manque de références culturelles générales chez mes étudiants de maîtrise, par exemple, m'étonnait. La spécialisation au mauvais sens du terme, c'est-à-dire celle qui enferme contrairement à celle que prônait Bachelard, celle qui élargit les horizons, produisait des spécialistes, des gens qui «savaient tout sur rien» mais qui restaient étrangers, en fait, à l'humanité. La pédagogie «non-directive» montrait ses effets et l'idolâtrie de l'individu, de sa personnalité, de sa liberté, montraient nettement les limites d'une telle pédagogie dans la formation des individus. L'expérience québécoise m'a permis de nuancer certaines des affirmations de l'éducation nouvelle et de placer certaines limites à des principes généreux certes mais un peu trop utopiques.

9. *La sociologie contemporaine*

C'est dans ce contexte que je recevais l'ouvrage maintenant devenu classique sur «*Les héritiers*». Mes conceptions étaient, jusque-là, nettement marquées au sceau de la psycho-pédagogie. Les ouvertures de type sociologique n'avaient que commencé à modifier profondément mes conceptions pédagogiques. Les apports de la sociologie «pré-68» allaient me faire opérer le virage. Les démonstrations de Bourdieu et de Passeron étaient claires et mettaient en parfaite évidence le rôle des conditions sociales des individus et le déterminisme sociologique qui entrait en jeu dans la carrière scolaire et universitaire d'un sujet. Toutes ces analyses et les travaux de planification de l'éducation tels que je pouvais les observer au sein de l'Institut International de Planification de l'Éducation (IIPE) créé par l'UNESCO me préparaient à nourrir et à enrichir le concept de sciences de l'éducation.

10. *La création des sciences de l'éducation*

J'ai eu l'occasion de rappeler, par ailleurs, les conditions de création des sciences de l'éducation en France (5). Le cadre institutionnel une fois créé il fallait le remplir et donner à ce nouveau champ scientifique son orientation et ses lettres de noblesse. J'ai déjà indiqué (6) comment j'étais passé d'une conception trop strictement psycho-pédagogique à une conception plus large par une réflexion sur la polysémie du concept même d'éducation.

Il faut rapidement rappeler que le concept de «Sciences de l'éducation» avait déjà provoqué un certain nombre de discussions au début du siècle et le fait de le considérer sous sa forme au singulier (La science de l'éducation) ou au pluriel avait soulevé un grand nombre de polémiques (7). D'autres part, il était marqué, en Europe surtout, par sa première utilisation officielle à Genève quand l'Institut Jean-Jacques Rousseau est devenu Institut des sciences de l'éducation en 1912 sous l'impulsion de Pierre Bovet et d'Edouard Claparede. Il s'agissait essentiellement de psychologie et de pédagogie, d'éducation des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Le mot «éducation» était pris dans son sens le plus précis, à savoir «action éducative».

Comme j'ai essayé de l'indiquer précédemment, mes expériences internationales, les apports des sociologues, mes conceptions sur le rôle de l'éducation au sein d'une société... avaient considérablement élargi le

champ de mes réflexions. Les publications de l'époque aussi bien en économie de l'éducation, qu'en ethnologie, qu'en planification, en éducation comparée -qui prenait naissance au sein des organisations internationales- (avec, en particulier la brillante thèse de Pedro Rossello sur «*Les Précurseurs du Bureau international d'éducation*») me conduisaient à une réflexion qui devait englober toutes ces formes de recherche faites au sein ou autour de l'éducation pour ne pas fermer les portes à des courants porteurs et féconds d'enrichissement pour l'action éducative. La distinction entre «pédagogie» et «sciences de l'éducation» se précisait. C'est essentiellement la réflexion sur le concept d'éducation, sur ses extensions qui m'amènèrent à la conception des sciences de l'éducation telle que je la présentais, en 1976, dans mon petit «Que sais-je ?» consacré à cette question. Cette réflexion n'est pas terminée parce que le champ que recouvrent, pour moi, les sciences de l'éducation, n'est pas encore -et fort heureusement- définitivement délimité. Selon les recherches et les publications, les intérêts -et les modes!- l'accent sera mis sur tel ou tel partie de ce champ scientifique ; on assiste, par exemple, à une résurgence des intérêts pour les questions de didactique ; il se peut que, dans quelques années, et sous l'influence des progrès de la technique, les problèmes de l'informatique passent au premier plan. Les modifications géo-politiques, l'existence de nouvelles entités économique-politiques (l'Europe, le Marché de libre échange entre les États-Unis, le Canada et le Mexique, une réorganisation des anciens pays communistes, du monde asiatique...) vont, certainement, nous réserver des surprises. Je tiens aussi à rappeler l'importance des associations telles que l'AECSE qui ont été des lieux de discussions et d'enrichissement pour tous ceux qui la fréquentaient. Les colloques organisés par cette association ont toujours permis une analyse plus approfondie du concept même des sciences de l'éducation.

CONCLUSION

Elle sera très brève. Quand on se retourne vers son passé et que l'on fait le bilan de toutes ses activités, de toutes ses espérances, de tous ses échecs chacun peut porter un jugement sur soi-même. Personnellement je crois avoir eu une vie bien remplie et, bien que n'ayant pas pu encore faire tout ce que j'aurais voulu faire, je ne suis pas trop insatisfait. Je tiens à ajouter que j'ai eu -et que nous sommes nombreux à avoir- une vie de privilégié : faire un travail qui vous passionne, qui vous enrichit, qui vous garde au contact des jeunes ; ce n'est pas donné à tous les professionnels.

J'ajouterais volontiers que toute formation pédagogique ne peut pas se limiter à la pédagogie. Je dis souvent à mes étudiants qu'une formation générale, qu'une ouverture sur le monde fait partie de notre spécialisation. Comment faire de l'éducation si l'on n'est pas au courant de ce qui se passe autour de soi et qui constitue en fait l'expérience vécue de nos élèves ? Et c'est là un autre privilège de notre fonction : nous n'avons jamais fini d'apprendre et de nous former.

Gaston MIALARET

Professeur émérite à l'Université de Caen

Notes

- 1 L'ordre de présentation n'est pas un ordre strictement historique. Il m'est impossible de séparer les différentes rencontres et d'analyser les nombreuses interactions qui ont existé entre leurs effets.
- 2 «*La psycho-pédagogie des moyens audio-visuels à l'école primaire*», Paris, PUF/UNESCO.
- 3 «A propos de la psychologie scientifique», «*La Raison*», n° 9/10, 1954, p. 16-28.
- 4 BUYSE (R.) «*L'expérimentation en pédagogie*», Bruxelles, Lamartin, 1935, 468 p.
- 5 Voir l'ouvrage Gaston Mialaret, *L'éducateur, le pédagogue, le chercheur* publié par le CERSE.
- 6 Voir les Actes du colloque de Caen, «*les sciences de l'éducation, sciences majeures*».
- 7 Voir, en particulier mon petit «Que sais-je ?» sur «*Les sciences de l'éducation*».

LE CHEMIN, C'EST LE MARCHEUR

Ruth Canter Kohn

Une curieuse tâche, que celle de dessiner son itinérance/ itinéraire. On se construit soi-même en objet, obligé de plonger dans ses souvenirs et ses écrits afin d'y déceler du sens qui soit pertinent aux conditions de l'exercice. On est conduit à une suspension de soi à propos de soi tout en parlant de soi, tout en respectant le guide de l'éditeur. A la fois rapprochement et distanciation, il ne peut guère y avoir de travail plus impliqué et plus impliquant, affrontements qui sont au cœur de ma problématique de chercheur.

Vu d'aujourd'hui, mon itinéraire me paraît tramé des rapports entre deux perspectives contrastées, voire contradictoires. Une vision du monde fonctionnaliste et rationalisante dispute le territoire avec une sensibilité à la complexité et à l'incertitude, celle qui a récemment trouvé expression dans l'approche paradoxale. Je pourrais l'appeler aussi une tension entre raisonnement et résonance. C'est comme si, à travers les aléas de l'itinérance, la dominance d'une perspective première cédaient lentement la place à une autre, se transformant sans disparaître pour autant. J'y vois l'expérience comme fil conducteur principal : cette trajectoire me semble plus ancrée dans la pratique que dans la théorie, plus marquée par les circonstances et les rencontres que par les courants intellectuels. Les concepts développés ont souvent "émergé" du terrain, générés dans et par des situations concrètes. Je m'attache à l'articulation permanente et féconde entre le particulier et le général.

J'ai l'impression d'avoir tracé un chemin en sciences de l'éducation plus que créé une somme de connaissances sur un domaine délimité. Je

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

me préoccupe de méthodologie, quel que soit le champ de mon activité ou recherche. C'est dire que je cherche des approches heuristiques incitant à penser les rapports entre le monde et le regard sur le monde, entre le "réel" et la représentation du réel, entre les représentations diverses. Les rapports entre observateur et observé, entre chercheur et sujet-objet de recherche en constituent des cas d'espèce.

Si les questions autour du changement contemporain de paradigme scientifique constituent le fonds théorique et social de mes travaux, je peux dire connaître ces questions viscéralement, produit que je suis des migrations et des métissages culturels de notre époque. New yorkaise d'origine et d'éducation, ayant passé sept années en Inde, j'ai atterri à Paris il y a plus de vingt ans. Les différences irréductibles entre les visions du monde et les modes de vie de trois cultures ne pouvaient pas ne pas me marquer. Étrangère, comme Alfred Schutz¹, il me fallait à chaque déplacement tenter de lire les codes sociaux, balbutier pour me faire comprendre dans une langue inconnue - processus d'intégration/adaptation qui s'atténue avec le temps mais qui ne se termine jamais. De quoi être sans cesse déroutée, renvoyée à sa non-appartenance. Motifs qui m'ont incitée à m'appuyer sur des transversalités, qui ont probablement favorisé une pensée en termes de processus dynamiques plus que de produits ou d'états. En effet, c'est de me trouver aux frontières qui m'intrigue fondamentalement, là où les questions ne sont pas encore réglées, où je suis confrontée, avec d'autres, aux limites de la situation et de moi-même. C'est dans cet esprit que je cite souvent Michel de Certeau : "le geste par lequel une discipline se retourne vers le nocturne qui l'entoure et le précède - non pour l'éliminer mais parce qu'il est inéliminable et déterminant. Il y aurait théorie lorsqu'une science essaie de penser son rapport à cette extériorité et ne se contente pas de corriger ses règles de production ou de déterminer ses limites de validité"².

UNE APPROCHE FONCTIONNALISTE

Le "fonctionnalisme"

"Comment ça marche et à quoi ça sert ? On décortique, on recompose et, surtout, on avance !" : je schématiserai ainsi le fonctionnalisme qui a formé ma génération. Il instaure une perspective de l'harmonie, du consensus, de la transparence du sujet à lui-même. L'inutile et l'obstacle

y sont éliminables et à éliminer, la société sera améliorée en servant les besoins repérables en surface - ce que les courants marxistes ou économistes appellent le productivisme ou l'utilitarisme. Il constitue une mise à plat d'un système ou d'une situation débouchant sur un mode de compréhension plus descriptif et opératoire qu'explicatif ou heuristique. Il est associé pour moi à des oppositions dichotomiques et manichéennes, il tranche en bon et en mauvais, il pose les problèmes en termes moraux ou techniques bien plus que dialectiques.

Plus techniquement, cette approche est dominée par les idées de la fonctionnalité réciproque des parties, de la cohérence interne d'un ensemble, de la rationalisation des processus. L'*input* est planifié par rapport à l'*output* prévu. Chaque élément remplit une "fonction" précisément identifiable et nécessaire à l'ensemble, c'est même la fonction à remplir qui définit l'élément - le travail d'un individu dans une organisation, par exemple. Les opérations sont effectuées mécaniquement : par force, de l'extérieur, assemblages et engrenages de composants isolés. Le processus est linéaire, de type ingénierie, préorganisé étape par étape, en intervalles de temps banalisés. Risques et dangers doivent être prévus, contrôlés, le produit est objectivé, standardisé, normalisé et tout résultat qui s'en écarte est rejeté, rien d'intangible ou de non maîtrisable ne doit entrer en ligne de compte. La marche générale est regardée sous l'angle de son fonctionnement/ dysfonctionnement. Accompli, il apporte une valeur rajoutée, fruit du labeur du travailleur. Le *processing* de biens matériels en chaîne taylorienne, comme la pédagogie par objectifs dans ses formes outrancières, sont les prototypes et les caricatures de cette vision et de cette mise en œuvre.

L'école active

Une licence en sociologie à Columbia University (1953), au moment où les grandes enquêtes de Paul Lazarsfeld dominaient la discipline, a laissé un goût d'insatisfaction : socialement et politiquement active depuis l'adolescence, j'avais l'impression d'entendre là des mots savants pour décrire des phénomènes sociaux déjà familiers. Peu de choses pour faire avancer ma réflexion : rien sur le marxisme, pas un mot sur l'école de Chicago, par exemple.

C'est dans le domaine de l'éducation que j'ai choisi d'acquérir la maîtrise (Harvard University, 1954) puis un doctorat de troisième cycle (Université Paris X, 1978). Non seulement ma carrière se déroule sur trois

continents, mais elle concerne également tous les niveaux de scolarité, de l'école maternelle aux études doctorales; en France ce trajet passe également en dehors du système scolaire, pour entrer dans ce champ éducatif qu'est le travail social. J'ai pratiqué dans la classe, créé des établissements et des programmes et assumé la responsabilité de leur gestion et de leur développement. J'ai conduit des évaluations d'établissements scolaires, participé à la formation des enseignants et des travailleurs sociaux. En filigrane de cet ensemble se trouve une perspective constante de la personne en formation se formant, moi-même y compris, dans de multiples rapports avec l'entourage immédiat et le contexte social et historique plus général.

Les philosophies et les pratiques de l'éducation dite nouvelle, active, *progressive*, forment le socle de mes actions et mes écrits. J'ai participé à ce mouvement avec beaucoup de conviction, découvrant avec étonnement son ampleur mondiale même si les penseurs ne débordent guère leurs frontières. Mon premier poste d'institutrice à l'école Dalton à New York m'y a donné l'entrée, le *Dalton plan* créé par Helen Parkhurst constituant une refonte du *curriculum* et un mode de travail indépendant des plus intéressants. L'école que j'ai fondée à Ahmedabad, avec une collègue indienne, représentait un effort pour conjuguer l'attitude éducative occidentale visant l'autonomie de l'enfant, au moyen d'activités libres, *open activities*, avec l'attitude indienne reposant sur les savoirs et les rituels traditionnels, *set activities*. Par la suite, mes propres enfants ont été scolarisés à l'École Decroly à Saint Mandé, où j'ai pris une part active en tant que parent. Ces engagements personnels furent étayés par une familiarité avec les nombreuses expériences éducatives américaines, aux niveaux élémentaire, secondaire et universitaire, ainsi qu'avec des écoles dans les deux autres pays de résidence et les innovations anglaises *open school* et *integrated day*. La philosophie appliquée de John Dewey fut ma référence première. En Inde, les réalisations et l'œuvre théorique de Maria Montessori³ ont alimenté ma pensée et ma pratique, et la *basic education* élaborée par Gandhi ne pouvait pas ne pas laisser son empreinte. J'ai pris connaissance une fois en France des travaux des pédagogues européens.

En commun avec de nombreux éducateurs critiques envers la société et les modes d'éducation dominants, je m'élevais contre l'enseignement en tant qu'inculcation de savoirs et de reproduction de modèles, que ceux-ci soient intellectuels ou sociaux. Au contraire, la pédagogie devait "stimuler la présence active de l'enfant, ouvrir ses horizons, cultiver les traits comme l'inventivité, la concentration, la confiance, le respect pour

soi et pour les autres, la responsabilité" afin de "l'aider à acquérir les compétences lui permettant de continuer à apprendre tout au long de la vie" (1), et ceci dès le plus jeune âge, par les moyens les plus simples. Les méthodes actives devaient constituer un pont entre l'imposition sociale et l'expérience de l'enfant; l'aidant à structurer progressivement sa propre logique (ce qui est appelée aujourd'hui l'activité méta-cognitive). Le pivot étant l'apprenant, la tâche centrale de l'"éducateur" est de créer les conditions les meilleures pour que chaque enfant pousse au mieux : l'adulte organise, questionne, fournit du matériel et apporte des informations, négocie les règles. Le travail individuel est inséparable du travail collectif, chacun contribuant au processus de formation de tous, en interaction avec de multiples sources d'information. Les questions d'actualité entrent alors à l'école et la scolarité serait de cette façon une préparation pour la démocratie.

Il me semblait important, en outre, que les enseignants réfléchissent à leur pratique, qu'ils conduisent avec d'autres des recherches sur les situations pédagogiques, comme le propose Robert J. Schaefer. J'ai tenté cette entreprise, au moyen d'un centre de formation et d'une recherche-action engagée avec un professeur de psychologie de l'Université de Gujarat et les institutrices de cinq écoles maternelles.

En France cette approche a servi de base à des activités concernant "l'architecture et la pédagogie", domaine auquel vingt ans de vie commune avec un architecte-urbaniste et les rencontres avec Louis I. Kahn, architecte d'un fonctionnalisme poétique, ainsi que Karl Lind, paysagiste reichien, m'ont préparée. Ce fut le thème d'une unité de valeur universitaire pendant sept ans et d'interventions sur la programmation d'équipements sociaux et d'établissements scolaires (y compris l'École Decroly); un programme de sensibilisation au cadre bâti dans des classes à l'école primaire fut également mené dans ce contexte (3).

Les dimensions formative et sociale de l'espace ont imprégné ces travaux : l'espace et l'appropriation de cet espace étaient considérés comme inséparables, modes d'actualisation du rapport au monde individuel et collectif. S'intéresser à l'architecture, c'est s'interroger sur les institutions humaines, c'est-à-dire sur le sens fondateur et actuel des bâtisses et des organisations. Se manifeste là mon inscription dans la matérialité, l'ancrage tangible dans les "petits faits" de l'ici-et-maintenant, dans ce qui est visibilisé/invisibilisé de leur évolution.

C'est armée de ces références que Guy Berger et Michel Debeauvais m'ont proposé une charge de cours en Sciences de l'Éducation au Centre

Universitaire Expérimental de Vincennes, en 1970. J'ai donc fait mes premiers pas d'universitaire dans la France de cette décennie, période où certaines institutions, notamment Vincennes, ont réuni les conditions favorables aux expérimentations, où les acteurs sociaux ont continué à s'opposer ponctuellement aux politiques éducatives et sociales relevant du "contrôle social". Je poursuivais mes options de base, me mêlant à quelques "affaires", m'engageant contre le dossier scolaire et le système G.A.M.I.N. En même temps, cependant, le doute critique me gagnait et toute mon éducation, déjà perturbée par l'expérience indienne, se trouvait sourdement minée, désarçonnée.

L'observation en questions

Quand je nomme "l'observation" comme le champ de mon enseignement et de ma recherche, l'interlocuteur déconcerté pose quasi fatalement la question "et qu'est-ce que vous observez ?" Là commence l'exercice, à chaque fois renouvelé, qui consiste à expliquer à cet interlocuteur-là les buts et les caractéristiques d'une approche, discours qui ne peut guère que devenir une sorte d'invitation à partager une démarche.

J'ai débarqué dans mon premier cours, intitulé "l'observation dans la classe", armée de grilles traduites de l'américain par mes soins. Adoptant un mode d'enseignement inductif et participatif déjà expérimenté, j'avais choisi l'observation comme méthode de recueil de données afin d'étudier sur le vif l'école française. Ce faisant, j'ai agi comme le font beaucoup, en abordant un terrain par le biais d'outils sophistiqués empruntés et plaqués, prenant leur formalisme pour garante de rigueur. Je n'avais analysé préalablement ni les fondements pédagogiques et scientifiques de ces instruments, ni les situations à observer pour examiner quelque peu leur pertinence. Autrement dit, je ne me suis pas posé la question de la "rationalité" de ces méthodes avec la précision d'un Georges Devereux, pour qui "une méthode est rationnelle dans la seule mesure où l'on peut authentiquement l'appliquer au problème étudié". Les étudiants soixante-huitards ont vite repoussé ces instruments, les considérant comme idéologiquement inacceptables et trop rigides, c'est-à-dire pour des raisons pertinentes mais en dehors de considérations directement scientifiques.

Ce "transfert de culture" avorté a eu des conséquences de grande portée pour moi, m'obligeant à interroger un mode de recueil d'informations et une technicité saisis aveuglément. Les problèmes instrumentaux

se sont à ce moment contextualisés, transformés en problèmes épistémologiques. Il fallait tout repenser. Il fallait affronter avec les étudiants tous les problèmes inhérents aux situations d'observation que nous sollicitons. Ainsi étions-nous conduits non seulement à ramasser de l'information, mais à débattre ensemble des moyens pour y arriver, des conditions propices et moins propices, des conséquences de notre présence et de son éventuel intérêt pour les observés, etc. La réflexion portait régulièrement non seulement sur ce que nous observions, mais tout autant, sinon plus, sur notre façon de recueillir ces observations et le sens que celle-ci pourrait avoir pour nous.

Partie de problèmes de méthodes, je les ai élargis en interrogations méthodologiques plutôt que de les réduire en apories techniques. Mon objet pédaogo-conceptuel est devenu principalement l'observateur; la notion d'"implication" se manifestait inéluctablement. Les premiers travaux ont abordé l'observation en tant qu'objet multidimensionnel : "de multiples regards" sur les mêmes actes, un objet complexe à "tourner et à retourner dans de multiples sens, pour en sortir des sens multiples" (5). Concevoir cet objet en termes de processus était une manière de mettre en évidence la complexité des éléments et de leurs rapports constitutifs, ainsi que les enjeux institutionnels et socio-politiques, à travers l'espace, le temps et les relations diverses. Cette vision a permis d'insister sur le caractère analogique de l'observation face aux représentations et aux pratiques si fréquemment digitalisantes.

Cen'est toutefois qu'après la rédaction de la thèse que je me suis rendu compte à quel point le fait de me trouver à la fois "dedans" et "dehors" avait joué intellectuellement. Vivre entre deux cultures, appartenant à chacune tout en étant en marge des deux : au-delà des malaises et des difficultés, pouvais-je m'asseoir sur deux chaises à la fois ou en alternance, plutôt que de me trouver par terre entre elles ? Comment tirer parti de cette position double, de mes ambiguïtés et contradictions et aussi des potentialités ainsi entrouvertes ? Un travail sur l'observateur et sur l'observation signifie bien cela : on y est sans y être, dedans quoiqu'on veuille, bien que, au même instant et dans le même lieu, simultanément et nécessairement dehors.

J'ai également construit le processus d'observation en moyen de formation - "l'observation questionnante", formation de l'observateur à et par l'observation - créant des dispositifs destinés à faire travailler des aspects structurels, institutionnels et individuels du fonctionnement social. Rejetant des problématiques comportementalistes et des applica-

tions de grilles pré-établies, je pensais, comme Rob Walker et Clem Adelman que "l'essence de l'observation c'est la création de significations (*insights*) à partir de ce qui peut paraître initialement comme routinier. Cachés sous la surface d'une leçon sont des problèmes non résolus qui, lorsqu'ils sont rendus visibles, révèlent des croyances, des valeurs et des pratiques alternatives possibles"⁴. Que l'on y ait trouvé des correspondances avec le "MTP3" de Marcel Lesne⁵ n'était pas pour me déplaire.

Chercher le potentiel de changement dans les "petits faits" anodins et les détails habituellement inaperçus n'était pas encore une approche courante. Ce n'est que depuis une quinzaine d'années que l'on constate une attention croissante apportée en France à ce type de phénomène, avec le développement de l'ethnologie de l'école, de l'interactionnisme, de la méthode des histoires de vie, c'est-à-dire, plus généralement, avec une sociologie de la situation et des processus plus qu'une sociologie des structures. L'approche qui était la mienne se distinguait des autres courants du moment, sous plusieurs angles. Elle offrait un contraste prononcé avec la mise en scène de "moments forts" et intenses que pratiquaient les collègues de l'analyse institutionnelle. Elle était en contraste également avec cette autre forme de mise en scène qu'est l'expérimentation en laboratoire, employée par bien des utilisateurs de l'observation. Tout en étant "naturaliste", elle n'est pas non plus éthologique : l'observateur y est visible, voire participant, en rapport empathique avec les observés, éventuellement même perturbateur de la situation observée; son regard est orienté vers des problèmes significatifs plutôt que vers la vue la plus exhaustive possible, et donc la plus "objective".

Gilles Ferry, Jean Massonnat et Michel Piolat, Bernard Hostein et d'autres ont largement contribué à ces réflexions au cours des années. Des modélisations fonctionnelles et pragmatiques ont contribué à en spécifier les critères et les techniques de rigueur. Le pôle "positiviste" de la problématique dichotomique était soutenu par des travaux praxéologiques sur la formation et l'observation, provenant largement d'auteurs américains (Flanders, Bellack, Simon et Boyer... et aussi De Landsheere, Ancelin-Schutzenberger...). Le pôle "dialectique", par contre, était lui-même "dialectisé" par une multiréférentialité en pointillé : ne trouvant en sciences de l'éducation que quelques travaux m'aidant à penser théoriquement mon objet (Becker, Ardoino, J.-Cl. Filloux...), j'ai cherché dans diverses zones proches de mes intérêts : la psychosociologie (les chercheurs de l'ARIP, Mucchielli...), l'analyse institutionnelle

(Lourau), la cybernétique (De Rosnay...), la physique contemporaine (Heisenberg...).

Ce contraste dans les référentiels reflète, à mon avis, l'état de la situation épistémologique à l'époque, et plus particulièrement celui de la réflexion sur l'observation dans les champs éducatif et social. Les chercheurs du paradigme expérimental se consacraient à l'affinement technique et pédagogique - de meilleures grilles, le micro-enseignement... - dans un travail scientifique "normal". Les chercheurs du paradigme émergent, foisonnant - en fait de nombreux paradigmes partiels en concurrence - étaient en train d'inventer ou de redécouvrir les arguments pour construire les problèmes autrement, selon les disciplines classiques ou plus récentes ou en moult tentatives d'inter-, pluri- ou transdisciplinarité.

L'ouvrage de Georges Devereux déjà cité, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, publié en France après mon travail de thèse, m'a apporté le support théorique global et rigoureux qui m'avait manqué. Articulant le concept freudien de contre-transfert et l'idée einsteinienne "selon laquelle nous ne pouvons observer que les événements «survenus auprès de» l'observateur", Devereux agence et amplifie ces deux poutres faîtières par des concepts complémentaires empruntés à la psychanalyse, l'ethnologie, la logique, la topologie, la physique quantique. La charpente théorique et les concepts opérationnels qui en résultent m'ont permis d'approfondir mes propres questions. Je dois dire, en outre, que j'ai vécu dans cette lecture une rencontre avec un maître, quelqu'un qui pose sa propre humanité comme centre de sa problématique, admirable par ses exigences à la fois intellectuelles et humaines.

La finalité première de ces travaux fut pragmatique : ils étaient à l'intention tout d'abord des étudiants et des professionnels des secteurs éducatif, social et sanitaire. Le style, le contenu, les lieux de publication y correspondent : j'ai longtemps choisi de publier dans des revues destinées aux professionnels, dans un langage courant, plutôt que de mener des recherches et d'écrire pour la cité savante.

UNE APPROCHE PARADOXALE

La décennie - 80 - marque un tournant : celle, dans l'éducation et le travail social, de l'emprise accrue de la normalisation administrée et de l'ingénierie, de la décentralisation et de la déconcentration, de l'émergence du modèle territorialisé des politiques et des dispositifs. Le paysage théorique à propos des problèmes scolaires et sociaux se modifie également, avec la montée des recherches ethnographiques et l'analyse des situations et du sens pour les acteurs de leurs actes.

En ce qui me concerne, un certain recentrage personnel s'est accompagné d'une diversification professionnelle, avec des activités et des recherches dans trois domaines en parallèle. Mes visées d'acteur avaient à s'articuler de plus en plus avec des préoccupations de chercheur. Ma vision du monde est devenue quelque peu plus globale et moins polémique, le fonctionnalisme fondateur s'est assoupli. Mes conceptions "questionnante" et "processuelle" se sont renouvelées à la rencontre du contradictoire et du saugrenu. Je me suis rendu compte, avec tant d'autres, que la philosophie optimiste et confiante de l'école active, propagée essentiellement entre les deux guerres mondiales, fait partie d'un imaginaire social tout aussi "leurrant" que "moteur". Je crois déceler, pourtant, dans un certain nombre de réflexions actuelles sur la formation des adultes, un phénix qui renaît de ces cendres. Je me réfère à ces versions de la formation permanente qui tentent de mettre en œuvre "une volonté radicale d'appropriation de soi-même, de sa propre production", "l'appropriation du procès de la formation par le principal intéressé", pour reprendre des expressions de Gaston Pineau⁶. Le "se former" réflexif trouve son complément dans le "se former" réciproque. Les quatre modalités de formation que distingue cet auteur - auto, co, éco, hétéro - me semblent correspondre à la conception de l'éducation que j'avais essayé de mettre en actes, avec la différence majeure que Pineau pointe des tensions invisibilisées par ma vision fonctionnaliste d'antan : "En effet l'autoformation et l'hétéroformation semblent être antagoniquement liées (...) : elles se succèdent en se repoussant par une alternance qui les unit tout en les dissociant. Exemple parfait de la contradiction, union de deux contraires ne pouvant pas exister l'un sans l'autre tout en se niant l'un et l'autre". A mon tour, le ver de la contradiction allait se glisser dans le beau fruit de l'harmonie.

Sans abandonner l'observation, une sorte de "post-partum" après la thèse m'a conduite à élargir les préoccupations méthodologiques à la

“recherche par les praticiens” et la “démarche clinique de recherche”, thèmes qui marquent un passage plus net vers une problématique des contradictoires. Par ailleurs, il m’est apparu clairement, à partir de 1973, que je n’aurai pas de contacts privilégiés avec les écoles normales et la formation des maîtres, domaine de prédilection jusqu’alors : j’avais “trop de diplômes et pas les bons”, comme je disais à l’époque. Les sollicitations pour la formation des travailleurs sociaux étaient ainsi les bienvenues, une manière de maintenir le contact avec les pratiques professionnelles. Pendant quinze ans, j’y ai participé activement, m’initiant à ce domaine nouveau pour moi tout en organisant et conduisant des actions à l’université comme ailleurs : directrice adjointe d’un institut de formation permanente, intervenante dans des écoles de travail social, coresponsable d’un programme de Diplôme Supérieur en Travail Social, chargée d’une formation universitaire de deuxième et troisième cycles, membre du conseil d’administration d’une association gestionnaire de foyers pour enfants et adolescents... Dans le contexte de commandes ou d’appels d’offres⁷, j’ai exploré différents thèmes et terrains, réalisant des recherches sur les pratiques professionnelles, sur le placement familial, sur l’insertion, sur l’éducation familiale, avant de m’arrêter récemment sur le thème du réseau social.

La pensée paradoxale

J’ai découvert la pensée paradoxale à travers les ouvrages d’Yves Barel et les collaborations en formation permanente avec Pierre Nègre. Une impatience grandissante envers mes attitudes fonctionnalistes et dichotomiques ne s’attendait cependant pas à une telle aventure : la pensée paradoxale représente pour moi un grand bouleversement, loin d’être terminé. Elle nécessite un saut “du côté noir de la lune” où l’on rencontre l’invisibilisé du visibilisé. Rencontre inouïe, provocante, où on ne peut que suivre les circonvolutions et les involutions des phénomènes dans l’espace et le temps, telles les estampes de M. C. Escher.

La référence au paradoxe se diffuse de manière spectaculaire dans les sciences humaines comme dans les sciences physiques. Peut-être est-elle signe d’une sensibilité accrue qui vient bousculer le vieux rationalisme, peut-être reflète-t-elle un monde qui échappe de plus en plus à la compréhension habituelle. En tout cas, l’approche est invoquée lorsqu’il s’agit d’aborder des contradictions inabordables, de tenter de dire l’indicible et l’ineffable, d’entrer quelque peu dans des sphères jusqu’alors

exclues de la science. Serait-elle la "sociologie pour le XXI^e siècle", comme le pense Jean-William Lapierre ?

La structure de cette curieuse logique demeure souvent dans l'ombre de ses brillants exploits. On oublie cette rigueur qui, contrevenant à la logique aristotélicienne, arrive à penser une entité par la prise en compte de son contraire. Les deux termes d'une contradiction n'y sont pas seulement opposés, ils sont aussi et en même temps unis dans et par ce qui les oppose. Leur rapport est au centre de l'attention : le rapport fait exister les termes du rapport, c'est lui qui est porteur de sens. La rigueur tient à la distinction entre niveaux logiques qui admet, simultanément, la fusion de ceux-ci.

Des concepts comme la redondance et la superposition, le message auto-réflexif, la visibilisation et l'invisibilisation, les stratégies paradoxales... la rendent hautement opératoire. L'indécidabilité, exposée par Yves Barel, se réfère aux phénomènes sociaux apparemment "dépourvus de sens observable et dicible au moment même où ils se déroulent". Chercher une réponse définitive à leur sujet paraît insuffisant, correspondant à une quête de sens univoque à propos de problèmes complexes. Il n'existe pas de solution finale. L'auteur propose, au contraire, que l'on adopte l'attitude qui "consiste à *admettre* l'existence de phénomènes indécidables, et à porter de l'*intérêt* à cette indécidabilité, en se posant des questions sur son sens" : l'indécidabilité est conçue comme une des raisons d'être de certains phénomènes sociaux, une nécessité de la vie sociale, une forme humaine de l'auto-finalisation et de l'adaptativité face aux problèmes insolubles que l'homme s'attache pourtant à maîtriser. Ou encore, la hiérarchie enchevêtrée, développée par Douglas R. Hofstadter⁸, se rapporte à la situation paradoxale où des niveaux logiques habituellement bien distingués commencent à changer de place, conduisant le chercheur qui se déplace à travers les niveaux d'un système hiérarchisé, à se retrouver subitement à son point de départ. Dépassant la logique selon laquelle le concept n'est jamais la chose, et vice versa (la carte n'est pas le territoire et le territoire ne peut pas être confondu avec la carte), on s'aperçoit parfois qu'il est impératif de différencier entre niveaux logiques ou sociaux, mais qu'il ne peut y avoir de méta-niveau stable.

Une mise en garde, pourtant, et avant tout à moi-même. Parler du passage à un nouveau paradigme n'annule pas l'action de l'ancien ni sa pertinence dans certaines conditions, comme l'argumentent tant Gaston Bachelard que Thomas S. Kuhn. En plus, en ce qui concerne les rapports

humains, ce passage est plutôt comme celui du "nord-ouest", pour emprunter la métaphore de Michel Serres, toujours à réeffectuer, le risque étant de faire du paradoxe un fonctionnalisme "modern style".

La clinique en recherche

Les étudiants salariés dans les secteurs éducatif et social sont nombreux en Sciences de l'Éducation et beaucoup d'entre eux souhaitent définir leur recherche en liaison avec leur propre champ d'action. Ils constituent ainsi un "cas limite" de la position de chercheur, comme je l'ai écrit en 1984 (6), "où la même personne se met en «observateur» tout en étant éventuellement un sujet observé parmi les autres". Cas limite parce qu'une position d'acteur impliqué statutairement dans le champ de sa recherche est généralement considérée comme une condition défigurant d'emblée toute analyse possible. Cas limite à cause de l'intention audacieuse de prétendre rajouter un regard nouveau à un regard habituel installé depuis longue date et encore en usage. Cas limite encore de tout groupe social cherchant à se faire reconnaître par les autorités en place. Cas, autrement dit, qui se situe aux limites canoniques de la pratique scientifique instituée. Insister sur les contrastes et les contradictions dont il est porteur m'a permis de mettre en relief des aspects des processus de production de recherche qui s'y manifestent de manière exacerbée.

Ainsi ai-je saisi la "double inscription dans l'action et dans la recherche" comme la difficulté spécifique de la place de praticien-chercheur. Autant alors faire de cette difficulté la spécificité de sa contribution, suivant l'épistémologie devereusienne. Je conçois le problème central ici comme un problème de place et de placement, de prise de position et de positionnement, de point de vue. C'est une situation qui entraîne une gestion des alternances en "hiérarchie enchevêtrée" car, pour le temps de la recherche, aucune des trois visées - d'action sociale, de développement personnel ou de production de connaissances - ne domine exclusivement la vie de l'individu. C'est une situation où "un acteur veut à la fois une chose et son contraire. Non parce qu'il est fou ou incohérent, mais parce que cette stratégie est la réponse *logique* à une situation elle-même conflictuelle ou contradictoire"⁹. Au lieu de nier ou d'escamoter ce redoublement, est-il possible d'y trouver avantage ? Le pari est de taille, tant pour les individus qui s'y aventurent que pour les enjeux scientifiques et sociaux.

Avec la démarche "clinique" de recherche, j'opte, parmi les nombreuses modalités de recherche dites qualitative ou compréhensive, pour celle qui pose le rapport entre le chercheur et le sujet de recherche comme pivot des interrogations épistémologiques. Prendre d'un égal sérieux les deux prépositions de l'expression "l'étude *de* l'homme *par* l'homme" marque une insistance sur les rapports contradictoires entre le sujet/objet d'une étude et celui qui l'effectue, et aussi sur les positions contradictoires que recèle chaque personne : chacun est observateur pour lui-même en même temps qu'il est observé pour l'autre, êtres humains à la fois Même et Autre.

C'est dans cette perspective que je conçois l'"implication" comme étant de l'"entre-deux", à la fois "externe" et "interne" aux deux sujets, donc particulièrement sujette à invisibilisation. Elle se laisserait éventuellement pressentir dans le lien entre sujets, lien qui est écart, couramment nommé en termes de tensions entre familiarité et étrangeté, entre rapprochement et distanciation. Pourrait-on ressentir tant les différences que les ressemblances entre représentations contrastées, percevoir l'identité des niveaux logiques que l'on est cependant capable de différencier, pour que l'écart lui-même devienne interlocuteur ? Peut-on tenter de tenir les positions contradictoires, non pour les opposer ou pour dire que l'une est bonne et l'autre mauvaise, ni pour assurer la victoire de l'une au prix de la disparition de l'autre ? Bien au contraire, ne pourrait-on pas sortir d'une logique en oppositions déterminées et déterminantes en s'intéressant au mouvement entre les termes contradictoires ?

Même si l'on ne peut qu'admettre le caractère fondamentalement indicible de l'implication - comme du sens lui-même - l'on ne peut pas ne pas essayer d'en dire quelques mots. Une lecture psychologique risque de s'y employer de manière défensive, en obturant les éléments potentiellement les plus pertinents. Une lecture sociologique s'arrête généralement à l'éclairage de la trajectoire et de la position sociale du chercheur, du contexte socio-historique d'une recherche. Aussi pertinentes que soient ces approches, des éléments concernant l'implication me semblent pertinents surtout par leur contribution à la compréhension de la construction même de l'objet d'étude, car ils portent l'attention sur ce qui commande les prises d'informations et les fait surgir parmi les possibles, sur les transformations effectives des matériaux (7). La sociologie des sciences aide à penser le processus de recherche de cette manière, selon le "programme fort" de David Bloor, prolongé par Bruno Latour et Steve Woolgar. Celui-ci propose de remplacer une épistémologie

de la vérité par une description méticuleuse du processus et des procédures d'une recherche, de "passer à travers le discours ordonné des savants pour parvenir aux pratiques et aux discours désordonnés mais intéressants des chercheurs". Je dirais, dans ce contexte, que le sens logique du verbe "impliquer" et le contenu humain "des implications" réciproques apportent des matériaux de recherche, que les déplacements du chercheur et l'analyse de ses mouvements en constituent la méthode, que la réflexion théorique sur cet ensemble pose des interrogations épistémologiques de fond.

Les voies de l'observation

Le paradoxe a été mis au travail dans l'ouvrage *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines* (9), une manière de problématiser la grande diversité d'usages que recouvre trop rapidement la référence à une seule méthode. Cette approche me semble pouvoir être caractérisée par une idée-clé : les modes homogènes de l'observation sont des visées inatteignables auxquelles on ne peut pas ne pas aspirer; en poursuivant jusqu'au bout n'importe lequel des modes, on tombe sur ses contradictions internes, invisibilisées par la représentation courante tantôt univoque tantôt peu claire.

Employant une approche paradoxale, deux voies - la "visée objectivante", en recherche de la scientificité universelle, et la "référence implicite", en quête de la communication humaine - ont été conçues comme également et simultanément valables, alors qu'elles s'excluent mutuellement. Chaque voie a été définie par rapport à l'autre, en contraste avec l'autre. Les deux sont donc liées : elles constituent les pôles extrêmes d'un même continuum et chacune d'elles contient quelque chose de l'autre, une part rendue invisible par l'opposé qui domine. En outre, non seulement l'objet d'observation est-il construit par le regard de l'observateur, principe couramment reconnu aujourd'hui, mais inversement et réciproquement, le regard de l'observateur est construit par son rapport à l'observé. Comme le dit Martin Buber, et ce que confirme Emile Benveniste dans les termes de sa discipline, le "Je" du couple verbal "Je-Cela" est autre que le "Je" du couple verbal "Je-Tu". Ainsi, le choix de l'un ou de l'autre modèles, inéluctable et impossible à la fois, ne peut être conçu dans cette perspective qu'en termes de visibilisation d'un des aspects par invisibilisation de l'autre.

Le réseau, un et multiple

Le réseau comme objet de recherche s'est présenté en plusieurs étapes apparemment dissociées. L'enracinement expérientiel tient à l'impression de communication à travers les distances quand mes enfants sont partis au loin, expérience si fréquente de nos jours. Un texte d'Yves Gernigon a situé ce sentiment comme intrinsèque au monde actuel, tout en élargissant les paramètres. L'auteur pose en contraste l'univers "centré, hiérarchique et dualiste" d'antan et l'univers contemporain "pluricentriste, mobile et horizontal", où "l'espace urbain ne se donne plus dans la figure d'un ordre concentrique mais celle d'un réseau de communications multiples. Le problème est d'entrer en relations entre des points multiples (...) Ici on ne se repère plus selon le point fixe de la maison natale ou du clocher, mais dans le mouvement qui s'opère entre des centres différents (...) réseau complexe de rapports de force où il faut réguler les échanges beaucoup plus que défendre sa terre." Le temps, conçu et vécu antérieurement comme celui du destin, continu et cyclique, est aujourd'hui devenu pour nous un temps discontinu et accéléré où nous avons à produire notre avenir.

Vocabulaire correspondant à la modernité, le "réseau" est usité aujourd'hui dans des contextes des plus variés, allant de la communication, l'informatique, les mathématiques des graphes et les sciences sociales, aux discours politiques et administratifs et aux interventions sociales. Un des mots-clés du discours de la nouvelle organisation de l'éducation et de l'intervention sociale territorialisée, il s'y voit associé avec projet, contrat, partenariat, individualisation, solidarité... Quelques excursions dans la sociologie et l'anthropologie des réseaux sociaux m'ont également donné à voir la grande diversité des perspectives sur ce thème, y compris l'intérêt tant conceptuel que communicatif des mises en forme graphique.

La dimension opératoire de la notion m'est apparue pour la première fois dans un cadre professionnel en 1983, au cours d'un stage avec des assistantes maternelles et des éducateurs dans un service de placement familial spécialisé. Je leur ai proposé un schéma de relations en réseau autour de l'enfant placé, les divers "pôles" assumant de manière éclatée les fonctions familiales traditionnelles (genèse et histoire, éducation, autorité...), l'éducateur circulant entre ces instances pour assurer la communication et la régulation. Ce travail contient en germe bon nombre d'éléments constitutifs de la structure réticulaire que je développerai plus systématiquement par la suite. Une recherche sur l'éducation

familiale, six ans plus tard (8), a été consacrée en grande partie aux réseaux parentaux et aux réseaux des intervenants institués. La problématique pose la question des rapports entre actions parentales et actions instituées, entre parents et intervenants. Le problème des incompatibilités apparentes entre différents "niveaux" d'organisation sociale (l'individuel et l'associatif, l'individuel et l'institutionnel) s'est présenté à l'équipe de recherche. Il en est sorti une conception paradoxale des réseaux : il y apparaît des actes qui font exister tantôt des ruptures tantôt des passages entre les réseaux de niveaux différents, et ceci en simultanéité.

Le réseau m'intéresse aujourd'hui en tant que structure sociale de mise en synergie des différences, de liaisons entre termes indépendants, de rapports entre l'identification à un espace et le remplacement de celle-ci au profit des liens. Autrement dit, le réseau comme structure compréhensible alternativement à des niveaux différents et selon des points de vue contradictoires (10). La problématique actuelle du GREAS traite les rapports, ou absence de rapports, entre les réseaux des professionnels et ceux des usagers dans les interventions éducatives et sociales territorialisées. C'est dans cette articulation/disjonction que nous pensons pouvoir lire les conjonctions et les conflits d'intérêts et les négociations entre logiques et pratiques différentes. Pour l'heure, cette perspective est appliquée dans le contexte de la recherche "Professions et professionnalité en banlieue" sous la direction d'Elisabeth Bautier (l'équipe Éducation, Socialisation et Collectivités Locales - ESCOL -, Université Paris VIII). Elle constitue également le fondement d'une contribution au Réseau "la territorialisation des politiques d'éducation et de formation", dans le cadre de la Direction de la Recherche et des Etudes Doctorales (DRED) du Ministère de l'Éducation Nationale.

PERSPECTIVES

Les trois domaines d'enseignement et de recherche esquissés dans cette seconde partie appellent des prolongements. Dans l'immédiat, j'ai l'occasion de retravailler l'observation dans la perspective de la formation des enseignants, retour en spirale sur un centre d'intérêt initial. En ce qui concerne la théorisation de la démarche clinique de recherche et de l'implication, je me trouve devant le paradoxe d'un objet de recherche qui disparaît dès que l'on en fait un objet de recherche, en tentant de le construire par une méthodologie qui file entre les doigts dès que l'on commence à l'explicitier. Je tente d'attraper l'implication à l'œuvre, de

l'observer en actes, guettant les rares moments où l'on sent que l'on est en train de glisser; avec des acteurs qui souhaitent dédoubler leur statut initial d'un positionnement de chercheur, je regarde ce que l'on fait ensuite de cette expérience fugace. Les premières approches à la notion de réseau ayant laissé la place à une période de problématisation, apparaît maintenant le temps du retour au terrain. Les interventions de formation et de recherche dans le secteur social et la formation des enseignants se poursuivent. Et ainsi de suite.

Je continue les explorations paradoxales. Je trouve que nous sommes contraints de plus en plus de prendre des décisions et d'agir face à des situations complexes et ambiguës, sans solutions clairement recevables, que nous sommes constamment devant des situations absurdes, intenable. Dans l'éducation et l'intervention sociale, il serait d'un grand défi salutaire, me semble-t-il, de s'ouvrir à une dose d'indécidabilité, c'est-à-dire à la capacité de "choisir sans détruire les choix alternatifs ou, plus exactement, sans détruire le pouvoir d'effectuer ces choix", d'actualiser certains choix tout en laissant d'autres choix potentiellement possibles. De tels paradoxes ne se laisseront "maîtriser", éventuellement, que si nous épousons leur mouvement, si nous nous mettons à ruser avec leurs ruses. "Maîtriser un paradoxe n'est ni le "dépasser", ni le nier (...) c'est le vivre en le rendant vivable."

Plus largement, la tension entre le fonctionnalisme et le paradoxal qui me traverse m'apparaît aujourd'hui comme symptomatique du monde contemporain, une formulation parmi tant d'autres des regards contrastés sur la complexité et des réponses face à l'incertitude, l'incomplétude. Nos collègues et concitoyens semblent se ranger le plus souvent soit d'un côté soit de l'autre, mais peut-être sont-ils, comme moi, mûs sourdement par les deux perspectives. C'est dans ce sens que la méthodologue en moi souhaite actualiser un jour la stratégie paradoxale dite de compromis, celle où, par une attention double, les deux termes de telles contradictions peuvent vivre, se féconder et se transformer.

Ruth Canter KOHN
Professeur en Sciences de l'Éducation
Université Paris VIII
Équipe de recherche GREAS

Jalons de l'itinéraire de l'auteur

- 1- *The exploring child, a handbook for pre-primary teachers*. New Delhi, Orient Longman Ltd., 1972, réédité 1984.
- 2- "L'observateur observé", *Éducation et développement*, 1974, 94, p. 4-15.
- 3- *L'environnement c'est nous*. Ouvrage collectif. Paris, Téma, 1976.
- 4- "Formation par l'observation de situations éducatives : éléments pour une problématique", avec J. Massonnat et M. Piolat. *Revue française de pédagogie*, 1978, 43, p. 47-63.
- 5- *Les enjeux de l'observation*. Paris, PUF, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, 1982 (épuisé).
- 6- "L'observation chez le chercheur et le praticien", *Revue française de pédagogie*, 1984, 68, p. 104-117.
- 7- "La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances", *Bulletin de psychologie*, Actes du colloque recherche clinique - clinique de la recherche, Université Paris VII, XXXIX, 1986, 377, p. 817-826.
- 8- *Les voies de l'observation*. avec P. Nègre. Paris, Nathan, Collection Université Psychologie, 1991.
- 9- *Des usages singuliers de l'offre sociale dans l'éducation des enfants*. GREAS, MIRE, 1991.
- 10- "Unité et multiplicité du réseau", *Pour*, Le clair-obscur des réseaux, 1992, 132, p. 131-138.

Notes

- 1 Alfred Schutz, "L'étranger. essai de psychologie sociale" dans *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Meridiens Klincksieck, 1987, 217-236.
- 2 Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, Tome 1, *Arts de faire*. Paris, 10/18, 1980.
- 3 L'Italie étant ennemie de l'empire britannique pendant la première guerre mondiale, Maria Montessori, en voyage en Inde à ce moment, y fut internée. Elle a mis l'occasion à profit, et les écoles et centres de formation montessoriens sont aujourd'hui nombreux dans ce pays.
- 4 Les chiffres entre parenthèse renvoient à la bibliographie de mes travaux en fin d'article.
- 5 Robert J. Schaefer, *The school as a center for inquiry*. New York, Harper & Row, 1967.
- 6 Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, Flammarion, 1980.

- 7 Rob Walker et Clem Adelman, *A guide to classroom observation*. Londres, Methuen and Co. Ltd., 1975.
- 8 Marcel Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris, PUF, 1977.
- 9 Thomas S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion, 1979.
- 10 Voir, par exemple, Florence Giust-Desprairies, *L'enfant rêvé*. Paris, Armand Colin, 1989.
- 11 Gaston Pineau, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal et Paris, Eidilig, 1983.
- 12 Ces recherches ont été effectuées dans le cadre du GREAS (Groupe de recherche en éducation et action sociale), laboratoire associé à la Formation Doctorale en Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII.
- 13 Jean-William Lapierre, "L'œuvre d'Yves Barel : une sociologie pour le XXI^e siècle", *Cahiers internationaux de sociologie*, XC, 1991, 175-187.
- 14 Yves Barel, "Les enjeux du travail social", *Actions et recherches sociales*, 1982, 3, 23-40. Voir aussi du même auteur *Le paradoxe et le système, essai sur le fantastique social*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2^e édition 1989 comportant "Le paradoxe, dix ans après". Le titre du présent article, "Le chemin c'est le marcheur", est une expression d'Yves Barel lors d'une conférence à Montréal, 1977, "Un itinéraire intellectuel : de la cohérence à la contradiction" (texte inédit).
- 15 Douglas R. Hofstadter, *Gödel, Escher, Bach, an eternal golden braid*. New York, Vintage Books, 1980.
- 16 Yves Barel, "Les enjeux du travail social".
- 17 Bruno Latour et Steve Woolgar, *La vie de laboratoire*. Paris, Editions de la Découverte, 1988.
- 18 Martin Buber, *Je et tu*. Paris, Aubier, 1969 ; Emile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1. Paris, Gallimard, 1966.
- 19 Yves Gernigon, *Nouvelles cultures, nouveaux croyants*. Paris, Desclée, 1979.
- 20 Yves Barel, *La marginalité sociale*. Paris, PUF, 1982.

DE LA QUÊTE DU SENS AU PARTAGE DE SIGNIFIANCE *

Hélène Trocmé-Fabre

Ceux qui m'ont précédée dans le difficile exercice qui consiste à écrire son propre itinéraire de recherche, savent à quel point l'articulation entre la *réflexion sur soi* et l'*ouverture vers le lecteur* est délicate. Retracer un itinéraire déjà parcouru dans son propre espace et sa propre durée, c'est pratiquer une auto-bio-graphie : on inscrit soi-même la trace des événements et des pensées *de sa vie dans sa propre vie* (1).

Puisqu'il y a trace, il y a lecture. L'auto-bio-graphe se doit de respecter la présence du lecteur (même si ce lecteur est lui-même). Il doit faire en sorte que ce lecteur ne regrette pas le temps passé à sa lecture. Ceci implique donc, de la part de l'auto-bio-graphe, un auto-questionnement permanent : en ai-je dit assez, trop ou trop peu...? le lecteur trouvera-t-il dans ce que j'ai écrit la clé de ce qu'il cherche et, surtout, si la clé qu'il a trouvée ne lui ouvre aucune porte dans l'immédiat, comment lui dire qu'il sera sans doute tenté de blâmer la clé plutôt que la porte ?

Ecrire un récit de recherche exige, de la part de l'auteur, qu'il prenne conscience de la partie visible du parcours, mais aussi, qu'il veille à ce que son récit révèle la voie et la voix choisies pour *dire le sens donné* à son itinéraire.

* La «signifiante» est la capacité à donner du sens. Notre potentiel dans ce domaine est infini.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

« Cherche la racine, elle te conduira à la branche, à la feuille, à la fleur et au fruit » dit Kabir (2). Le récit de recherche, comme tout récit de vie, place l'auteur devant une problématique complexe : rechercher l'origine de l'origine ; repérer les différents domaines et étapes de recherche ; laisser émerger (et découvrir soi-même) le fil conducteur de ce qu'on croyait être un puzzle ; laisser apparaître le sens de l'itinéraire, celui de l'orientation et de la signification ; montrer l'évolution des idées-forces et la naissance de nouveaux concepts ; discerner le moteur de la recherche et ses différents points d'appui ; exprimer l'espérance d'un partage possible, en acceptant de s'exposer au regard des autres ; faire silence devant son propre « je fus donc je suis » (3).

L'origine de l'origine ne peut qu'émerger peu à peu, à mesure que le sens du parcours se précise, à la lumière de morceaux de souvenirs, reconstruits - bien sûr - avec le regard d'aujourd'hui.

L'un de ces souvenirs concerne mon premier contact - totalement à mon insu - avec les sciences de l'éducation. Enfant, j'ai séjourné chez mon grand-oncle Pierre Bovet, ami et collaborateur de Claparède, puis de Piaget, et défenseur acharné du concept d'« école active » des années 1920 (4). Je n'ai compris que beaucoup plus tard l'insistance de ce grand-oncle pour nous mener en pèlerinage, mon frère et moi, sur les lieux où vécut J.J. Rousseau, ou pour se joindre à nos baignades dans le lac de Neûchatel. Mais, comme nous percevions chez lui quelque vague ressemblance physique avec ... Socrate, nous étions, malgré tout, pleins de respect.

Directeur de l'Institut J.J. Rousseau, Pierre Bovet était convaincu que les éducateurs avaient à se mettre à l'école de l'enfant : droits de l'homme, droits de l'enfant, droit de l'intelligence de l'enfant, immense respect, immense liberté de pensée et d'agir de l'enfant. « Travailler par la vie pour la vie » selon les termes de Decroly, et, ce qu'il nous reste encore à résoudre aujourd'hui : « développer tout ce qui peut servir à l'orientation professionnelle et mène au placement » (5).

Il me semble urgent d'ajouter, pour notre monde contemporain, un autre article à cette charte éducative : le droit à l'intelligence pour tous, enfant et adulte, (6).

Ce premier contact avec la pédagogie eut lieu pendant les années assombries par l'occupation nazie, où l'enfant que j'étais fit l'amère découverte de l'absurdité et de la lâcheté du monde adulte. Une fois encore, je n'ai compris que beaucoup plus tard à quel point cette découverte avait contribué à forger en moi la rage de comprendre, une soif dévorante de

justice et, tout simplement, *l'exigence d'être*. Une image reste intacte dans ma mémoire : le panneau d'affichage, sur le chemin de l'école, qui annonçait à la population que des résistants allaient être fusillés. J'y lisais leurs noms, leurs âges et la date prochaine - chaque jour plus proche, inexorable - de leur mort... Pire que tout, j'y lisais l'odieux marchandage proposé à leurs compatriotes : la vie sauve pour ces hommes, contre la dénonciation de l'auteur de l'attentat....

Je fis ainsi l'amer apprentissage de la «double contrainte», outil de trahison par excellence, étrange produit, étrange déviance de la créativité humaine !.

Autre morceau de racine : la courte vie de mon premier projet de recherche. Mes deux baccalauréats en poche, je n'avais pas dix-sept ans... malheureusement ! J'avais, en effet, le projet de «faire» l'École du Louvre pour découvrir l'archéologie mésopotamienne. Mais, ce projet sombra rapidement à pic, lorsque, soudée au siège sur lequel j'étais assise, face à l'intimidant Directeur du Département des Antiquités Orientales du Louvre, je l'entendis m'expliquer qu'il me faudrait patienter, entamer d'autres études.... Mais celles-ci, une fois commencées, durent être poursuivies jusqu'à la validation d'un diplôme «monnayable». L'économie familiale l'exigeait... Ce but une fois atteint, entamer un nouveau cursus où la sélection était très dure et les places extrêmement rares était devenu irréaliste, un luxe ! Cette immense déception creusa un sillon profond, qui, sans doute, me permit d'être, ultérieurement, *en résonance avec d'autres recherches* et, en particulier, avec toute exploration de trésors humains, enfouis, à redécouvrir.

Ce fut donc un autre type de découverte, l'apprentissage de la mise entre parenthèse d'un projet très cher, l'acceptation d'investir plus tard, ailleurs et autrement. Pour moi, la vie ne commencerait pas à Sumer...(7). Mais je gardais, plus vif que jamais, l'ardent désir de me couler dans l'histoire de la vie, de l'évolution, *au-delà de mes propres frontières*.

J'ai donc aujourd'hui le sentiment d'être entrée en contrebande dans le domaine d'une autre recherche (8), d'autant plus que le thème de ma première véritable expérience de recherche m'a été imposé autoritairement... En effet, à l'Institut d'Anglais de la Sorbonne, dans les années 50, les étudiants de Maîtrise - on disait alors «Diplôme d'Études Supérieures»- étaient répartis entre les enseignants titulaires (qui se comptaient alors sur les doigts de la main). Mon choix personnel s'était porté sur un sujet de littérature nord-américaine, et j'espérais être dirigée par le très admiré Raymond Las Vergnas.... Mais le sujet qui me fut attribué d'office fut «*L'Utopie de Thomas More*», sous la direction d'un autre enseignant, spécialiste de vieil-anglais.

Consternée, tout d'abord, de n'avoir d'autre solution que celle de me soumettre, je découvris très vite tout l'intérêt de cette oeuvre. Elle n'était en rien, comme on l'a trop souvent présentée, le passe-temps d'un lettré, ni la fiction d'un pays idéal, forgée par un réformateur catholique, qui refusa, au prix de sa vie, de se compromettre.

Très vite, je découvris que j'allais pouvoir réaliser un travail bien à moi, original et passionnant. Personnalité européenne avant l'heure, humaniste clairvoyant, homme de lettres mais aussi magistrat, ambassadeur, Chancelier, Garde des Sceaux, traducteur de Pic de la Mirandole, entre autres, Thomas More puise dans sa vaste expérience juridique, politique, économique et sociale, dans son savoir d'humaniste et dans sa connaissance de l'être humain, la vision d'un *système* qu'on peut qualifier aujourd'hui de réaliste et de fonctionnel. Chaque fait, chaque événement, chaque idée contribuant à construire «*Utopia*» fait référence à un fait, un événement, un concept provenant du contexte contemporain, pour lequel l'auteur propose un redressement de trajectoire, en se fondant sur sa vision humaniste de l'être humain.

L'oeuvre est à lire à la lumière de l'histoire de l'Angleterre et de l'Europe du début du XVI^{ème} siècle. Son auteur ne fit rien d'autre que de montrer que sa proposition relevait sans doute davantage d'un «*eu-topos*» (en grec : terre de félicité) que d'un rêve irréel («*ou-topos*» : la terre qui n'existe pas). Pour Thomas More, *Utopia* est à chercher dans les limites d'une réalité existante. Je découvrais, dans cet ami d'Erasme, un homme qui possédait, à un très haut degré, le sens de la relativité, de la mesure et de l'harmonie, convaincu que *l'être humain utilisait mal et peu ses ressources*, qu'il était *modifiable*, et que la vertu, si souvent vantée mais aussi si souvent défigurée à cette époque post-médiévale, consistait à *revenir à l'ordre naturel des choses*. Prévenir, évaluer, négocier avec les intéressés (et non leur maître), organiser le travail, lutter contre l'injustice, les inégalités, les incompétences, s'élever contre la corruption de toute origine, contre l'intolérance.... ; éduquer et faire des hommes-citoyens dont le but est de vivre en paix, dans un pays dont la vraie richesse se mesure à sa capacité de supprimer la pauvreté et la misère, est-ce vraiment de l'idéalisme ?

Aujourd'hui, je mesure à quel point ce «*voyage*» en *Utopia* m'a profondément influencée, exigeant de moi une démarche rigoureuse pour qu'apparaisse l'aspect nouveau de l'oeuvre, me convainquant qu'il n'y a rien de plus réaliste qu'une utopie, rejoignant ainsi Oscar Wilde pour qui une carte du monde sans utopie ne vaut pas la peine qu'on lui jette un coup d'oeil (9).

J'ai élaboré, grâce à cette recherche, un support qui, ultérieurement, me servira à étayer mon plaidoyer d'aujourd'hui, *rappelant que l'homme est détenteur d'un potentiel immense et d'une finalité à atteindre et à maintenir : son propre équilibre*.

Quinze années suivirent qui marquèrent un arrêt dans la recherche universitaire. Un emploi dans une Organisation Internationale, puis de longues années auprès de mes quatre jeunes enfants me menèrent au lendemain de 1968. J'acceptais alors un poste d'Assistante d'anglais à l'Institut Universitaire de Technologie de La Rochelle, et je commençais à découvrir les besoins et les attentes en anglais des étudiants au niveau post-bac. Tout en observant les effets des différentes méthodes pédagogiques (traditionnelle, directe, audio-orale, audio-visuelle, situationnelle, communicationnelle....), j'explorais chez les apprenants adultes français les *problèmes perceptuels et perceptifs* qu'ils rencontrent lorsqu'ils appréhendent les schémas rythmiques de l'anglais. Je m'étonnais du poids écrasant de l'image de soi dans l'acte d'apprendre, et du frein que constituent chez l'apprenant les *représentations* de cet acte.

Parallèlement, je recevais, pour la deuxième fois de ma vie, un sujet de recherche que je n'avais pas choisi, mais qui rentrait dans les préoccupations de mon directeur de thèse.... Je ne peux pas oublier le sentiment que j'éprouvais en sortant du bureau de ce dernier, munie d'un sujet qui me paraissait être une pointe d'épingle et sur lequel on me demandait de passer quatre années de ma vie et de produire 400 pages ! Il s'agissait, cette fois-ci, d'explorer les voyelles inaccentuées pré-toniques en anglais moderne L'annonce du sujet provoqua un vide total dans mon esprit, un sentiment d'impuissance et même de désespoir. J'osais à peine en parler autour de moi de peur d'entendre des railleries qui ne m'auraient en rien permis de trouver une amorce d'orientation.

Mais peu à peu le brouillard se dissipa. Je fus guidée par l'écoute attentive du professeur Lionel Guierre, de l'Université Paris VII, et aidée par le respect avec lequel il assista à mes actes de rébellion contre le structuralisme ambiant....

Plusieurs facteurs intervinrent, alors, pour faire avancer ma recherche : la rencontre du grand phonéticien Petar Guberina, Directeur de l'Institut de Phonétique de Zagreb ; la possibilité qui me fut offerte d'aller travailler au sein de son équipe, à Primosten, en Yougoslavie, puis de mener mes propres expérimentations en phonétique acoustique dans le Laboratoire de Phonétique de l'Université de Mons en Belgique. Je parvins à arracher, littéralement, à la vie familiale et personnelle des

plages de travail, chaque jour, chaque week-end, chaque journée de vacances. Je pus présenter en 1975 des travaux dont les conclusions soulignaient, entre autres, l'importance fondamentale des notions de *système et de relation* dans la structure de surface de la langue ; l'influence mutuelle des éléments de la langue s'exerçant par *rétro et pro-action* ; le *non-monolithisme* de la langue et l'anticipation de la pensée sur l'émission ; l'*émergence du sens* à partir de la structure ; le rôle de la durée cognitive dans la structuration du mot ; la *relation* entre la charge informative (inégaie au niveau des syllabes) et la structure cognitive du mot ; la caractéristique du *rythme de l'anglais* parlé, en opposition, au rythme du français : la séquence de syllabes pour l'anglais et la syllabe pour le français ; une répartition spécifique à chaque langue des paramètres physiques de la phonation (fréquences, amplitude, intensité, durée) ; l'harmonisation des différents niveaux de structuration des mots de la langue (enveloppe sonore, fonctionnalité, charge sémantique), etc....

Cette recherche, maintenue au niveau théorique (phonologique, phonétique, physiologique, acoustique et perceptif) par les exigences universitaires de la thèse (10), ne m'en apportait pas moins des *éléments essentiels pour l'enseignement de la langue* que je pratiquais. Par exemple, il devenait clair que certaines absurdités dans l'enseignement des langues provenaient de toute une série de facteurs : l'ignorance qu'aucun élément de la langue n'existe isolément ; la méconnaissance de la nature du rythme de la langue maternelle et du rythme de la langue-cible et l'«oubli» de considérer l'apprentissage de la langue-cible sous l'angle du rapprochement de ces deux rythmes ; la croyance que le sens est une entité en soi ; l'ignorance quasi totale du potentiel cognitif qui nous habite ; le manque de curiosité et l'ignorance concernant les processus d'apprentissage, de mémorisation, de perception que nous utilisons pourtant couramment pour entrer en relation avec le monde intérieur et extérieur ; la non - prise en compte du contexte spatial et temporel de l'apprentissage (l'amont et l'aval), etc....

La liste ci-dessus, s'allongeant encore, me mena tout droit au coeur du domaine de recherche que je proposais pour une thèse d'Etat à Jacques Wittwer, Professeur en Sciences de l'Education à l'Université Bordeaux II. Celui-ci acceptait de diriger cette nouvelle recherche pendant six longues années, dans un dialogue fructueux et une écoute mutuelle efficace (11).

Mes recherches allaient alors s'orienter vers l'exploration d'un domaine en pleine explosion : les neurosciences. En effet, j'avais découvert dans des ouvrages anglais et américains de méthodologie, une approche

nouvelle, qui tenait compte des avancées en neurosciences et des récentes découvertes sur le cerveau. Je me joignais au Learning Methods Group de Tony Buzan, à Londres, et je fus vite persuadée que l'approche de l'apprentissage qui *tenait compte des mécanismes cérébraux* et tentait de se mettre à l'écoute des dernières découvertes sur le cerveau, était ce dont le système éducatif français avait besoin, et tout particulièrement l'enseignement des langues.

Parallèlement à l'enseignement de l'anglais que je dispensais à La Rochelle, aux interventions en formation de formateurs que je conduisais en France et à l'étranger, je traduisais successivement cinq ouvrages anglais et américains de méthodologie, dont certains sont régulièrement ré-édités (12). Peu à peu, tout en pratiquant un *aller-et-retour constant* entre le terrain de l'apprentissage et les difficultés des apprenants, entre celui de la formation, les problèmes pédagogiques que les enseignants formulaient et mon propre questionnement théorique, j'allai frapper à la porte de neurologues et de neuro-biologistes que l'acte d'apprendre intéressait, et je leur exposai, parfois à leur plus grand étonnement, les questions que le monde éducatif se posait (13)

J'étais consciente du risque que je prenais lorsque je disais ma conviction qu'il est indispensable et urgent que le monde éducatif se rapproche de la réalité cérébrale telle que les technologies d'exploration et l'imagerie médicale nous la révélaient. Mais ces découvertes, parfois stupéfiantes, me persuadaient toujours davantage de la *complexité de notre vie cognitive* et imposaient l'idée que *l'immense potentiel* dont nous disposons est la seule réalité sur laquelle construire un apprentissage et un enseignement. André de Peretti, dont je sollicitais alors le regard, me confirma dans ma conviction que cette recherche valait la peine d'être réalisée.

Mon passé d'angliciste me permit d'accéder à des recherches publiées en anglais ou en américain. Je découvris, en particulier, les travaux de Karl H. Pribram (Stanford University et Radford University), de Gerald M. Edelman (Prix Nobel, Rockefeller University et Neurosciences Institute), et du physicien David Bohm (Birckbeck College, Université de Londres). Pribram me révéla le concept d'*holonomie* et différents modèles de fonctionnement cérébral. Edelman, dans sa *théorie biologique de la conscience*, m'ouvrit de grandes perspectives d'implications et d'applications. Sa théorie, qui explique nos fonctions neurophysiologiques comme un système darwinien impliquant *variation, sélection et organisation en réseau*, me fournit des raisons puissantes pour réviser nos idées éducatives sur la pensée, l'action, la mémoire, l'intelligence et l'acte d'apprendre. Quant à David Bohm, il me révélait les concepts, «*d'ordre impliqué*»,

«d'arrière-plan énergétique», et, «d'holomouvement». Ces apports étaient précieux entre tous pour faire prendre conscience aux éducateurs que le prêt-à-penser, le prêt-à-dire, le prêt-à-agir ne sont aucunement opérationnels pour accompagner l'individu vers son autonomie (14).

Un congé de recherche me permit de faire une pause dans mes activités. Je découvris presque simultanément Etienne Guillé, Christine Hardy (Université Paris-Sud) et Ilya Prigogine (Université libre de Bruxelles). Leur lecture me prépara à deux rencontres qui, ultérieurement, eurent pour moi une importance capitale, celle du physicien Basarab Nicolescu et celle du biologiste Francisco Varela. Le premier me fit découvrir la pensée extraordinairement riche de Stéphane Lupasco, et son *approche ternaire du réel et de la réalité de l'homme* : macrophysique, biophysique et neuropsychique.

F. Varela m'ouvrit des perspectives nouvelles sur la *nature de la cognition*, un champ d'exploration de nouveaux concepts, comme l'*émergence* et l'*énaction*, et il me confirma l'importance de tenir compte des «*effets de l'historique biologique et culturelle sur la cognition et sur l'action*»

Je décidai de m'appuyer, en neurobiologie, essentiellement sur les travaux concernant uniquement le cerveau *non pathologique* de l'homme *vivant*, car il me parut de plus en plus clair qu'il était impossible, et même dommageable, de déduire le fonctionnement de *notre cerveau -en-train-d'apprendre* des travaux portant sur la pathologie cérébrale ou des études post-mortem. Parmi ces travaux, ceux de Justine Sergent, de l'Université McGill à Montréal, soulignent l'importance de tenir compte de la caractéristique fondamentale de nos deux hémisphères, à savoir leur *complémentarité*. Parfois séparés par un scalpel, nos deux hémisphères sont surtout, le plus souvent, isolés l'un de l'autre par notre souci de linéarité et de localisation de nos fonctions cérébrales, alors que l'*essence même de ces fonctions* est, au contraire, d'être «*distribuées*», selon le terme de Prigogine.

Une autre théorie, sur laquelle je me suis appuyée pour insister auprès des enseignants pour qu'ils prennent la mesure de l'*évolution de laquelle et à laquelle nous participons*, est la théorie du «cerveau triunique» de Paul D. MacLean (du National Institute of Mental Health, Bethesda, Maryland, E.U.) Cette théorie est aujourd'hui mieux connue en France, grâce à l'ouvrage publié par Roland Guyot. Sont éclairés d'un jour nouveau certains comportements humains. Y est soulignée l'urgence de comprendre que l'être humain est un *organisme pluriel*, dont la *cohérence et l'harmonie sont à construire*.

Un autre point d'appui solide pour éclairer l'impact du langage et le marquage de notre cerveau par l'environnement culturel dans lequel nous baignons dès notre petite enfance, a été trouvé dans les travaux du Professeur T. Tsunoda (Université de Tokyo). Ces travaux, avec d'autres recherches, permettent aujourd'hui *de questionner le système éducatif sur sa finalité et son propre questionnement* concernant les mécanismes d'apprentissage. Nous nous sentons également en droit d'interpeller *le monde des neurosciences* sur sa capacité à fournir des éléments de réponse au désarroi du monde éducatif, face à la montée des problèmes qu'il rencontre (15).

C'est ainsi qu'est né mon ouvrage *«J'apprends, donc je suis, Introduction à la Neuropédagogie»*, qu'Albert Jacquard acceptait de préfacier. Ce livre est un plaidoyer pour un retour aux racines biologiques de l'apprentissage, un plaidoyer pour un apprentissage bionomique, qui gère la vie ; un plaidoyer pour un apprentissage écologique, qui tient compte de l'interface individu < - > environnement. Un plaidoyer, enfin, pour que soient reconnus le potentiel qui nous habite et les problèmes d'actualisation de ce potentiel : ces problèmes se posent à tout être humain qui cherche à *trouver et maintenir son équilibre*. L'ouvrage, publié en 1987, est ré-édité chaque année. Le courrier que je reçois des lecteurs m'apporte l'écho de leur désir de réaliser des actes éducatifs authentiques, qui placent l'apprenant non seulement au centre du système éducatif *mais au centre de ses apprentissages*.

QUEL AVENIR POUR DEMAIN ?

Aux deux dernières questions posées par Jean Hassenforder : *«dans quelles direction souhaitez-vous travailler dans l'avenir ?* » et *«comment vous représentez-vous la recherche en éducation dans les années à venir ?»*, je ferai une seule réponse, car, en ce qui me concerne, ces deux questions se rejoignent.

En effet, je suis convaincue que c'est à l'éducation qu'il revient de *révéler* à l'apprenant son propre potentiel d'apprentissage, c'est-à-dire son *potentiel de mise en relation* avec son environnement, avec les autres et avec lui-même.

Il s'agit donc, pour l'éducateur, d'accompagner l'apprenant au seuil de lui-même, sur la voie de son autonomie, en d'autres termes d'être médiateur pour que l'apprentissage s'accomplisse, pour que le *«savoir-apprendre»* se structure, selon la logique naturelle, celle que François Jacob appelle *«la logique du vivant»*. Cette logique, nous avons à la re-

découvrir, car notre culture nous l'occulte trop souvent, et depuis trop longtemps. Il s'agit aujourd'hui de la rappeler, de la retrouver.

Les actes de vie que notre organisme effectue, dans son interaction avec l'environnement et avec lui-même, obéissent à la *triple loi de fonctionnement des systèmes* : la régulation, l'adaptation et l'évolution. Les éducateurs ne peuvent ignorer que notre organisme obéit à des lois et qu'il est à la fois métabolisme, structure et mouvement.

Ces idées-forces sont nées progressivement et ont émergé de mon propre itinéraire, dans un constant aller-et-retour entre la recherche appliquée et la recherche fondamentale. Elles m'ont peu à peu conduite à proposer un schéma de modélisation du «savoir-apprendre», qui respecte les grandes leçons de la nature et suggère un ordre logique des différents pôles stratégiques qui jalonnent le parcours de l'apprenant : observer, décoder, catégoriser, interpréter, choisir, créer, exprimer, comprendre, intégrer, et communiquer.

Je propose, également, un ordre d'aménagement de nos différentes durées : celles du parcours et du contexte spatio-temporel de l'apprentissage ; celles de la gestation, de l'organisation, de l'émergence du sens, de la décision, de l'innovation, et de l'échange.

Sont soulignés, enfin, les différents pièges qui guettent, à chaque étape, l'apprenant (et celui qui l'accompagne dans son parcours), en particulier l'erreur pédagogique qui consiste à occulter ou museler chez l'apprenant son propre questionnement, par une dose massive de «prêt-à-penser», de «prêt-à-dire» ou de «prêt-à-faire» (16).

À La Rochelle, s'est formé, autour de ces idées-forces, un groupe de recherche qui, progressivement, est devenu le noyau d'une formation offerte en priorité aux formateurs de la Région Poitou-Charente (17). Ce que nous proposons est une nouvelle lecture du rôle du formateur, dans une recherche de l'équilibre des différents paramètres intervenant dans la formation : acteurs, action, but, objectif et finalité, lieu, durée et démarche. Un nouvel éclairage de l'acte d'apprendre place le projecteur sur les concepts sous-jacents à l'acte d'apprendre, sur la réalité humaine réceptrice et créatrice, sur les valeurs du système-formation, sur les représentations des différents partenaires, sur le contrat de formation, le contrat pédagogique, et l'aspect biographique du projet d'apprendre.

Notre tout premier objectif est de construire l'ingénierie de l'apprentissage et de l'articuler avec l'ingénierie de la formation ; d'intégrer l'évaluation au cœur même du parcours d'apprentissage, en développant

l'auto-positionnement, l'auto-questionnement, et l'auto-évaluation ; d'informer sur les lois du réel et des systèmes et les risques de réductionnisme et d'enfermement, face aux exigences des contextes contemporains ; d'accompagner, dans un esprit de médiation, les formateurs dans la découverte de leur problématique, leur permettant de dépasser le thème pour accéder au problème, de normaliser des stratégies, de repérer les emballements et dysfonctionnements du système et de *construire* une *pensée pensante*, une *parole parlante*, loin du prêt-à-penser et du prêt-à-parler des formations « clé-en-main ».

Cette formation s'adresse à un public appartenant aux mondes de l'éducation et de la communication au sens large. Trois axes principaux la structurent : *la systémique, l'exploration du potentiel humain, la pédagogie du projet et du contrat*. Elle est validée par un Mémoire élaboré autour d'un thème identifié par les participants sur leur propre terrain de formation, et dont l'élaboration est « accompagnée » et « médiée » dans des ateliers de recherche.

L'HEURE EST MAINTENANT AU PARTAGE

Comment conclure un parcours inachevé ?

Peut-être, est-il possible de dire que ce qui caractérise en général la recherche, c'est qu'elle a un commencement, mais n'a sans doute pas de fin, car, par essence, *elle renaît sans cesse d'elle-même et d'ailleurs*.

Issu de l'exigence d'une *recherche de sens*, comme j'ai tenté de le dire, mon parcours m'a conduite aujourd'hui vers une autre exigence, celle d'un *partage de signifiante*. En effet, si, depuis qu'il existe, l'homme cherche à comprendre qui il est, d'où il vient et où il va, n'est-ce pas insensé de vouloir faire l'économie de re-connaître en lui un être à la fois unique et multiple, semblable et différent, vivant son changement et sa permanence. Les Grecs l'avaient compris, eux dont la langue a construit les deux verbes « connaître » et « devenir » à partir d'une racine commune. Pour la langue hébraïque, le mot « homme » (adamah) contient l'interrogation fondamentale : « qu'est-ce ? » (ma), (18). Si nous voulons nous connaître et devenir « historique », c'est-à-dire nous inscrire dans notre propre histoire et celle de notre environnement, il nous faut *devenir*. Nous ne pouvons devenir sans nous questionner car le questionnement est l'essence même de l'être humain, et son acte fondateur : il opère une brèche dans le « déjà là ».

Questionnement et conscience : les deux termes sont profondément reliés. C'est autour de ce thème que sont construits mes deux prochains ouvrages :

«*Apprendre aujourd'hui : écouter, lire, se questionner, dialoguer*», propose un matériau de travail d'un type nouveau, permettant des échanges entre collègues, responsables éducatifs, enseignants et apprenants.

«*Né pour apprendre*» est un vidéogramme en sept modules, destiné à être un document de base pour explorer le potentiel humain et la diversité des ressources à actualiser au cours de l'apprentissage, quels qu'en soient la forme, le lieu, ou le moment (19).

En terminant, il me reste à suggérer que les vraies limites d'un tel récit sont sans doute celles du «dire», celles de l'écart entre le «vouloir-dire» et le «pouvoir-dire» des mots qui le construisent.

Quant au parcours, son vrai chemin n'est-il pas celui qui est créé en marchant, à chaque pas, et non celui qui mène au but que l'on s'était fixé ?

Comme l'a dit si justement Albert Jacquard, «demain n'existe pas, il est à créer».

Hélène TROCMÉ-FABRE

*Maître de Conférences
IUT de La Rochelle*

Notes

- (1) Gusdorf G., *Les écritures du moi*, T 1, et T 2, *Autobio-graphie*, Editions Odile Jacob, 1991.
- (2) Kabir, *Chants d'amour*, trad. de la version anglaise de Rabin Dranath Tagore, par Mme Mirabeau Thorens, Gallimard, 1936.
- (3) Gusdorf G., T 1, op. cit., p. 420.
- (4) Cahiers de l'Institut Neuchâtelois *Pierre Bovet et l'école active*, Ed. de la Baconnière, 1978.
- (5) P. Bovet, *Classes de pré-apprentissage*, Educateur, 65ème année, N° 22, 23.11.29, p. 360.
- (6) cf dans *J'apprends, donc je suis*, l'expérience vénézuélienne de Luis A. Machado, Les Ed. d'Organisation, 4ème ed. (p. 152 à 158). Ma rencontre avec Luis Alberto Machado, cet homme habité par une conviction inébranlable dans le potentiel humain, fut aussi un jalon dans mon itinéraire.
- (7) *L'Histoire commence à Sumer* est le titre du livre de Samuel Noah Kramer, Arthaud, 1957.
- (8) l'expression est empruntée à Pierre Bourdieu.

- (9) «*Sir Thomas More's Utopia as a document on contemporary England and Europe*», H. Babut, Mémoire pour le Diplôme d'Etudes Supérieures, 1953, Institut d'Anglais, Sorbonne.
- (10) «*Aspects de la Réduction Vocalique des Voyelles prétoniques en anglais Moderne*», Hélène Trocmé, thèse de 3ème cycle en Linguistique, Université de Paris VII, 1975.
- (11) «*Contribution à une approche neuropédagogique de l'acquisition des connaissances*», 2 vol., thèse de Doctorat d'Etat en Sciences de l'Education, Université de Bordeaux II, 1986.
- (12) ouvrages traduits de l'anglais ou de l'américain, publiés aux Editions d'Organisation.
Buzan T., *Une tête bien faite* ; Brown G., *Bien faire un cours, un exposé, une conférence* ; de Bono E., *Réfléchir mieux* ; Williams, L.V. *Deux cerveaux pour apprendre* ; Hampden-Turner C., *L'Atlas de notre cerveau*.
- (13) parmi les contacts qui m'ont particulièrement encouragée, je voudrais citer les Professeurs Niels Lassen de Copenhague ; Docteur E.A. Cabanis, neuro-radiologue aux Quinze-Vingts à Paris ; Professeur P. Laget, Laboratoire de Neurophysiologie ontogénétique de l'Université Pierre et Marie Curie, à Paris ; Professeur J.D. Vincent, à l'époque à l'INSERM U 176 à Bordeaux ; Professeur J. Paty, neuropsychiatre ; Professeur J.M. Mazaux, Rééducation Fonctionnelle Neurologique ; Professeur Paul Chauchard, neurologue, à qui l'on doit, sauf erreur de ma part, le terme de «neuropédagogie».
- (14) cf dans *J'apprends, donc je suis*, dans la Bibliographie et l'Index, les ouvrages et les références de ces auteurs. Pour Edelman, consulter I. Rosenfield *L'invention de la mémoire*, EsHel, 1989, et son dernier ouvrage, non encore traduit, *The Remembered Present*, Basic Books, 1989.
- (15) cf H.Trocmé-Fabre *La Pédagogie à l'écoute des neurosciences : enseigner à apprendre*, in *Réussir par l'Ecole, Comment ?* ICEM Pédagogie Freinet, 1991.
- (16) H. Trocmé-Fabre *Le savoir-apprendre, logique, étapes et structuration*, édition Se Former +, S 14, 13 Quai Jaÿr, 69009 Lyon, Mai 1992.
- (17) Centre de Recherche sur l'Ingénierie de l'Apprentissage (CRIA), IUT La Rochelle
Le DUPHA (Diplôme Universitaire «Potentiel Humain et Apprentissage») est un diplôme de l'Université de Poitiers, niveau Bac + 4.
- (18) en grec «connaître» (γρῦνσκειω) et «devenir» (γρῦνοειαι) ont en commun la racine { -gn-}.
- En ce qui concerne l'hébreu, lire Ouaknin M.A. *Méditations Erotiques, Essai sur Emmanuel Levinas*, Balland, 1992, p. 67 et sv.
- (19) H. Trocmé-Fabre, *Apprendre aujourd'hui*, cassette audio + livre d'accompagnement, 1992.
Né pour apprendre, vidéogramme, Co-production IUT de La Rochelle (Formation Continue) et Ecole Normale Supérieure de St-Cloud, ENS Production (à paraître 1994).

HISTOIRE D'UN SAVOIR PROFESSIONNEL

Nicole Clerc

A quelle aune mesurer le changement qui s'est opéré tout au long de ma carrière professionnelle ? 20 ans se sont écoulés depuis ma première rencontre avec une classe sous la responsabilité de la conseillère pédagogique d'un lycée marseillais ?

Si je prends en compte le changement social, ma maturation personnelle, l'évolution des savoirs, les étapes de réflexion traversées par la discipline que j'enseigne, une complexité se construit peu à peu et appréhende une réalité particulièrement riche et complexe. En tentant de reconstruire un trajet de vie professionnelle, je risque de sombrer dans l'écueil de la confusion des sentiments et des faits, aussi vais-je tenter à travers cet écrit de me forger une trame qui me guidera sans trop d'angoisse...(1)

Comment dire ?

Quels conseils pourrais-je donner à un collègue qui souhaiterait embrasser la carrière d'enseignant ? Ai-je acquis assez de compétences pour être capable de transmettre ne serait-ce que par le verbe les acquis nécessaires à cette interminable entreprise ? Quelles lectures susceptibles d'éclairer son parcours pourrions-nous partager ?

Je dirais spontanément :

I - Pour enseigner, il faut

- . un désir
- . une idéologie
- . une pratique

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

- Le désir peut naître d'une passion pour une discipline précise ou d'une attirance particulière pour «donner», «offrir», «convaincre» l'autre (2).
- L'idéologie connue ou inconsciente est cette force qui nous fait découvrir les valeurs auxquelles on tient, celles qui jalonnent notre pratique. Elle peut, chemin faisant, se transformer en militantisme.
- La pratique est notre création, celle à laquelle on pense et qui nous trouble, celle que l'on montre et qui peut déplaire, celle qui se mesure et qui valide un travail, celle qui nous renvoie à la cohérence actions-pensée, celle qui scelle une identité professionnelle, intellectuelle.

II - Pour continuer à enseigner pendant des années, il faut aussi

- . une analyse de sa pratique
- . la possibilité de la modifier, de la réinventer.

III - Pour progresser en étant efficace et motivé, il faut encore

- . une source de réflexion
- . des structures de changement.

Encore faut-il ne pas omettre ce saupoudrage permanent qui garantit l'authenticité de mon vécu : celui du doute, du détour, de l'obstacle (3).

Je dis merci à mes nuits agitées de réflexions, à mes collègues inquisiteurs ou demandeurs ; merci aux obligations statutaires ou morales ; merci aux folies qu'il est bon d'entreprendre pour y croire encore !

Cette première trame spontanée posée, je peux prendre le risque d'ébranler mes souvenirs et jauger les différentes tourmentes d'une pratique qui se poursuit.

I- POUR ENSEIGNER...

Il me semble que si j'ai choisi d'être enseignante d'EPS, c'est parce que j'aimais l'activité physique plus que l'acte d'enseigner que je ne connaissais pas. J'ai choisi l'EPS parce que je réussissais dans le domaine sportif.

Or, si cette carrière professionnelle m'attirait c'est que l'enseignement représentait à mes yeux une réussite sociale plus importante que celle d'entraîneur ou d'animateur qui aurait pu me permettre un rapport à la pratique physique tout aussi intéressant.

A ce jour, je peux affirmer que ce premier désir s'est totalement transformé dans le temps : si j'enseigne l'EPS... c'est parce que j'aime enseigner.

J'étais, certes, dynamisée par l'attrait de faire partager une passion personnelle. Ma formation initiale me permit de remplir une tâche institutionnelle dans des conditions rassurantes... Ma pratique d'enseignement elle, bouscula très vite ces premiers affects pour m'immerger dans des contradictions troublantes, des impasses insaisissables. Je portais très vite un autre regard sur ma pratique professionnelle en mesurant l'ampleur de l'épreuve : comment réfléchir cette discipline EPS afin que mes élèves vivent à leur tour des émotions telles que celles qui avaient guidé mon parcours sportif puis mon éthique personnelle ?

Mais cette épreuve n'en était qu'à ses débuts. Il me fallut très peu de temps encore pour me situer dans une problématique plus large où d'autres disciplines se conjugaient, où des personnes différentes revendiquaient la même sincérité à l'égard des mêmes élèves... Bien avant que Lionel Jospin ne place l'enfant au centre des préoccupations, il me semble que j'avais soulevé le même lièvre ...

L'EPS et la pratique physique auraient-elles perdu leurs lettres de noblesse à mes yeux ? Les confrontations de pouvoir entre collègues pour faire reconnaître ma discipline me parurent vite dérisoires, j'étais convaincue de poursuivre le même but : aider l'enfant à progresser.

Je dois remonter dans le temps pour essayer de connaître les ruptures qui me permirent de changer et de me distancier de problématiques triviales.

- Mon parcours initial se heurta à des rapports théorie-pratique fragiles : je n'apprenais pas à enseigner ..., encore moins à analyser ce processus enseigner-apprendre incontournable ; je suivais les convictions pédagogiques de mes enseignants de formation initiale. Mes lectures (proposées par mes pères spirituels !) ne faisaient que conforter des convictions que je ne prenais pas le temps d'analyser.

- Mon rapport à la théorie était orienté : je devais tout connaître sur «Piageon-Wallet» (4). Les cours de psychologie étaient de bon ton, mais on ne me donnait pas la clé des repères à retrouver sur le terrain...

Aucun espace de liberté ou de réflexion personnelle ne me permettait de faire partager à mes élèves ce plaisir lié au corps, à l'action, à l'espace, aux émotions (5) que mon histoire revendiquait.

Avais-je déjà des convictions politiques, pédagogiques ?

Non, on ne m'avait pas donné les moyens de comprendre quelle action sociale et politique j'avais choisie en embrassant le métier d'enseignant. J'allais de «gourou» en «gourou» avec enthousiasme ; la passion me guidait ; il me semblait que j'étais dans le vrai...

- Il y eut un premier déclencheur dans les stages Maurice Baquet à Sète. Ces stages de réflexion pédagogique étaient organisés à l'initiative de la FSGT dans les années 70. Deux illustres personnes les animaient : R. Mérand et J. Marsenach que l'on a retrouvés un peu plus tard dans le secteur recherche pédagogique à l'INRP.

J. P. Astolfi proposait déjà des grilles de lecture passionnantes.

Lors de ces rencontres, où je fus fidèle 8 années durant, je partageais mes interrogations avec des collègues «convaincus».

- Et puis la pratique avec ses essais et erreurs (malgré une formation initiale en EPS qui met en place des stages pédagogiques pertinents) m'a happée avec le plaisir d'avoir ses «objectifs», «ses élèves», «sa discipline». Le temps me donnait de l'assurance. J'étais dans une étape de parfaite ingestion, je ne doutais pas de mes compétences d'assimilation (piagétienne, bien sûr)...

- Les pires endoctrinements ont parfois des issues heureuses... ma nomination dans la région parisienne, près de l'université de Paris X Nanterre allait enrayer des troubles latents comme : se sentir seule face à «ses» élèves, se reconnaître impuissante face à des savoirs pédagogiques trop cadrés, fomenter personnellement (enfin) des analyses sociales et sociologiques, politiques incertaines. Le doute, déjà... (Patrice Ranjart avait contribué à bousculer quelques idées reçues) (6).

II- POUR CONTINUER D'ENSEIGNER...

J'enseignais, j'avais le diplôme, les savoirs professionnels liés à ma discipline, j'étais dans une construction grisante de situations pédagogiques au service des objectifs que je m'étais fixés et pourtant...

Un «divorce conceptuel» s'établit lentement avec les savoirs puissants qui intimidaient mes positionnements. Un processus de distanciation et de questionnements allait voir le jour.

Encore une halte dans cet écrit pour situer mon parcours : pour réfléchir sur sa pratique il faut des alliés qui permettent de :

- porter un regard toujours nouveau sur...
- confronter
- identifier
- partager

J'ai eu, dans mon parcours, la chance de bénéficier d'un transfert de savoir-être de «l'esprit sportif» (reculer sans cesse ses propres limites) à

«l'esprit d'entreprise pédagogique et promotionnelle» qui m'a poussée toujours en avant. Je me trouvais prête à opérer des *choix institutionnels* qui devinrent un solide tremplin pour porter un regard différent sur ma pratique.

- Mon premier choix a été de renouer avec le *statut d'étudiante*. Il m'a offert une distance favorable et m'a permis de porter un autre regard sur la psychologie. La psychologie génétique cernée autrement me faisait mesurer la difficulté de toute «applicabilité» excessive à mon enseignement, la rencontre avec Zazzo (7) m'ouvrait des horizons sans limites... La psychanalyse laissait soulever son voile de mystère (8).

- Comme ma pratique me tirait encore vers plus de cohérence, les *sciences de l'éducation* paraissaient me tendre les bras : ce fut mon deuxième choix. Le terme innovation prit alors un sens, la sociologie, l'histoire, l'ethnologie autant de rencontres qui purent élargir ma palette de connaissances sans que ma pratique ne changeât pour autant, du moins le croyais-je.

- C'est en acceptant le rôle et le statut de *conseillère pédagogique* à mon tour que cette nouvelle tâche me fit mesurer le chemin parcouru.

- C'est en me confrontant à des *responsabilités* de coordination, de représentation au conseil d'administration de mon établissement, c'est en réfléchissant différents projets, que je prenais conscience de nouvelles compétences acquises. De convictions partisans également ... !

Rien ne doit être pire pour un enseignant que la solitude ou l'habitude.

Le rapport à l'autre me paraît être le meilleur guide pour une analyse sereine de sa pratique. Toujours aller plus loin dans la découverte a été pour moi la solution qui voilait la grisaille des difficultés quotidiennes.

- Quand j'eus plus tard l'opportunité d'enseigner d'autres disciplines : comme la méthodologie aux «petits 6ème», comme la formation des délégués d'élèves, comme la méthodologie aux étudiants de Nanterre ou la fonction de documentaliste pour la préparation du CAPES, je me surprénais toujours à retrouver ces «mêmes trucs qui marchent», je tentais sans cesse d'inventer, dans l'angoisse la plus poignante, une démarche de réflexion nouvelle pour le groupe.

Ainsi ma pratique quotidienne prenait un autre sens en changeant de support. C'est en me confrontant à des tâches d'une autre nature que j'alimentais le désir d'enseigner. C'est en acceptant ou en provoquant le changement que je construisais les prémisses du changement de ma pratique.

Les bornes institutionnelles sont-elles seules nécessaires ? Je ne le crois pas. Dans mon histoire, c'est ce qui a renforcé une prise de conscience de compétences acquises, ce qui m'a donné une assurance plus forte (sans pour autant endormir ma méfiance...), ce qui m'a obligé à augmenter encore mon désir d'enseigner autrement, de mieux comprendre et ainsi revivre sans cesse les mêmes émotions de la création. Je rends hommage à ces autres passions : les créations, les démarches, les bricolages, les véritables choix (9).

J'ai le souvenir de ma première stagiaire qui heurtait sur le terme : «objectif opérationnel» et qui faisait de l'opérationnel sans le «savoir»(10), c'est bien en parlant de ma pratique, de mes exemples, de mon discours que je justifiais maladroitement mais avec une forte conviction le sens de «l'observable» dans les objectifs.

Le problème était bien du même ordre pour les étudiants qui attendaient de moi une «explication» du terme «concept» et qui m'obligeaient à me ressourcer en définitions et en exemples pluridisciplinaires pour inventer, in fine, des situations de transformation qui leur permettraient de s'approprier à leur tour des savoirs inextricables et inabordables lors d'une seule lecture.

L'esprit de recherche, la curiosité, l'ouverture se ressourçaient avec les stages de formation, les universités d'été, les débats qui allaient me jeter dans le même temps dans la confrontation.

Les affres de la confrontation sont inéluctables... Elles m'ont permis de découvrir un esprit de militantisme insoupçonné, elles m'ont toujours aidée à éclairer en profondeur par d'autres ressources, d'autres essais, d'autres doutes, les acquis du moment...

La discipline que j'ai choisie m'a aidée à toucher du doigt la confrontation qui alimentait ma vitalité pédagogique de plusieurs façons.

- Avec un réel confort, je me délectais de «discussions de spécialistes» et de pointillisme pédagogique au cours des réunions de coordination dont bénéficient la plupart des enseignants d'EPS. J'ai longtemps cru que ces réunions faisaient partie de notre tâche d'enseignant jusqu'au jour où j'ai compris qu'elles étaient le résultat de l'évolution pratique corporatiste (les enseignants d'EPS doivent gérer des espaces communs, donc se concerter un minimum). Cet espace de réflexion pédagogique librement consenti (notre présence était aussi régulière que bénévole) m'a certainement fait comprendre combien je tenais à mon travail...

- La facilité de faire partie d'un même groupe de personnes qui pensent la même chose est un piège qui ne résiste pas à la confrontation... J'ai dû chercher des arguments forts pour convaincre les collègues de mon établissement scolaire, non enseignants d'EPS, que le terme d'«éducation» dans EPS (Education Physique et Sportive) n'était pas un mot établi seulement par l'histoire de ma discipline et les textes officiels, mais représentait une conviction éducative profonde.

Il a bien fallu arguer des savoirs acquis en sciences de l'éducation pour justifier de choix jugés «provocateurs». La résistance enseignante a du bon somme toute !

Je souris encore au souvenir de la réaction de mes collègues dans la salle des professeurs à la «catastrophe nationale» proposée par L. Legrand (11) ! Et moi qui pensait à Paris X Nanterre que l'aide du tutorat était nécessaire, que gérer l'apprentissage par compétence avait du bon... Comment expliciter, hors du havre de consensus de la faculté, des convictions évidentes du fait de l'appartenance à un même groupe social (et épistémique), comment convaincre ?

- Plus douloureuse sans doute a été cette agrégation d'EPS dont le «moule» ne me convenait pas toujours et qui me demandait de rendre compte des convictions de certains auteurs... Il était préférable de parler de savoirs «entendus» des correcteurs. Cette épreuve me permit toutefois de comprendre mes choix personnels, de me ressourcer, et de changer encore...

Je trouvais de nouveaux alliés intellectuels (12) qui me permirent de parler de ma pratique à travers un regard personnel (13) et qui finalement ne dénotaient pas dans la norme diplômante imposée.

J'avais quand même pris soin de ne parler ni de Bernard Charlot (14), ni de Kaes (15) et surtout pas de la PI (pédagogie institutionnelle) (16) ...

- Il m'est apparu que les savoirs reflétaient une idéologie précise et des pré-supposés philosophiques quand j'ai pris conscience par la confrontation avec d'autres savoirs que beaucoup de «chapelles» m'avaient envoûtées... certaines perduraient et étaient valorisées dans mon parcours, d'autres faiblissaient, disparaissaient :

- celle des savoirs théoriques tout puissants a été mise à mal dans le temps par des remises en cause : critique de la généralisation excessive de la théorie piagetienne, excès de la PPO (pédagogie par objectifs), savoirs biologiques erronés sur l'entraînement, etc.

- celle des modèles de réflexion pédagogique à la mode que j'ai appliqués pendant 20 ans ont évolué avec le temps
- celle de l'ouverture éducative de l'enseignement est restée une lutte permanente
- celle de la psychologie en général, puis de la clinique a varié selon la pratique et le lieu d'enseignement
- celle des sciences de l'éducation est devenue complémentaire
- celle des enseignants s'est liée à celle de la formation
- celle des militants s'est endurcie.

Ce n'est que quand j'ai pu décontextualiser les savoirs et les croyances acquises dans le temps grâce à la confrontation avec l'autre, les autres, les autres savoirs que j'ai pu opérer mon propre choix et réinvestir consciemment dans ma pratique.

En fait le parcours du praticien garde une ligne directrice parce que philosophique, mais contourne la routine parce qu'il demande toujours de nouvelles découvertes.

Comment construire une ligne directrice ?

Il me semble que l'étape d'identification a une grande part dans cette construction.

Comprendre et se comprendre, connaître et se connaître, évaluer et s'évaluer autant d'étapes nécessaires pour continuer à enseigner.

J'ai trouvé un point d'ancrage dans des tâches liées à la pratique d'enseignement :

- quand l'équipe d'EPS de mon collègue a dû écrire un projet pédagogique, la réflexion de ce projet a eu l'effet escompté par les décideurs (puisque écrire un projet demande une étape de réflexion et de consensus qui relève d'un travail collectif...). Venant de formation initiale sensiblement équivalente, on aurait pu s'attendre à un travail d'écriture et de formalisation facile, en fait l'étape d'identification de ses choix et options pédagogiques, de ses priorités était complexe parce que les savoirs communs que nous avons tous admis avaient été repensés, remodelés par chacun des enseignants. Nous avons des pratiques apparemment semblables et à la réflexion tellement différentes...

Clarifier, donner un nom à un choix pédagogique, le justifier, le défendre devient une réelle formation personnelle.

- et quand on croit se connaître, un doute vient toujours ébranler notre identité construite. Mon cheminement personnel pour comprendre mon implication de chercheur dans mon travail de thèse, engendra beaucoup

de malaises certes, mais n'avais-je pas trouvé là un autre terrain pour comprendre autrement ma personne et mon action ?

Paradoxalement c'est dans le champ des sciences de l'éducation que j'ai choisi d'écrire ma thèse, et c'est grâce à cette ouverture épistémologique que j'ai progressé dans mon regard sur le corps. J'ai pu mêler en fait des auteurs venant de champs voisins, Bernard avec Foucault, Vigarello avec Claude-Pujade Renaud, Hall avec Zimmerman (17).... la ressemblance statutaire de certains auteurs comme Vigarello ou Pujade-Renaud avec mon parcours était interpellante.

Le chemin accompli lors de ce travail de recherche je n'ai pu le mesurer que 5 ans plus tard devant l'impulsivité de mes étudiants. Mon rapport au savoir (18) s'était considérablement complexifié, mes analyses affinées, mes convictions clarifiées. Mon militantisme se consolidait : mes premières réflexions sur les déterminismes sociaux (19) s'associant volontiers à des recherches cognitivistes, didactiques, fleurant avec des approches alléchantes (20) non sans cerner leurs limites.

On peut difficilement avoir la prétention de progresser seul. L'autre peut nous aider, lors d'une tâche, d'une discussion, d'une réunion, à évoluer dans l'appropriation et le réinvestissement de savoirs. Je n'ai jamais entrepris une épreuve d'apprentissage, d'écriture, de réflexion sans partager mes savoirs (et souvent mes interrogations) avec l'autre.

Ce n'est pas une pratique courante que d'accepter de se mettre à nu devant l'autre. C'est toujours en expliquant à un collègue mes certitudes ou mes questionnements que j'ai bénéficié en retour de sa richesse, c'est en montrant les esquisses de mes écrits que j'ai appris mes incorrections et mes confusions, c'est en enseignant que j'ai compris ce que j'enseignais.

III- POUR PROGRESSER

Cet aller-retour entre le penser et le faire demande une curiosité constante que les années risquent d'éroder.

Il me semble que les germes de mon plaisir à travailler et à chercher se trouvent dans mon rapport avec les autres.

J'ai acquis et je cherche à construire un réseau de personnes et de lieux - ressources qui lient mon esprit compétitif à de nouvelles découvertes :

- mon libraire,
- le centre de documentation de l'INRP,

- la bibliothèque universitaire,
- mais aussi mes abonnements,
- les colloques,
- les réunions de travail,
- le groupe de recherche de Nanterre,
- les stages de formation,
- se ressourcer entre amis...

Quand la fatigue ou l'ennui me gagne ce système me vivifie, quand je ne peux regarder en avant il me rappelle le chemin parcouru, quand les tâches ingrates du quotidien m'accaparent je m'endors en pensant que je ne suis pas seule...

Jamais mes élèves seront tous absents le même jour ! toujours ils me rappelleront à ma tâche et à mon plaisir...

Nicole CLERC

Enseignante d'EPS
Collège Henri Wallon - Bezons
Académie de Versailles

Bibliographie

- (1) DEVEREUX (Georges). *De l'anxiété à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion, 1980, (Nouvelle Bibliothèque scientifique).
- (2) ANZIEU (Didier). Le désir de former des individus, *Connexions*, 1975, n° 16, p. 29-36.
WINNICOT (D.W.). *L'enfant et le monde extérieur*. Payot, 1957. (Petite bibliothèque Payot).
FILLOUX (J. Claude). Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique, Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, oct-nov-déc 1987, n° 81, p. 69-102.
- (3) BACHELARD (Gaston). *La formation de l'esprit scientifique, Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. 7e ed., Vrin, 1970.
FERRY (Gilles). *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*. Dunod, 1983. (Sciences de l'éducation).
- (4) Ce vocabulaire de promotion relatait bien la confusion de théories théoriciennes mal assimilées : celles de Piaget et de Wallon avec les «best-sellers» en EPS :
PIAGET (Jean). *Six études de psychologie*. Denoël ; Gonthier, 1964. (Bibliothèques médiations).
WALLON (Henri). *De l'acte à la pensée : essai de psychologie comparée*. Flammarion, 1970. (Nouvelle scientifique).

- (5) JEU (Bernard). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Vigot, 1977. (Sport + Enseignement).
- (6) RANJARD (Patrice). *Les enseignants persécutés*. R. Jauze, 1984.
- (7) ZAZZO (R.). *L'attachement*. Delachaux et Niestlé, 1974. (Zéthos).
- (8) FREUD (Sigmund). *Essais de psychanalyse*. Payot, 1979.
- (9) BASSIS (Henri). *Je cherche, donc j'apprends ! On est tous des alchimistes*. Editions sociales ; Messidor, 1984.
CHEVALLARD (Y.). *La transformation didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, 1985.
- (10) HAMELINE (Daniel). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF, 1986.
- (11) LEGRAND (Louis). *Pour un collège démocratique : Rapport au ministre de l'Education nationale*. La Documentation française, 1982.
- (12) Par exemple
ARNAUD (Pierre). *Les savoirs du corps*. Presses universitaires de Lyon, 1983. (Médecine et Société).
ALLAL (L.), CARDINET (J.) et PERRENOUD (P.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Lang, 1979. (Exploration).
- (13) entre autres :
MEIRIEU (Philippe). *Apprendre... oui mais comment*. ESF, 1987.
JACQUARD (Albert). *Eloge de la différence*. Seuil, 1978. (Sciences).
- (14) CHARLOT (Bernard). *La mystification pédagogique*. Payot, 1979.
- (15) KAES (R.), ANZIEU (D.) et THOMAS (L.V.). *Fantasme et formation*. Dunod, 1973. (Inconscient et culture).
- (16) VASQUEZ Aïda et OURY Fernand. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspéro, 1971.
- (17) BERNARD (Michel). *Le corps*. Editions Universitaires, 1971.
FOUCAULT (Michel). *Surveiller et punir ; naissance de la prison*. Gallimard, 1978. (Bibliothèques des histoires).
HALL (Edward.T.). *La dimension cachée*. Le Seuil, 1971. (Points).
PUJADE-RENAUD (Claude). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. ESF, 1984.
VIGARELLO (Georges). *Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique*. Delarge, 1978. (Corps et culture).
WINKIN (Yves). *La nouvelle communication*. Seuil, 1981. (Points).
ZIMMERMAN (Daniel). *La sélection non verbale à l'école*. ESF, 1982. (Sciences de l'éducation).
- (18) BEILLEROT (Jacky). *Savoir et rapport au savoir, Disposition intime et grammaire sociale*, thèse sur travaux en vue d'obtention du doctorat d'état ès -lettres et sciences humaines, date de soutenance, 1987.

- (19) ROSENTHAL (R.) et JACOBSON (L.). *Pygmalion à l'école*. Casterman, 1971.
BAUDELLOT (C.) et ESTABLET (R.). *L'école capitaliste en France*. Maspéro, 1971.
BOURDIEU (P.) et PASSERON C.). *La reproduction*. Editions de Minuit, 1970.
- (20) CHICH (J.P.), JACQUET (M.), MERIAUX (N.) et al. *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Retz, 1991. (Pédagogie).

DE LA MATERNELLE... AUX DIRIGEANTS

*La formation comporte
une priorité : l'individu*

Monique Lefebvre-Bardot

Enseigner, verbe transitif qui appelle un complément, en effet on enseigne une discipline, une matière, des connaissances. Enseigner évoque d'abord la transmission d'un savoir. Et pourtant est-ce là l'essentiel ?

Cette question a jalonné tout mon itinéraire d'enseignante tant dans mes activités de formation que dans mes activités de recherche.

DE LA LEÇON DE SCIENCES NATURELLES...

La première interrogation est intervenue à l'issue d'une séquence pédagogique de sciences naturelles que j'animais en grande section de maternelle alors que j'étais élève à l'École Normale d'Institutrices de Vannes. Ma première leçon d'observation portait sur la châtaigne. Le début de l'étude de la bogue puis de la châtaigne s'était déroulé comme je l'avais prévu sur ma fiche, mais la dernière partie, qui consistait à observer la châtaigne épluchée, que j'avais déposée en début de séance sur la table de chaque enfant, tourna court ; en effet, les enfants ne pouvaient plus observer ni goûter la châtaigne puisqu'ils l'avaient mangée en début de séance sans que je m'en aperçoive.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

Alors que j'étais centrée sur l'objet d'étude, sur les connaissances à faire acquérir aux enfants, je ne m'étais pas interrogée sur la représentation que des enfants de cinq ans avaient de la châtaigne épluchée. Pour moi, c'était l'objet d'étude de la dernière partie de la leçon, pour eux c'était, avant tout, quelque chose qui se mange.

... À LA NOTION DE REPRÉSENTATION

L'incident de la châtaigne ne m'avait pas interpellée directement sur le concept de représentation mais j'avais clairement ressenti un manque : si mes connaissances sur la châtaigne m'étaient apparues suffisantes pour conduire cette leçon, ma connaissance des enfants, de leur psychologie, de leur manière d'apprendre m'était apparue nettement insuffisante.

Certes, l'enseignant doit maîtriser les notions de sciences naturelles qu'il transmet mais peut-il dispenser d'un questionnement approfondi sur celui à qui il enseigne, sur l'enfant de cinq ans ? Comment perçoit-il la situation pédagogique dans laquelle il se trouve, quelle représentation a-t-il de l'objet d'étude ? Ce type de question centré sur l'élève est important et indissociable des problèmes relatifs à la discipline enseignée. Faire l'impasse sur l'apprenant c'est faire sien le modèle de Condillac selon lequel «l'enfant n'est qu'une cire molle qu'il s'agit d'imprégner».

Cette préoccupation des représentations en pédagogie n'est pas récente puisque déjà Bachelard s'insurgeait contre ce modèle en déclarant : *«J'ai toujours été frappé du fait que les professeurs de sciences plus encore que les autres si c'est possible ne comprennent pas, qu'on ne comprenne pas. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'élève arrive en classe avec des connaissances empiriques déjà constituées, il ne s'agit pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture, de renverser les obstacles amoncelés par la vie quotidienne»*. (1)

En formation d'adultes, c'est Jean Migne (2) qui dans le cadre de la Commission méthodes de Peuple et Culture m'a alerté sur cette notion de représentation à propos de l'acquisition de connaissances scientifiques. C'est alors à partir de ce moment que j'ai clairement identifié le problème auquel j'étais confronté chaque fois que je travaillais avec un public nouveau pour moi. Plus l'expérience professionnelle des stagiaires était distante de la mienne (salariés agricoles, négociants en bestiaux...) plus je devais explorer leurs représentations pour comprendre comment elles s'organisent, comment elles prennent sens pour eux.

Dans un premier temps, cette exploration me laissait l'impression d'un chaos dont je craignais de ne pas tirer grand chose pour la formation. Mais la lecture des travaux sur les représentations m'a incité à adopter une vision nouvelle, «une attitude sur le chaos, sur l'erreur» (3), à considérer qu'il m'appartient de rechercher comment s'agencent les différentes pièces du puzzle pour les stagiaires avec lesquels je travaille et à comprendre comment elles se combinent entre elles.

Ces représentations peuvent être interprétées à la fois comme un moyen d'appréhender la réalité de leur situation professionnelle mais elles renvoient aussi à l'existence d'un construit à prendre en compte et à la résistance de ces représentations qui se heurteront à d'autres modèles de relations qui seront présentées ultérieurement au cours de la formation. Aussi est-il essentiel que le formateur ne les ignore pas, qu'elles constituent pour lui un point d'ancrage fort, car si elle n'apparaissent plus par la suite elles ne sont pas pour autant évacuées mais simplement refoulées.

DU CONTE...

L'épisode le plus marquant pour moi de ces trois semaines de stage en classe maternelle reste le conte : *Boucle d'or et les trois ours*. J'avais préparé cette séquence avec un soin particulier en réalisant une maquette qui servait de support au récit, et comme les enfants, j'attendais avec intérêt le moment du conte. Pendant la récréation j'avais installé la maquette au milieu de la natte sur laquelle les enfants s'assoient pour ce moment privilégié. Dès leur entrée dans la classe, leur curiosité est éveillée par la maquette, ils s'assoient sur la natte et le conte commence. «*Il était une fois, au fond d'une forêt, une petite maison couverte de chaume...*» instant magique, les enfants fascinés se laissent emporter par le récit. Quel moment fort ; tour à tour la joie, la curiosité, l'émotion se lisent sur les visages des enfants.

À l'issue de cette séance la directrice de l'école normale qui était présente pour nous évaluer et nous conseiller déclare satisfaite : «Vous avez une personnalité pédagogique bien affirmée». J'avais senti que c'était un moment de communication intense avec les enfants mais j'étais tout à fait incapable d'analyser la situation. Cela avait «marché» et ce que j'avais ressenti était proche de l'émotion esthétique. Était-ce cela la pédagogie ? Pourrai-je reproduire un tel instant privilégié ? Quels étaient les ingrédients et les facteurs favorables de cette situation ? J'étais

heureuse mais complètement dépassée par la situation et je venais de découvrir que j'avais «une personnalité pédagogique». J'étais à la fois rassurée et intriguée par cette expression dont je cherchais à percer le secret. C'était sans doute cela qui permettait que les enfants restent assis sans bouger, puis se lèvent lorsque j'ouvrais la porte de la maison et chantent pour accompagner Boucle d'or.

... À LA CAPACITÉ DE CONVAINCRE

À travers cette expérience je venais de ressentir le plaisir d'enseigner et la possibilité de communiquer et de faire partager mon enthousiasme aux enfants. Ma décision était prise : je voulais enseigner mais d'abord faire des études de psychologie pour mieux connaître et comprendre les enfants.

Quels sont les constituants de l'aptitude à enseigner ? Dans la formation il y a bien autre chose que la transmission des connaissances et ce qui m'intéresse le plus c'est l'au-delà du savoir. Comment mettre en scène le savoir pour intéresser, toucher, convaincre le public auquel on s'adresse. Nous enseignons avec notre personnalité, avec nos contradictions, nos désirs, avec ce qui nous agit à notre insu : l'inconscient. *«La formation est une affaire qui requiert ou dans laquelle prévaut, selon le cas, une part d'amour de soi».* (4)

Cette question que je me posais à propos de l'acte d'enseigner me paraît de même nature que celle que je me pose aujourd'hui lorsque j'anime des stages de management des ressources humaines pour les cadres et directeurs du Ministère de l'Agriculture avec lesquels je travaille actuellement. Quelles sont les aptitudes et les attitudes nécessaires pour manager une équipe ? Trop longtemps dans notre Ministère technique la question a été éludée et l'on a feint de croire que la compétence scientifique, l'expertise et le statut suffisaient à légitimer la fonction de dirigeant. Tout se passait comme si l'on considérait implicitement que la capacité managériale était innée. Nous retrouvons là le même type de problème pour l'enseignement et le management : il réside dans l'hypervalorisation de l'expertise technique ou disciplinaire au détriment de la prise en compte de l'aptitude relationnelle. De la même manière qu'être bon en mathématique ne suffit pas pour être bon professeur, être un ingénieur compétent dans le domaine technique ne suffit pas pour manager une organisation. C'est cette conviction forte qui me conduit à plaider pour le développement des sciences sociales au sein

de notre Ministère tant en formation continue qu'en formation initiale pour les élèves-ingénieurs. C'est peut être cette conviction qui constitue le fil directeur de l'action que j'ai conduite tant dans l'enseignement, la formation des formateurs que dans la formation des dirigeants ou des futurs cadres. Si la formation en sciences sociales me paraît un élément important, il me paraît indispensable en préalable que l'enseignant ou le dirigeant ait envie de communiquer et éprouve un réel intérêt pour les personnes avec lesquelles il travaille.

Si comme je le pense fortement aujourd'hui, on enseigne et on manage d'abord avec ce que l'on est, avec sa personnalité, ces deux métiers apparemment éloignés, parce qu'ils renvoient à des cultures différentes, celle du monde enseignant, celle du monde de l'entreprise, ont en fait des caractéristiques communes et requièrent des qualités similaires. L'aptitude relationnelle, la capacité à écouter, à communiquer et à convaincre sont des préalables à l'exercice du métier d'enseignant et de manager si l'on considère que l'art d'enseigner comporte bien autre chose que la transmission des connaissances et que manager des ressources humaines aujourd'hui ne s'inscrit plus dans un contexte taylorien.

DE L'ACTION D'ENSEIGNER...

Si la recherche constitue incontestablement pour moi le noyau dur autour duquel s'articule ma pratique d'enseignante, quel cheminement m'a conduit à la recherche ?

Au début des années 1980, j'étais chargée d'études et de la formation de formateurs à l'Institut National de Promotion Supérieure Agricole (INPSA), dans le département éducation permanente qui avait pour mission de développer la formation de formateurs d'adultes et la recherche dans ce domaine.

Le responsable du département avait donc tout naturellement incité ceux d'entre nous qui n'avaient pas réalisé de thèse à poursuivre leur cursus de formation dans leur domaine de manière à composer une équipe pluridisciplinaire. J'étais alors responsable de la conduite de l'étude sur les personnels administratifs de catégorie C du Ministère de l'Agriculture et c'est au cours de ce travail qu'est né mon intérêt d'une part, pour ce public féminin, sous-alimenté de reconnaissance sociale et individuelle, et d'autre part, pour l'environnement dans laquelle il évolue.

Comment permettre à ces personnels d'être reconnus et de se situer dans cet univers ? Comment faire évoluer cette institution focalisée sur la technique ? Comment éveiller chez les cadres un souci de management des ressources humaines ?

Le sujet était complexe, l'action périlleuse mais irrésistiblement je revenais sur ce thème et je décidai d'en faire l'objet de ma thèse (5) en collaboration avec François Granier qui a traité le thème sous l'angle sociologique.

... À LA RECHERCHE

Pour faire face à la complexité de l'objet d'étude, j'avais opté pour la recherche-action qui était une des caractéristiques du département Éducation permanente de l'INPSA où je travaillais. Notre équipe, sous la direction de Jean-François Chosson (6), avait élaboré une sorte de doctrine considérant, en référence à Edgar Morin, que la recherche-action n'est ni de la recherche, ni de l'action, ni l'intersection des deux, mais la boucle récursive entre recherche et action : se situer dans la complexité, c'est d'abord se situer dans cette boucle et non dans l'un ou l'autre des deux termes.

Ce choix de la recherche-action m'a permis de vivre une période exaltante où je me suis impliquée affectivement et intellectuellement dans le groupe de décision. J'ai ainsi eu la chance de contribuer à l'émergence de la rénovation de notre administration, avant même la circulaire Rocard, en tant que chargée de mission pour l'innovation auprès du Directeur Général de l'Administration, tout en réalisant ma thèse. L'interpellation du praticien par le chercheur est essentielle, ne serait-ce que pour lui rappeler que sa pratique est souvent traversée de théories implicites. Le conflit entre le chercheur et le formateur ou le consultant apparaît inévitable. *«Le savant doit par moment affirmer l'exigence de rupture avec les connaissances immédiates. Le formateur ou le consultant doivent accepter d'assimiler de nouvelles théories... mais cette compréhension ne veut pas dire acceptation résignée»* (7).

Ce n'est qu'à l'issue du travail que je compris à quel point cette recherche s'enracinerait sur mon histoire personnelle. La motivation n'est-elle pas la résultante de toute l'histoire personnelle intériorisée, n'échappe-t-elle pas pour une large part à la conscience de l'individu ? C'est ce je découvrais avec cette étude sur les personnels administratifs. On ne peut parler de motivation au travail comme d'une entité à part.

Pour la cerner, il est nécessaire de faire un détour par la compréhension de la personnalité dans sa totalité.

Ce qui est vrai pour eux, l'était pour moi. Derrière les raisons rationnelles de ce choix pour la recherche-action, peut-être faut-il aussi reconnaître la justification de la position professionnelle et sociale d'une éternelle adolescente qui aime à se situer à l'interface des chercheurs et des décideurs pour éviter de choisir entre les vertus du Savant et l'efficacité du Prince, sachant que choisir imposerait un renoncement.

LA DÉCOUVERTE DE LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT

Vérifier l'hypothèse centrale : existe-t-il une corrélation entre l'identité personnelle et l'itinéraire professionnel ? me renvoyait nécessairement à la compréhension de l'identité à travers ses différentes composantes.

C'est au cours de cette recherche que j'ai découvert les travaux du psychanalyste anglais Bowlby (8). L'intérêt essentiel de l'attachement réside, pour moi, dans la possibilité de conceptualiser d'une manière nouvelle la propension des êtres humains à établir des liens affectifs au cours de leur enfance, à constituer l'assise même d'un lien social fondamental. En premier lieu, ces liens contribuent directement à la constitution de l'assise psychologique de l'individu. En second lieu, ces liens déterminent la manière dont l'adulte établit ses relations avec les autres tant sur la plan affectif, amical que professionnel.

À partir de cette théorie, qui postule que «l'attachement» positif de l'enfant à sa mère est une condition préalable pour permettre le développement du comportement exploratoire chez l'enfant, source de progrès pour lui, j'ai pu vérifier que corrélativement chez les adultes étudiés, une structure d'identité positive est nécessaire pour s'investir professionnellement.

D'où la nécessité de faire un détour par la compréhension de la structure de l'identité et d'étudier dans quelle mesure la formation peut apporter une contribution à la restructuration identitaire si l'on veut permettre l'investissement, facteur de réalisation de soi dans une activité professionnelle ou extra-professionnelle. Aussi à partir de ces résultats, suis-je tentée d'opérer la transposition à l'enfant et son investissement dans sa scolarité. La vérification de cette hypothèse plaiderait dans un premier temps pour l'importance de la prise en compte des données

psychologiques et de la compréhension fine de l'identité de l'apprenant dans l'acte d'enseigner, et dans un second temps pour la mise en place d'une individualisation de l'enseignement adaptée à la spécificité de l'élève en difficulté.

MON ITINÉRAIRE PROFESSIONNEL ET MES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

C'est en effectuant un stage en maternelle que j'ai véritablement senti la nécessité de faire un détour par la connaissance approfondie de la psychologie et de la pédagogie pour enseigner et c'est là que j'ai découvert l'intérêt réel que je ressentais pour l'enfant au-delà de la transmission des connaissances. Après cette première expérience j'ai donc décidé d'entreprendre des études de psychologie à l'Université tout en enseignant le français en classe de quatrième et troisième dans un établissement du Ministère de l'Agriculture.

Cette seconde expérience pédagogique a été très intéressante : avec ces élèves du milieu agricole, je découvrais concrètement la notion d'univers culturel. Avec eux, j'entrai dans un nouvel univers culturel qu'il m'appartenait de comprendre si je voulais « traduire » les textes au programme : fables de La Fontaine, pièces classiques de Corneille et Racine... pour les adapter à leurs références culturelles. Pour améliorer mon enseignement j'ai donc décidé de suivre des cours de linguistique : psycho et sociolinguistique. C'est ainsi qu'après avoir expliqué *L'huître et les plaideurs* de La Fontaine, j'invitai les élèves à présenter un jeu de rôles sur le même thème. Ils jouaient alors le conflit entre un agriculteur et un citadin pour l'acquisition de terres. J'enregistrai ce dialogue au magnétophone, puis ensuite, les élèves l'écrivaient en « bon français » pour avoir une bonne note. Je constatai ainsi qu'ils remplaçaient spontanément le terme « ferme » par « maison », l'expression « un coup de sang de corbeau » par « un verre de vin » et qu'ils réduisaient le conflit social... comme si parler en bon français signifiait pour eux renoncer à une partie de leur identité sociale et culturelle car elle n'était pas celle de l'univers scolaire.

C'est peut être cette expérience qui me donna l'envie et le goût d'enseigner une discipline spécifique au Ministère de l'Agriculture : l'éducation culturelle. Professeur d'éducation culturelle, j'enseignai dans un lycée agricole en classe de seconde, première, terminale et techniciens supérieurs. Là, je découvrais le système scolaire et ses effets pervers en prenant conscience que j'enseignais une discipline « secondaire » parce

que sans coefficient. Si en classe de seconde et première j'ai pu impulser une dynamique créative dans laquelle les élèves se sont fortement impliqués, les élèves de terminale m'ont vite fait comprendre qu'ils ne voulaient pas faire d'effort, pas réfléchir ni s'impliquer et qu'ils souhaitaient simplement «passer un bon moment». D'où l'idée de développer un travail interdisciplinaire avec le professeur d'économie, discipline à fort coefficient, pour réaliser une partie de mes objectifs pédagogiques et de proposer une autre partie sous forme de divertissement culturel n'exigeant que peu d'effort. Je comprenais alors que pour les élèves la culture était un luxe destiné à ceux d'entre eux qui ne passaient pas d'examen. J'apprenais ainsi que l'acte d'enseigner se situe au confluent d'interactions entre la discipline d'enseignement, les individus et leurs motivations et le système scolaire. L'éducation culturelle est aujourd'hui une discipline évaluée et intégrée dans le cursus scolaire de l'élève.

Les contraintes du système scolaire m'ont alors incitée à rechercher un système plus souple : la formation des adultes ; mon militantisme m'a conduit à m'intéresser aux publics défavorisés. C'est ainsi que j'ai travaillé avec des salariés agricoles et des jeunes agriculteurs qui souhaitaient s'installer. Avec ces derniers, j'ai développé une pédagogie du projet d'installation en travaillant en collaboration avec un technicien agricole qui disposait de la compétence technique. Avec les salariés agricoles, j'ai utilisé pour principal support leurs situations professionnelles en associant deux méthodes pédagogiques : la pédagogie par objectifs et l'entraînement mental. La pédagogie par objectifs m'a permis de définir précisément en début de formation les comportements observables attendus à l'issue des différentes séquences de formation, l'entraînement mental (9) m'a aidé à associer pratique professionnelle et implication sociale. J'ai ainsi rattaché ma pratique au projet initial de l'entraînement mental, tel que le définissait Dumazedier lors de l'université populaire de Grenoble en 1945 : la première dignité de l'homme c'est l'acquisition d'une qualification professionnelle qui le relie aux processus économiques fondamentaux mais c'est l'engagement social qui donne un sens à cette qualification et rend possible la maîtrise des solidarités nécessaires.

Pour conduire ce travail il m'a semblé important de mener une étude sur ce public dans une perspective de recherche-action. L'INPSA à la demande du fonds d'assurance-formation des salariés d'exploitation agricole (FAFSEA) a ainsi mis au point une méthodologie de l'entraînement mental appliquée aux salariés agricoles et aux publics peu scolarisés (10).

Cette spécialisation pédagogique a été à l'origine de la demande qui m'a été adressée concernant les personnels administratifs de catégorie C du Ministère de l'Agriculture. L'étude qui en résulte, identité personnelle et itinéraire professionnel propose de développer une véritable pédagogie du projet pour ces personnels, et une pédagogie de l'autoscopie comme moyen de consolidation ou de restructuration identitaire.

Cette pédagogie a pour ambition de faire réfléchir les personnels sur leur travail, de les amener à proposer des voies d'amélioration et de les impliquer dans le changement de leur organisation en leur donnant les moyens de devenir acteurs du changement. Ce travail pédagogique, dans la mesure où il implique l'organisation, ne peut avoir des prolongements professionnels que s'il est pris en compte et développé par les cadres – d'où la nécessité de former les cadres au management participatif – puis les directeurs. Ce projet de formation s'inscrit alors directement dans la rénovation du service public et c'est en étroite collaboration avec la direction générale de l'administration, les directeurs départementaux et régionaux de l'agriculture que nous avons développé le management des ressources humaines au sein de notre institution. Ce développement requiert que la formation obéisse à un certain nombre de principes. D'une part, pour initier le changement, il convient de former conjointement les différentes catégories de personnels : agents, cadres supérieurs, cadres intermédiaires. D'autre part, pour toutes ces catégories, les contenus de formation doivent s'appuyer sur les mêmes références, le niveau d'analyse étant adapté aux différents publics. Qu'il s'agisse donc de personnels ou de cadres, la formation comporte :

- des éléments théoriques et pratiques de sociologie des organisations permettant à chacun, suivant sa fonction, de se situer et de mieux comprendre le fonctionnement de l'organisation ;
- des éléments de psychologie sociale permettant de mieux comprendre le fonctionnement des différents groupes sociaux : les personnels apprennent à mieux connaître les cadres et réciproquement ;
- des éléments de psychologie permettant d'approfondir la connaissance de soi, la relation entre l'identité personnelle et l'itinéraire professionnel ;
- une contractualisation avec les formateurs pour la mise en œuvre concrète, au sein des unités, d'une action innovante, voire d'un véritable projet de service. L'analyse de cette réalisation est effectuée plusieurs mois après la ou les premières séquences de formation.

CONCLUSION

Au cours de ma carrière d'enseignante-chercheur-consultant trois interactions ont été fructueuses : l'interaction entre recherche et action où nous l'avons définie précédemment, l'interaction entre recherche et formation, l'interaction entre chercheurs et décideurs. Au carrefour de ces interactions, l'acte d'enseigner prend toute sa dimension psychologique et sociale : être enseignant, c'est être acteur du changement et contribuer à faire émerger les acteurs du changement au sein de l'organisation, c'est être innovateur et défricher des voies nouvelles. Mais accepter cette définition, c'est aussi prendre des risques en refusant de céder aux pesanteurs bureaucratiques. En effet, plus l'institution est dynamique et innovatrice plus elle accepte l'incertitude, la pensée créatrice et la parole libre nécessaires à l'innovation, plus elle est bureaucratique moins elle l'accepte et plus elle reproduit les anciens modèles et s'attache aux procédures. Après avoir connu des moments exaltants au cours desquels j'ai contribué à développer, en équipe avec les décideurs, la créativité, l'innovation au sein des Directions Départementales de l'Agriculture, nous connaissons maintenant une phase où l'organisation se rigidifie, rétablit l'ordre et fait deuil de l'innovation (9). L'histoire de toute organisation ne comporte-t-elle pas une succession de phases de progression, de transition et de régression ? Alors, peut-être faut-il savoir utiliser ces pauses pour se centrer sur la recherche qui éclairera l'action future, et être suffisamment idéaliste et optimiste pour savoir, comme le disait Scott Fitzgerald, que les choses sont désespérées mais cependant être décidé à les changer.

Monique LEFEBVRE-BARDOT

*Inspecteur Principal,
Chargée de mission pour la modernisation Ministère de l'Agriculture*

Bibliographie

- (1) BACHELARD G., 1938. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris, Vrin.
- (2) MIGNE J., 1956. Représentation et connaissances scientifiques, in *Éducation Permanente*, n° 8.
- (3) CLAPARÈDE E., 1956. Préface de Piaget, *Études sur la logique de l'enfant, Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.
- (4) KAES R., 1976. *Désir de former et formation du savoir*, Paris, Dunod (Inconscient et culture) p. 2.
- (5) LEFEBVRE-BARDOT M. et GRANIER F., 1990. *Identité personnelle et itinéraire professionnel chez les agents administratifs du Ministère de l'Agriculture*. Thèse de doctorat, Université de Rennes II.
- (6) CHOSSON J.F., 1984. *Recherche-action et formation des adultes*, Edilig.
- (7) CHOSSON J.F., 1981. *L'entraînement mental et la diffusion de l'esprit scientifique expérimental. Pour un-dialogue conflictuel entre le formateur et le savant*, Communication au Colloque «Recherche et Communication», Dijon, INPSA, Ministère de l'Agriculture.
- (8) BOWLBY J., 1969. *Attachement et perte, Vol I : l'attachement*. Trad. française de Kalmanovitch, Paris, PUF, 1978.
 BOWLBY J., 1973. *Attachement et perte, Vol II : la séparation, angoisse et colère*. Trad. française de Panafieu, Paris, PUF, 1978
 BOWLBY J., 1983. *Attachement et perte, Vol III : la perte, tristesse et dépression*. Trad. française de Weil, Paris, PUF, 1984.
- (9) CHOSSON J.F., 1975. *L'entraînement mental*, Seuil.
- (10) LOUPIAS P., LEFEBVRE-BARDOT M., DUFANT F., 1981. *Raisonnement et expression*, Organisation.
- (11) CHOSSON J.F., GRANIER F., LEFEBVRE-BARDOT M., *Évaluation des politiques publiques. La formation au Ministère de l'Agriculture*. Ouvrage qui paraîtra en 1993.

L'AUTOFORMATION DES ADULTES

*Approches européennes
et nord-américaines*

Philippe Carré

LA GALAXIE DE L'AUTOFORMATION

Un essor récent

Sous la triple influence de l'innovation technologique, des changements de l'organisation du travail et des mutations culturelles globales, les modèles pédagogiques de la formation des adultes ont de plus en plus souvent recours à la notion d'autoformation. L'ensemble de ces mutations touche en effet à la nécessité pour les sujets sociaux d'être toujours plus «autonomes», «responsables», «acteurs» dans la conduite de leur travail, de leur formation, de leurs conditions d'existence.

«Individualisation», «personnalisation», «multi-médias individualisés», «autoformation assistée», «formation en semi-autonomie» sont certains des termes qui traduisent les réponses pédagogiques à cette nécessité de l'autonomisation. De façon encore plus explicite, l'essor de l'autoformation se traduit dans l'architecture des lieux de formation sous des titres divers : on voit éclore ici des «centres de ressources», là des «formathèques» et autres «espaces d'autoformation».

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

Depuis le début des années 90, plusieurs tentatives de formalisation de la notion d'autoformation viennent renforcer cette tendance et contribuent à lui conférer son «*ancrage social*» en Europe (G. Pineau in [1]). Plusieurs livres (B. Nyhan [2], P. Galvani [3], P. Carré [4], P. Carré & M. Pearn [5]) et deux numéros spéciaux de revue (*Etudes et expérimentations en formation continue* [1], *Revue Française de Pédagogie* [6]) ont ainsi été consacrés à cet objet en un an.

En Amérique du Nord, la tradition de recherche pédagogique sur l'autoformation trouve ses origines dans les travaux d'A. Tough au milieu des années 60. Depuis, le flot de formalisations d'expériences et de recherches universitaires ou industrielles dans le domaine de l'apprentissage auto-dirigé (self-directed learning) s'amplifie d'année en année pour aboutir à des centaines de travaux appliqués à des réalités professionnelles et pédagogiques multiples [16].

Une des raisons du succès de la notion d'autoformation est qu'elle permet en première analyse d'abriter de nombreuses préoccupations d'ordre théorique ou pratique à partir d'une définition large : la formation «*par soi-même*» par opposition à la formation «*par d'autres*».

Un «pré-concept», fédérateur et heuristique

L'autoformation se définit ainsi d'abord «*en creux*», c'est-à-dire comme un ensemble de contre-exemples aux modèles didactiques scolaires. La formation «*par soi-même*», c'est avant tout l'opposé de l'instruction obligatoire, imposée par d'autres à un élève-objet de formation, à travers des modes pédagogiques transmissifs, peu ou prou dérivés du modèle de la leçon (hétéroformation). On retrouve ici un «*renversement de paradigme*» (G. Pineau [28]), à rapprocher du passage de la logique des sciences de la «*commande*» à celle des sciences de l'autonomie (J.P. Varela), du contraste entre «*école du dehors*» et «*école du dedans*» (G. Lerbet [31]), voire de l'opposition entre pédagogie et «*andragogie*» (M. Knowles [17]).

Une étude récente réalisée pour la Délégation à la formation professionnelle [4] nous a permis de décrire plus finement cette «*galaxie*» de l'autoformation, tournoyant autour d'un «*foyer*» encore flou, mais dont on saisit intuitivement l'importance.

Il est impossible en l'état actuel de développement de la réflexion sur l'autoformation, qui reste plus heuristique qu'opératoire, de dégager ce «*groupe d'attributs communs à lui et à lui seulement*» par lequel on appréhende un concept (T. Kuhn). Mais en-deçà de cette validité conceptuelle, «*un air*

de famille» entre différentes manifestations du réel donne, dans le cas de l'autoformation, à ce «pré-concept» une légitimité heuristique et empirique.

L'autoformation est pour nous le «pré-concept» qui permet d'articuler entre elles des réalités contrastées, parfois contradictoires, mais dont l'appartenance à la «famille» de l'autonomie en formation ne saurait être identifiée sans recours à ce terme fédérateur et heuristique.

L'inflation terminologique que nous avons constatée autour de l'autoformation et du *self-learning* traduit à la fois le pouvoir d'attraction de ce «foyer conceptuel» de l'autonomie en formation, et les hésitations de la recherche face au nouveau paradigme qui se fait jour (G. Pineau [28]). Cette situation n'est pas inédite. Dans les années soixante-dix, A. Léon dressait le même constat à propos de la notion d'éducation permanente : «*le foisonnement des définitions qu'on donne de l'éducation permanente exprime, d'une part, un souci d'approfondissement théorique et d'autre part, le caractère incertain ou transitoire des notions en cause*» [30]

On peut, avec P. Galvani [3], identifier trois courants de l'autoformation, selon que l'on privilégie la dimension existentielle avec le courant «bio-épistémologique», l'aspect éducatif avec le courant «socio-pédagogique» ou technologique avec le courant «technico-pédagogique».

Nous avons quant à nous identifié dans la littérature pédagogique actuelle sept courants de pensée, de recherche ou d'action proches de la notion de «formation par soi-même», et qui forment autour du foyer de l'autoformation une galaxie de concepts connexes [4].

Sept courants

Pour certains, la notion d'autoformation renvoie à l'idée d'autodidaxie ; son étude se concentrera donc sur les pratiques d'apprentissage indépendantes des institutions et des agents expressément éducatifs (N. Tremblay [9], G. le Meur in [6]).

Pour d'autres, autoformation signifie «apprendre sans formateur». Le critère distinctif est ici d'ordre technologique : sont considérés comme du domaine de l'autoformation les outils et parcours pédagogiques conçus pour un usage individuel. Autoformation et formation individualisée deviennent alors quasiment synonymes [10].

On peut également parler d'autoformation quand il s'agit d'acquérir l'autonomie intellectuelle permettant l'accès ultérieur à des contenus

d'apprentissage. La formule «apprendre à apprendre» traduit bien l'objectif de ce courant, dont le critère essentiel est d'ordre cognitif [11].

L'autoformation peut aussi être rapprochée de la formation **expérientielle**. G. Pineau [12] signe la parenté de ces notions en tant que «*pratiques non instituées de formation*» ; on peut en effet considérer que se former par soi-même, c'est avant tout tirer ses propres leçons de l'expérience.

Un cinquième courant largement développé dans les pays anglo-saxons assimile à l'autoformation les pratiques d'organisation du travail visant l'apprentissage autonome par et dans l'activité professionnelle. La notion d'"entreprise autoformatrice» traduit bien ce voisinage conceptuel (M. Pedler in [2], M. Pearn [5]).

Pour de nombreux auteurs, nord-américains en particulier, l'autoformation s'appréhende à travers la notion d'**autodirection**, caractérisant la capacité de contrôle ou de maîtrise de l'apprenant sur les différents aspects de sa formation (G. & S. Confessore, [16]). Nous serons amenés à revenir dans la troisième partie de ce travail sur ce courant peu représenté en France.

Enfin, plusieurs auteurs français conçoivent l'autoformation comme processus permanent de production par le sujet de ses propres savoirs, d'appropriation de sa formation formelle ou informelle. Selon eux, c'est l'**auto-développement permanent** par l'éducation qui représente la finalité de l'autoformation [8].

Au terme de ce survol rapide des modalités d'émergence de l'autoformation dans le débat et la recherche en formation d'adultes, examinons à tour de rôle comment ce thème a pris corps en Europe d'abord, en Amérique du nord ensuite.

APPROCHES EUROPÉENNES

Dumazedier : un autre rapport social à la formation

J. Dumazedier est engagé depuis le début des années 40 dans la pratique de terrain et la théorisation sur les efforts de formation d'adultes de milieux divers en marge des institutions éducatives formelles (in [1]). En 1978, cet auteur-pionnier reliait la notion d'autoformation à l'émergence d'une «société éducative» comme voie de «déscolarisation» et de «désinstitutionnalisation» de la formation des adultes. Il s'agissait

pour lui de «... produire les conditions favorables à la prise en charge, par l'individu lui-même, de sa propre formation permanente à tous les âges de la vie, avec ou sans l'aide pédagogique d'une institution» .

Opposant cette tendance vers l'«autogestion de leur temps de formation permanente par les individus eux-mêmes» à une prolongation de l'autodidaxie compensatrice, révélatrice des manques de scolarisation primaire ou secondaire, J. Dumazedier posait comme but de la société éducative de «...susciter le goût, la technique et l'art d'une autoformation volontaire et permanente à tous les âges de la vie» [7].

Reliant le débat sur l'autoformation à l'inversion historique de la distribution des temps sociaux et au développement du temps libre, temps «existentiel» devenu dominant, J. Dumazedier situe ainsi l'autoformation comme phénomène d'autonomisation graduelle des pratiques éducatives, revendication d'une prise de pouvoir des acteurs sociaux sur les conditions de leur formation, dans les institutions éducatives, à leur marge ou contre elles.

Cette problématique de l'autoformation a été reprise dans un travail collectif dirigé par J. Dumazedier (1985) qui marque l'entrée de cette notion dans le champ de la recherche contemporaine sur la formation [8]. Cet auteur y rappelle les «mésaventures idéologiques de toutes sortes» dont a été victime le concept d'autoformation, et place le débat sur le plan social : «l'autoformation est d'abord un concept sociologique qui met en cause le rapport des sujets sociaux aux institutions dans la société d'aujourd'hui».

Les 13 articles de cette livraison balayent les différents domaines sociaux d'application de la notion d'autoformation : à l'école, dans le travail et au-delà du travail. G. Pineau examine l'autoformation «dans le cours de la vie, entre l'hétéro- et l'écoformation». L'autoformation est étudiée en liaison avec les temps scolaires et les temps de loisir des jeunes (C. Corridian, J. Hassenforder, N. Leselbaum) et les «passions des jeunes en marge de l'école» (A. Muxel-Douaire). Sur le plan de la vie professionnelle, différents auteurs analysent les conditions auxquelles production et apprentissage peuvent s'articuler afin de permettre une «autoproduction» permanente des savoirs professionnels (G. Bonvalot et B. Courtois, A. Pain, R. Sue, C. Ramond). Une dernière série d'articles aborde la liaison entre autoformation et vie associative (P. Portelli), situation de retraite (P. Brasseul et P. Carré), culture populaire (J. Hédoux). L'ouvrage s'achève par une réflexion sur les moyens d'«apprendre à s'autoformer à l'école» (H. de Gisors).

G. Pineau : *produire sa vie*

Dans un article de 1978, G. Pineau [27] opposait l'autoformation comme «*perspective de développement permanente*», en tant que volonté d'appropriation du processus de formation par les intéressés eux-mêmes, à un «*mécanisme idéologique d'assujettissement par un renforcement de l'appel aux sujets*», qui prônerait l'autodidaxie, mécanisme de compensation des carences des institutions éducatives. «*Ce halo*», indique l'auteur, «*tend à faire marcher les sujets tous seuls dans un système dont la fonction et la structure de reproduction demeurent substantiellement les mêmes*».

G. Pineau oppose d'autre part l'autoformation à «*l'expression nouvelle d'un courant pédagogique ancien d'individualisation de l'enseignement*», qui, par le biais des technologies nouvelles de communication et leurs adaptations éducatives (E.A.O., formation à distance, packages éducatifs), tendrait à remplacer les formules classiques d'enseignement collectif par des dispositifs individuels d'auto-instruction à l'intérieur des institutions.

Dans son ouvrage «*Produire sa vie : autoformation et autobiographie*» [28], G. Pineau rappelle ce qui représente selon lui la caractéristique majeure de l'autoformation : «*c'est cette exigence vitale d'émancipation des pouvoirs éducatifs institués qui nous semble définir en premier l'autoformation*».

Il rejoint en ce sens la conception développée par J. Dumazedier, et établit, à l'instar de celui-ci, que l'autoformation recouvre un phénomène graduel d'appropriation des éléments du processus de formation par le sujet lui-même. Poussant le raisonnement en ce sens, G. Pineau situe plusieurs «*formes intermédiaires*» entre auto- et «*hétéro-formation*» [28].

- Le pôle «*hétéroformation*» recouvre les pratiques de formation contrôlées par d'autres que le sujet lui-même. Le responsable de l'hétéroformation est donc l'enseignant ; l'objectif, le contenu et les moyens de l'apprentissage sont déterminés par l'institution éducative.

- L'«*enseignement individualisé*», première forme d'évolution vers l'autoformation selon G. Pineau, se caractérise par l'absence physique permanente ou occasionnelle de l'enseignant, qui mène à parler abusivement d'autoformation dans ce cas, alors que fréquemment, cette absence représenterait «*une stratégie pour mieux voiler et assurer l'hétéroformation (...) Les moyens sont prédéterminés. C'est donc principalement la forme d'enseignement qui est individualisée, le fond reste le même.*»

- L'«**autodidaxie assistée**» représente une troisième forme du continuum qui relie hétéro- et auto-formation. Pour G. Pineau, cette forme pédagogique repose principalement sur la dynamique autonome du sujet, qui dispose néanmoins d'appuis institués négociés. Il s'agit donc de «**couplage**» entre une démarche de type autodidactique avec un «**système formel d'hétéroformation**».

- La «**validation sociale de l'apprentissage expérientiel**» représente d'après cet auteur la forme intermédiaire la plus proche du pôle autoformation. Il la définit comme «*...la reconnaissance après coup par une instance externe d'un apprentissage fait complètement indépendamment de cette instance, par l'expérience de vie, de travail, ou autres...*»

- Enfin, le pôle extrême du continuum dressé par G. Pineau recouvre la notion d'**autoformation, formation par la vie, par soi**, dont le sujet est responsable, et dont l'objectif, objet et moyen sont définis comme étant «non scolaires». Passant en revue les différents auteurs qui contribuent selon lui à la problématisation de l'autoformation, l'auteur part de la notion de «**projet d'apprentissage**» d'A. Tough et de celle de «**projet autodidacte**» de N. Tremblay, pour examiner la notion d'autonomisation éducative, en posant le caractère nécessairement polémique et conflictuel de la rencontre entre démarche d'autonomisation et institution éducative.

Accompagner et développer l'autoformation

B. Nyhan, qui a piloté les travaux menés par les commissions d'experts européens du programme Eurotecnet sur le *Self-learning* dégage au moins quatre tendances dans les différentes conceptions européennes de l'autoformation [2].

Pour certains, l'autoformation est avant tout un mode de travail pédagogique qui favorise l'activité de l'apprenant, grâce à des techniques de travail en groupe ou individuelles appropriées. Pour d'autres, l'idée d'autoformation se rapproche de l'apprentissage basé sur la **résolution de problèmes**, approche permettant l'entrée dans la formation par la question que se pose l'apprenant plutôt que par la réponse que l'enseignant est prêt à lui livrer. D'autres encore voient dans l'autoformation le moyen d'**apprendre à apprendre**, de travailler sur le plan métacognitif. Enfin, certains considèrent l'autoformation comme un processus qui donne à l'apprenant la possibilité de **diriger** tout ou partie de sa formation.

B. Nyhan et le groupe d'experts d'Eurotecnet ont ainsi réuni en 1989-90 un certain nombre de contributions autour des thèmes de la «compétence à l'autoformation», ou «*capacité des individus à apprendre dans la variété des situations où ils se trouvent*» et de l'«*organisation autoformatrice*» (*self-learning organization*). P. Caspar a à cette occasion proposé une réflexion sur l'autoformation en tant qu'un des moyens de fournir «*des cerveaux de l'an 3000 pour des têtes de l'an 2000*». Il situe l'autoformation dans une double perspective, celle d'une part de l'individu qui «*s'engage dans un processus éducatif qu'il conduit par lui-même*», et de l'autre celle du groupe ou du collectif qui «*met en oeuvre des capacités et des processus d'apprentissage autonomes, et finalisés sur des résultats situés hors du champ de la seule formation*» [2].

Reprenant les perspectives ouvertes par J. Dumazedier et G. Pineau, nous avons proposé en 1987 [29] de caractériser l'autoformation comme un renversement de perspective pédagogique, à travers lequel le sens de la relation formative s'inverse, pour permettre une appropriation progressive du processus de formation par l'apprenant lui-même, en lieu et place de la relation de type transmissif héritée des schémas de la formation initiale.

De là, posant les jalons d'une application de la notion d'autoformation aux pratiques de formation professionnelle continue, nous proposons en 1991 la notion d'«*autoformation accompagnée*» [5]. Pour opérationnaliser cette notion, sept éléments d'appui au développement de l'autoformation des adultes ont été progressivement construits. Les «*pilliers*» en question concernent les différentes étapes et outils d'une «*ingénierie*» pédagogique pour l'autoformation : projet individuel, contrat pédagogique, préformation, ouverture de l'espace de formation, rôle de facilitation des formateurs, alternance des temps individuels et collectifs, triple niveau d'organisation et de suivi.

APPROCHES NORD-AMÉRICAINES

Une progression exponentielle

A la différence des quelques recherches consacrées à ce jour à l'objet «*autoformation*» dans la littérature française sur la formation des adultes, le concept de *self-learning*, le plus fréquemment spécifié par le terme «*self-directed learning*» (SDL) a bénéficié de très nombreuses contributions d'auteurs de langue anglaise. A titre d'exemple, notons que, depuis

1987, à l'initiative de H. Long, se réunit tous les ans un colloque nord-américain, devenu international en 1991, entièrement dévolu à la présentation des recherches en cours sur l'autoformation (SDL). De plus, une publication récente fait état de 173 thèses de doctorat soutenues en Amérique du nord dans des disciplines variées (pédagogie, sociologie, psychologie), sur l'objet «autoformation» entre 1966 et 1991 [13]. Le nombre de soutenances annuelles sur ce thème a suivi une croissance exponentielle, passant de 4 entre 1966 et 1970 à 98 entre 1985 et 1991 (données incomplètes pour 1991). Par comparaison, une recherche similaire effectuée en France à partir du fichier central des thèses n'a pu recueillir que 5 travaux soutenus sur ce thème jusqu'en 1990.

On peut faire remonter l'esprit de l'apprentissage auto-dirigé à Socrate et Aristote puis à la philosophie de l'éducation des adultes dans l'Amérique coloniale (R. Hiemstra [21]). Le terme de SDL apparaît pour la première fois en 1926 sous la plume de E. Lindeman qui posait que «les adultes ont un besoin profond de s'auto-diriger». certains font remonter la filiation du SDL au croisement entre les tendances progressistes de l'éducation américaine (J. Dewey), la pédagogie humaniste de l'actualisation de soi (C. Rogers) et l'orientation critique de la conscientisation (P. Freire). L. Guglielmino, quant à elle, dégage trois origines de la notion de SDL : le système de valeurs américain et l'individualisme, la tradition pédagogique pragmatique et active de J. Dewey, la prise en compte des paramètres affectifs sur l'apprentissage [22].

C'est à partir du milieu des années 60 que les recherches vont se multiplier, pour aboutir à la fin des années 80, avec la réunion annuelle du Symposium nord-américain sur l'apprentissage auto-dirigé de l'adulte¹, à la consolidation de centaines de recherches scientifiques et empiriques centrées sur cet objet multiforme, qu'est l'apprentissage auto-dirigé.

Les sources écrites principales de la notion de SDL sont le livre «*The enquiring mind*» de C. Houle, publié en 1961 et récemment réédité [23], l'étude de J. Johnstone et R. Rivera, publiée en 1965 et intitulée «*Volunteers for learning*» (Volontaires pour apprendre) [24] qui mit en évidence pour la première fois les efforts éducatifs autonomes de millions d'adultes, et les travaux d'A. Tough de 1968 à 1980 dont l'ouvrage de référence fut

¹ The North American Symposium on Adult Self-directed learning, Prof. H. Long, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, Norman Oklahoma, U.S.A.

publié en 1971 sous le titre : «*The adult's learning projects*» (les projets d'apprentissage de l'adulte) [15].

Le dernier jalon qui marqua l'accès de la notion d'apprentissage auto-dirigé à la légitimité scientifique et pratique fut la publication par M. Knowles en 1975 d'un manuel intitulé : «*Self-directed learning : a guide for learners and teachers*» («l'apprentissage auto-dirigé, guide pour les apprenants et les enseignants») [18].

Les projets d'apprentissage des adultes : A. Tough

Ce chercheur canadien dont nous avons cherché à présenter l'oeuvre dans une publication de 1987 [14], a initié un courant massif de recherches sur l'autoformation dans le monde entier à partir de son travail devenu classique sur les projets de formation de l'adulte, publié en 1971. L'acte de naissance des études contemporaines sur l'autoformation Outre-Atlantique est ainsi marqué par ce concept central : «*un projet de formation est simplement un effort majeur, hautement délibéré, pour acquérir un certain savoir ou savoir-faire (ou pour changer d'une autre façon)*» [15].

A partir du concept de projet, A. Tough a établi que la majeure partie des efforts de formation chez l'adulte sont des projets auto-planifiés (*Self-planned*), caractérisés par l'intentionnalité du processus chez l'apprenant et la position centrale que celui-ci occupe dans le processus décisionnel aux différentes phases du projet [14] : «Les adultes consacrent chaque année un temps considérable à des efforts de formation majeurs. En effet, un effort de formation majeur demande 100 heures. Et l'adulte-type en effectue cinq par an : 500 heures au total. Certains de ces projets dépendent d'instructeurs et de cours, mais plus de 70% sont auto-organisés et d'autres dépendent d'amis et de groupes de pairs.»

Les résultats des principaux travaux d'A. Tough ont fait l'objet de critiques, en particulier sur le plan de l'échantillonnage des populations enquêtées, et, partant, de la généralisation des résultats. Toutefois, une recherche en cours auprès de l'ensemble des chercheurs sur l'autoformation au plan international tend à démontrer que les travaux d'A. Tough demeurent la référence théorique la plus répandue auprès des auteurs de langue anglaise [16]. En France, G. Pineau a exposé l'intérêt des travaux d'A. Tough et de son école dans la découverte progressive de la face immergée de l'«iceberg» de la formation que représente l'autoformation [28]. De plus, en déclenchant grâce à une méthodologie aisément transposable d'innombrables recherches com-

parables sur les projets d'apprentissage des adultes, A. Tough a permis de donner aux investigations sur l'autoformation Outre-Atlantique leurs lettres de noblesse.

L'apprentissage auto-dirigé : M. Knowles

Pour cet auteur considéré comme la tête de file des chercheurs et praticiens de l'éducation des adultes aux États-Unis, que l'on commence à mieux connaître en France du fait de la publication récente de certains de ses travaux [17], l'autoformation, conçue comme « apprentissage auto-dirigé » (*self-directed learning*) se définit comme «...un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres, dans le diagnostic de leurs besoins de formation, la formulation de leurs objectifs d'apprentissage, l'identification des ressources humaines et matérielles de formation, le choix et la mise en place de stratégies d'apprentissage adaptées, l'évaluation des résultats de la formation». [18]

La publication du petit ouvrage «*Self-directed learning : A practical guide for learners and teachers*» en 1975 [18] marque la légitimation de l'approche de l'autoformation (SDL) dans la pratique éducative. Ce guide pratique a la particularité de poser les fondements d'une théorie de l'action éducative pour accompagner l'autoformation de l'adulte. Examinant successivement la question de l'autodirection de l'apprentissage sous l'angle de l'apprenant et des compétences requises, sous celui du rôle du formateur devenu «facilitateur», et enfin des ressources nécessaires dans les différentes séquences éducatives, ce livre a pour objet principal «d'aider les étudiants à prendre plus de responsabilité pour leur apprentissage». De ce point de vue, la mise en pratique de la notion de «contrat d'apprentissage» (*learning contract*) représente une avancée significative dans l'opérationnalisation pédagogique de l'autoformation, et ouvre la voie à la notion d'autoformation assistée.

La réflexion critique : S. Brookfield

C'est précisément en réaction contre les effets de cette opérationnalisation pédagogique du concept d'autoformation (SDL) que S. Brookfield a dirigé ses travaux de recherche [19]. Pour cet auteur, l'autoformation représente une «praxis» élaborée à partir du cycle de l'exploration, de l'action et de la réflexion, inspirée des travaux de précurseurs (J. Dewey, A.S. Neil, P. Freire) et recouvre de nombreux développements théorico-pratiques.

La métacognition (techniques pour apprendre à apprendre, prise de conscience de ses styles d'apprentissage), l'apprentissage ouvert (*open learning*), l'individualisation de la formation, la formation expérientielle et l'approche andragogique sont selon S. Brookfield les ramifications essentielles de l'autoformation dans les pratiques pédagogiques.

Toutefois, pour cet auteur, l'autoformation se caractérise avant tout par l'introduction d'une «réflexion critique» dans le processus éducatif. Il prend ainsi acte de la nécessité pour les adultes d'une «conscientisation» des présupposés, des normes, des pratiques usuelles, et de la recherche de structurations et de pratiques alternatives dans leurs échanges avec le réel, particulièrement en milieu professionnel. Selon lui, l'autodirection dans la formation recouvre avant tout «...la question de comment apprendre à changer nos perspectives, modifier nos paradigmes, et remplacer une façon d'interpréter le monde par une autre» [20].

Au cœur de l'éducation des adultes

Les études fondamentales qui ont lancé le développement du SDL en Amérique du Nord ont été publiées au cours des années 70. Elles furent peu nombreuses mais font figure de référence, comme une étude récente tend à le démontrer [16]. En revanche, les recherches menées au cours des années 80 furent beaucoup plus nombreuses, mais souvent objets de controverses, voire parfois ouvertement contradictoires entre elles.

Un ouvrage collectif [26] écrit en 1981 à l'Ontario Institute for Studies in Education - où A. Tough a mené ses recherches et déclenché la production de dizaines de travaux et thèses sur l'autoformation -, fait le point sur la question dix ans après la publication de l'ouvrage «*The adult's learning projects*». On peut y lire que le terme de SDL recouvre «un grand nombre d'étiquettes masquant toute une série de processus (contrats d'apprentissage, formation auto-planifiée, autonomie, apprentissage auto-initié, centration sur l'apprenant, etc.)». En 1991, H. Long, dressant le bilan de la recherche sur le SDL, constatait à la fois le développement exponentiel de la recherche, doctorale en particulier, sur ce thème [13] et la cohabitation du «consensus et du conflit» dans la communauté de recherche [25].

En dépit du flottement conceptuel qui traverse l'ensemble du champ de l'autoformation et que nous retrouvons Outre-Atlantique, la notion d'apprentissage auto-dirigé telle que circonscrite par la famille des recherches sur le SDL présente un double intérêt souligné par R. Herman [26]. Elle a pour objet «d'aider les gens à prendre plus de contrôle sur leur

apprentissage» et de produire des modalités éducatives qui permettent «d'accroître leur responsabilité pour apprendre dans le programme éducatif». La notion de SDL est centrée sur le critère de contrôle de l'apprentissage par l'apprenant (et ses notions connexes : responsabilité, maîtrise, direction, etc.) et porte sur l'ensemble des efforts éducatifs des adultes (en institutions éducatives, à leur marge ou en dehors d'elles).

Opposée à la fois aux visions de l'apprentissage adulte comme exclusivement dominé par la relation didactique (comme dans la formation formelle «classique») et aux conceptions de l'autoformation en dehors de tout contexte organisé (comme dans l'autodidaxie), la notion de SDL s'articule autour des deux notions-clé du contrôle de la formation par l'apprenant et de l'accompagnement éducatif. De nombreux auteurs américains considèrent, avec M. Knowles qu'«aucun concept n'est plus au centre de ce qu'est l'éducation des adultes que l'apprentissage auto-dirigé» (J. Mezirow, [19]). Pour certains, le SDL définirait même l'«andragogie», forme adulte de l'éducation complémentaire de la pédagogie héritée des modèles scolaires destinés aux enfants (M. Knowles). Pour d'autres, enfin, la notion d'autoformation dépasse le seul cadre de l'apprentissage auto-dirigé des adultes pour couvrir l'ensemble du champ de l'éducation permanente et de l'auto-développement de la personne.

Vers un nouveau paradigme : l'éducation adulte ?

Jusque récemment, l'éducation des adultes a été dominée par le paradigme de l'«école du dehors», hérité d'une culture de la promotion sociale par l'école. L'ampleur des efforts théoriques et pratiques réalisés autour du foyer conceptuel de l'autoformation nous indique que nous sommes sans doute en train de vivre le passage à un nouveau paradigme, plus proche de l'idée d'«école du dedans» (pour reprendre les heureuses expressions de G. Lerbet [31]), c'est-à-dire étayé sur les notions de responsabilité et d'autonomie, consubstantielles de la notion d'adulte.

L'autoformation, «pré-concept» fédérateur, est sans doute un vecteur privilégié de la pénétration dans les pratiques et la recherche en éducation des adultes de ce nouveau paradigme de l'autonomie. Les bases du développement conceptuel et de l'opérationnalisation de l'autoformation sont en germe dans l'ensemble des productions de recherche européennes et nord-américaines dont nous avons tenté de donner un aperçu.

Toutefois, au delà du débat théorique et de l'instrumentation pédagogique, et compte tenu de l'essor de cette thématique privilégiée pour l'éducation des adultes, une «éthique de l'autoformation» [4] reste à construire afin d'éviter les dérives idéologiques qui menacent le trajet vers l'autonomie des sujets en formation.

Philippe CARRÉ

Docteur en Sciences de l'éducation
Consultant, Interface Études et formation

Références bibliographiques

- [1] *Études et expérimentations en formation continue*, 1992, n°13, 32p.
- [2] NYHAN, B. (dir.) *Developing people's ability to learn*. European Interuniversity Press, 1991.
- [3] GALVANI, P. *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon, Chronique Sociale, 1992.
- [4] CARRÉ, P. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation Française, 1992. (Préface de J. Dumazedier).
- [5] CARRÉ, P. et PEARN, M. *L'autoformation dans l'entreprise*. Paris : Éditions Entente, 1992.
- [6] *Revue française de pédagogie*, janvier 1993.
- [7] DUMAZEDIER, J. La société éducative et ses incertitudes. *Éducation Permanente*, 1978, n°44.
- [8] DUMAZEDIER, J. (dir.) *L'autoformation*, *Éducation permanente*. 1985, n°78-79.
- [9] TREMBLAY, N. *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal, 1986.
- [10] ABALLÉA, F. et FROISSART, C. Formation de masse et individualisation. *Recherche Sociale*, 1989, n°109.
- [11] SOREL, M. Apprendre à apprendre. *Études et expérimentations*, 1990, n°3.
- [12] COURTOIS, B. (dir.) *L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher*. *Éducation permanente*, 1989, n°100-101.
- [13] LONG, H. et REDDING, T. *Self-directed learning dissertation abstracts, 1966-1991*. University of Oklahoma, 1991.
- [14] CARRÉ, P. Du projet d'apprendre à la volonté de changer : Allen Tough et l'autoformation. *Journal de la formation continue et de l'EAO*, 1987, n°220.
- [15] TOUGH, A. *The adult's learning projects*. O.I.S.E., 1971.

- [16] CONFESSORE, G. et CONFESSORE, S. *Guideposts to self-directed learning*. Organization Design and Development, 1992.
- [17] KNOWLES, M. *L'apprenant adulte*. Paris : Éditions d'Organisation, 1990.
- [18] KNOWLES, M. *Self-directed learning : a guide for learners and teachers*. Jossey-Bass, 1975.
- [19] BROOKFIELD, S. *Self-directed learning : from theory to practice*. Jossey-Bass, 1985.
- [20] BROOKFIELD, S. *Understanding and facilitating adult learning*. Milton Keynes : Open University Press, 1986.
- [21] BROCKETT, R. et HIEMSTRA, R. *Self-direction in adult learning*. Routledge, 1991.
- [22] GUGLIELMINO, L. *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*. University of Georgia, 1977.
- [23] HOULE, C. *The enquiring mind*. University of Wisconsin Press, 1961.
- [24] JOHNSTONE, J. et RIVERA, R. *Volunteers for learning*. Aldine Publ. Co., 1965.
- [25] LONG, H. *Self-directed learning : consensus and conflict*. University of Oklahoma, 1991.
- [26] HERMAN, R. et al. *The design of self-directed learning*. O.I.S.E., 1981.
- [27] PINEAU, G. Les possibles de l'autoformation. *Éducation permanente*, 1978, n°44.
- [28] PINEAU, G. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig/Éditions Saint Martin, 1983.
- [29] CARRÉ, P. Le pari de l'autoformation. *Journal de la formation continue et de l'EAO*, 1987, n°220.
- [30] LÉON, A. L'éducation permanente : concepts et fonctions, in Debesse, M. et Mialaret, G. *Traité des sciences pédagogiques*. Tome VIII, 1978, p.24.
- [31] LERBET, G. *L'école du dedans*. Paris : Hachette Éducation, 1992.

INFORMATION ET PROFESSIONNALISATION

Contribution à l'étude d'une culture commune des étudiants d'IUFM

Séraphin Alava

Née d'une volonté d'universitarisation de la formation des maîtres, la mise en place des IUFM est le fait majeur de la transformation de notre système formatif. Former de manière commune des étudiants venus d'univers différents, les préparer à la spécificité de chaque enseignement tout en leur permettant d'acquérir les savoirs communs et transversaux, c'est là le point primordial de cette innovation. Car le métier d'enseigner est le même, que l'on soit professeur d'école ou professeur de mathématiques. On effectue, suivant sa discipline, le même travail de transposition didactique et de gestion des apprentissages ! C'est en tous cas sur ces éléments de réflexion que s'appuie la formation mise en place en IUFM.

Mon travail de recherche, conduit pour l'année 1992 à l'IUFM de Toulouse auprès des étudiants inscrits en CAPES ou en professorat d'école, avait pour objectif de contribuer à cette réflexion autour des éléments de formation commune et des outils de professionnalisation.

Nous savions, au sujet des pratiques informatives et autoformatrices, qu'elles étaient loin d'être identiques chez les enseignants (Alava 1989-1990). Que sont ces pratiques pour les étudiants de l'IUFM ? Comment se différencient-elles ? Quel est le rôle joué par le champ disciplinaire

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

d'enseignement sur ces outils de formation que sont les lectures professionnelles ?

Il était en effet intéressant d'analyser comment et par quels processus, des étudiants, aux pratiques de lecture différenciées (Subelet-Preteur, 1990) allaient, peu à peu, acquérir l'outil professionnel constitutif d'une véritable pratique autoformatrice.

La professionnalisation de l'enseignement passe par l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire. La lecture des écrits éducatifs, la capacité à les utiliser, sont des éléments essentiels d'une bonne professionnalisation.

Connaître les éléments disciplinaires, didactiques, pédagogiques issus de la recherche ou de l'innovation pédagogique, s'informer sur les éléments constitutifs du monde de l'enseignement, ce sont les éléments fondamentaux d'une culture professionnelle.

Ces pratiques informatives, véritables outils professionnels, sont loin d'être généralisées dans le corps enseignant. Un certain «illettrisme» pédagogique existe dans ce domaine dans la plupart des établissements scolaires. Qu'en est-il de ces pratiques chez les étudiants d'IUFM ?

Recueillis auprès de 250 étudiants de l'IUFM de Toulouse, les premiers éléments d'une enquête approfondie doivent nous alerter sur le déficit d'informations qui existe au sein des diverses pratiques étudiantes.

1 - MÉTHODE D'ENQUÊTE

Avant toute chose, il s'agit de décrire les pratiques informatives et autoformatrices des étudiants d'IUFM. Que lisent-ils durant leur temps de loisirs ? Qu'utilisent-ils comme sources d'informations professionnelles ? Existe-t-il des pratiques différenciées et lesquelles ? Mon travail de recherche a essayé de répondre à toutes ces interrogations.

Pour cela nous avons utilisé la méthodologie du questionnaire d'enquête administré aux étudiants de 1ère et de 2ème année de l'IUFM, dans les filières suivantes : CAPES Lettres, Langues, Sciences humaines, CAPES Sciences exactes, CAPET, professorat d'école.

2 - PRATIQUES DE LECTURES

L'ensemble de ces résultats quantitatifs, comparés à ceux obtenus dans les autres enquêtes statistiques, nous permettent de mieux saisir la place des pratiques de lectures des étudiants IUFM. En effet, si on examine la quantité de livres lus depuis par ces étudiants, on constate qu'en grande majorité, les étudiants IUFM lisent beaucoup plus que la moyenne des français (enquête Ministère de la Culture) et sensiblement plus que les étudiants toulousains (enquête ADDOC). Leurs quantités de lectures se rapprochent de celles des enseignants, et plus particulièrement ici des instituteurs (à noter l'influence dans ces totaux des étudiants préparant le professorat d'école). Les étudiants IUFM sont des moyens et gros lecteurs d'ouvrages. Nous constaterons plus loin que cela ne préjuge en rien leur niveau de lectures professionnelles.

	étudiants IUFM	étudiants toulousains	instituteurs	enseignants du 2 ^e degré
Œuvres de la littérature classique	35,71 %	N.R.	44,60 %	44,40 %
Essais politiques philosophiques	9,81 %	20,20 %	29,60 %	28,30 %
Sciences humaines études	40,17 %	N.R.	52,90 %	N.R.
Livres scientifiques	15,17 %	N.R.	23,90 %	15,30 %
Romans autres que policiers	58,92 %	64,30 %	88,40 %	53 %
Livres d'art, beaux livres, photographies	35,70 %	25,10 %	69,50 %	15,50 %
Livres d'histoire	22,32 %	30 %	68,20 %	27 %
Dictionnaires encyclopédies	39,27 %	N.R.	44,60 %	N.R.
Albums de bandes dessinées	32,14 %	47 %	33,80 %	10 %
Livres de reportages d'actualités	37,19 %	N.R.	73,80 %	10,70 %
Livres de cuisine bricolage, jardinage	16,96 %	N.R.	35,60 %	N.R.
Livres de jeunesse	15,17 %	N.R.	56,20 %	N.R.
Espionnage policiers	16,06 %	28,27 %	37,10 %	12,10 %

On constate combien ces choix prioritaires sont assez proches d'une classe à l'autre. Les goûts littéraires des enseignants se banalisent. On pourrait donc dire que dans cette perspective les goûts des étudiants d'IUFM sont plus proches des goûts des enseignants que de ceux des étudiants toulousains (ADDOC). Le roman est placé en tête de tous les lecteurs, mais la bande dessinée, lecture de distraction placée en deuxième niveau chez les étudiants, est relayée à la sixième place chez les étudiants IUFM, pour laisser la place à des types d'ouvrages plus proches des études : sciences humaines, dictionnaires, littérature classique. Il est à noter aussi le statut particulier de la littérature classique (deuxième rang chez les étudiants IUFM et sixième chez les instituteurs). Dans l'ensemble, les étudiants de l'IUFM semblent plus proches de la culture littéraire des corps professionnels qu'ils désirent intégrer que des goûts littéraires des étudiants. Plus forts lecteurs, et aux goûts plus conformes, les étudiants IUFM ont, sur ce point là, de grandes similitudes avec la culture de leur future profession.

3 - PRATIQUES INFORMATIVES PROFESSIONNELLES

Quels supports de l'information utilisez-vous le plus souvent ?

	Peu souvent	Moyennement	Très souvent
Livres	12,50 %	25,89 %	58,92 %
Revue / Presse	13,40 %	55,35 %	27,67 %
Manuels scolaires	22,32 %	33,04 %	42,85 %
Livre du maître	40,17 %	22,32 %	31,25 %
Fiches isolées	50 %	22,32 %	16,96 %
Documents de cours	11,60 %	25,89 %	57,14 %
Notes de cours	14,28 %	29,46 %	53,57 %
Vidéo	66,07 %	23,21 %	6,25 %
Livres pour enfants ou adolescents	61,60 %	25,89 %	6,25 %
Disques	83,03 %	10,71 %	1,78 %
Logiciels	82,14 %	6,25 %	7,14 %

L'analyse des réponses des étudiants interrogés à la question des supports de l'information éducative fait apparaître en ordre décroissant :

	étudiants IUFM utilisation fréquente		instituteurs utilisation fréquente
livres	58,92 %	livres	53,00 %
documents de cours	57,14 %	livres pour enfants	51,20 %
notes des cours	53,37 %	manuels scolaires	40,30 %
manuels scolaires	42,85 %	revue	37,20 %
livre du maître	31,25 %	livre du maître	34,30 %
revues	27,67 %	disque	13,20 %

Hormis la place évidente donnée aux documents et aux notes de cours, on peut constater la grande similitude existant entre les choix des enseignants et les choix des étudiants. Le manuel scolaire, le livre du maître, exemples types de documents très proches de la pratique, sont valorisés par les uns et les autres. On peut d'ailleurs dire qu'à part le choix du livre, les étudiants utilisent le plus souvent, pour accéder à l'information éducative, ce qu'on pourrait appeler des documents de travail (excluant donc le recul par rapport à ces informations). Le manuel scolaire, au hit-parade des supports favoris des enseignants, l'est aussi chez les étudiants, ce qui met en exergue la nécessité pour eux d'accéder à des informations les plus proches de leur pratique future. Plus le support d'information s'éloigne de la pratique quotidienne (classe ou cours), plus il est délaissé par les étudiants.

Temps consacré aux «lectures»

Nous avons choisi d'estimer le temps consacré mensuellement à des lectures par les étudiants IUFM. Nous disposons, à titre comparatif, des taux obtenus lors de notre enquête auprès du 1er degré (Alava, 1989).

A) Lectures disciplinaires

En ce qui concerne les lectures disciplinaires, le temps mensuel de lecture se situe aux alentours de dix heures par mois, avec cependant une assez bonne répartition suivant les tranches horaires. Ce chiffre est un

taux moyen si on le compare au temps consacré par les enseignants à ces mêmes lectures professionnelles (Alava, 1989). Toutefois, si ce taux augmente chez les enseignants avec les vacances, il diminue ou stagne chez les étudiants.

B) Lectures en rapport avec la pédagogie

Le temps moyen consacré par les étudiants à ce type de lecture est de trois heures par mois. Ce taux, très bas pour les étudiants en formation, est à rapprocher de celui des instituteurs (Alava, 1989).

La répartition par tranche horaire fait apparaître une grosse proportion de faibles lecteurs. Ajoutons à cela près de 23,80 % ne lisent jamais ce type de document.

Les étudiants d'IUFM sont en déficit chronique de ce type de lectures et aussi de lectures concernant un problème plus général d'éducation. Ne consacrer en moyenne que trois heures par mois, dans un institut de formation, à des lectures d'ordre pédagogique, c'est le signe d'un déficit culturel et professionnel important.

Nous verrons plus loin combien ce choix entre informations disciplinaires et informations pédagogiques marque une cassure dans les priorités et les profils des enseignants.

C) Lectures concernant l'éducation en général

Le taux moyen de lectures de ce type d'ouvrages est, chez les étudiants IUFM, de une heure par mois, ce qui est insignifiant.

Près de 33 % des étudiants ne s'intéressent en aucun cas à ces sujets. C'est un véritable illettrisme pédagogique et éducatif que nous allons découvrir à travers ces chiffres.

Pratiques diversifiées de lectures professionnelles

L'analyse précédente sur les pratiques de lectures loisirs des étudiants nous a permis de décrire des pratiques de lectures moyennes ou importantes par rapport aux enseignants. Ici, par contre, les étudiants d'IUFM lisent très peu pour leurs informations professionnelles. Si du point de vue disciplinaire ils lisent moyennement sur les aspects pédagogiques et éducatifs, on peut décrire les pratiques de la plupart des étudiants comme symptomatiques d'un illettrisme pédagogique et d'un déficit en culture éducative importants.

Quand on analyse les typologies des pratiques informatives professionnelles, la séparation professeurs d'école, futurs capésiens apparaît. Si les seconds étaient des lecteurs privilégiés de romans et de littérature classique, ils le sont aussi d'ouvrages disciplinaires. Si les premiers étaient des moindres lecteurs loisirs, intéressés par les livres scientifiques et les sciences humaines, ils le sont fortement d'ouvrages éducatifs ou pédagogiques. Cette accentuation des différences disciplinaires est un des éléments majeurs des premiers résultats de notre recherche. À l'époque où l'on parle de formation continue, de constitution d'une culture commune, il est important de noter la cassure entre la culture et la pratique en termes de lectures de ces étudiants et l'urgence de ces actions.

4 - PRATIQUES D'AUTOFORMATION ET DIFFICULTÉS DE LECTURES

Si 88,39 % des étudiants interrogés considèrent comme importante ou très importante l'autoformation, ils sont beaucoup moins nombreux à la pratiquer.

Si on analyse les résultats obtenus dans les différentes pratiques d'autoformation, on constate qu'arrivent en tête la discussion informelle avec des collègues (85,70 %) et l'écoute d'émission radio ou télévisée sur un thème concernant les études. Ce sont là deux activités d'autoformation peu contraignantes et courantes. Par contre, si on examine des pratiques nécessitant une implication plus forte des sujets, on s'aperçoit qu'elles ne recueillent plus la majorité des suffrages.

- lecture d'ouvrages sur un sujet d'éducation	43,74 %
- rencontre formelle entre collègues	41,95 %
- lecture d'ouvrages sur un sujet de didactique	38,38 %
- assistance à des conférences	22,31 %
- cours par correspondance	18,94 %
- participation à un mouvement pédagogique	4,46 %

Ainsi donc les étudiants de l'IUFM ont peu de pratiques d'autoformation. Ces variables, comme nous le verrons, sont d'ailleurs discriminantes. Si on examine les pratiques d'autoformation des étudiants d'IUFM, on ne peut, a priori, retrouver de manière évidente la coupure CAPES/Professeur d'école. Cette séparation se fait surtout sur l'âge et une expérience préalable à l'entrée à l'IUFM. Les moyens tradi-

tionnels d'autoformation semblent être méconnus des étudiants, ne valorisant fortement que la lecture pour les professeurs d'école, et le contact avec le terrain et les discussions avec des pairs pour les CAPES. Sur le contenu de l'autoformation, on retrouve la séparation entre les préoccupations pédagogiques et éducatives (professeurs d'école) et les préoccupations didactiques (CAPES).

Enfin, il faut noter que ceux qui rejettent la lecture comme moyen d'autoformation sont aussi ceux qui mettent en avant des difficultés internes de lectures (difficulté à cerner l'essentiel, insatisfaction, mauvaise adaptation des écrits). Cette mise en exergue de problèmes concrets de lectures pour un public CAPES/CAPET devrait être analysée.

En conclusion, on peut dire que la majorité des étudiants de l'IUFM ont encore à construire des outils d'autoformation efficaces, et que nombreux d'entre eux n'ont pas encore ni les capacités ni les motivations à saisir les informations professionnelles indispensables.

5 - CONCEPTION DE LA FORMATION CHEZ LES ÉTUDIANTS DE L'IUFM

La classification hiérarchique descendante, résultat de l'analyse statistique fait apparaître deux classes fortement opposées :

La classe 1 = étudiants fortement disciplinaires réfractaires à une formation commune et non disciplinaire

La classe 8 = étudiants non disciplinaires adeptes de la formation professionnelle et d'une formation commune

L'analyse de ces deux classes nous montrera la liaison existant entre une conception du métier centrée sur la transmission de contenus disciplinaires et le rejet du mélange des maîtres ainsi que de la formation commune. La fait de voir apparaître encore une fois une opposition professeurs CAPES/professeurs d'école renforce les analyses que nous avons faites précédemment.

Étudiants réfractaires à la formation commune

Ces étudiants préparant un concours ouvrant à l'enseignement dans le second degré et surtout d'histoire/géographie (91,67 % de l'effectif) sont farouchement opposés à la formation commune :

	CHI 2
- <i>la transversalité ne nous apporte rien</i>	8,28
- <i>l'essentiel c'est le concours, il est donc inutile de suivre les modules transversaux</i>	7,52
- <i>les modules transversaux n'apportent rien à la préparation professionnelle de l'étudiant</i>	35,16

Ce rejet de la formation commune est corrélé à la fois avec une valorisation du disciplinaire, de l'université, et un rejet du mélange entre les étudiants du 1er et du 2ème degré.

Pour eux, formation disciplinaire et formation transversale sont totalement incompatibles. Ces étudiants fortement syndiqués (44 %) sont des adeptes d'une formation et d'un métier centré sur le savoir disciplinaire. Pour eux, toute autre conception est négative et inefficace.

Étudiants pédagogues favorables à la formation commune

Cette classe qui comprend 65 % des sujets est marquée par la présence des étudiantes préparant le métier de professeur d'école ou celui de documentaliste et ont une opinion très favorable de la transversalité.

Cette valorisation de la formation commune et transversale est corrélée avec une conception de la formation des maîtres moins centrée sur le disciplinaire :

	CHI 2
- <i>une formation pas seulement disciplinaires est indispensable</i>	11,93
- <i>les formateurs doivent avant tout être des gens de terrain</i>	4,06

Elles rejettent l'idée que la formation ne doit être que théorique (CHI 2 : 12,50) et considèrent comme indispensable la communication et même le mélange entre le 1er et le 2ème degré (CHI 2 : 17,12).

6 - TYPOLOGIE DES LECTORATS ET CONCEPTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Nous avons montré dans les analyses précédentes comment il est possible de décrire, pour chaque rubrique suivante, des typologies différenciées chez les étudiants IUFM.

- pratiques de lectures loisirs
- pratiques informatives professionnelles
- pratiques autoformatrices
- opinions et représentations de la formation

Nous avons d'ailleurs montré comment la séparation professeurs d'école/professeurs CAPES est pertinente dans bien des points, et combien il est possible d'affirmer que ces deux types d'étudiants n'ont en majorité ni les mêmes pratiques de lecture, ni les mêmes pratiques informatives, ni les mêmes pratiques d'autoformation.

Il nous reste à examiner les corrélations existant entre ces différents éléments. Est-il possible de les décrire ? Quels liens existe-t-il entre les opinions, la formation, les représentations du métier d'enseignant et les pratiques d'information professionnelles ?

C'est ce que nous allons essayer de faire en examinant la classification hiérarchique obtenue à partir de l'ensemble des variables du questionnaire (soit 209 variables).

Capésiens à forte valorisation disciplinaire

Cette classe est fortement marquée par la présence des étudiants préparant le CAPES. Les analyses que nous développerons plus loin montrent qu'il existe bien des pratiques de lectures et des pratiques d'informations spécifiques à ce public. Ces étudiants se caractérisent plus par leur rejet de certains ouvrages (la pédagogie et le sport) que par leur adhésion à un certain type de lecture.

Ce sont de forts lecteurs (+ de 60 livres par an), mais qui orientent essentiellement leurs activités vers les lectures loisirs, dites «cultivées». Les livres de littérature classique, les livres d'art et enfin les romans sont caractéristiques de leurs lectures.

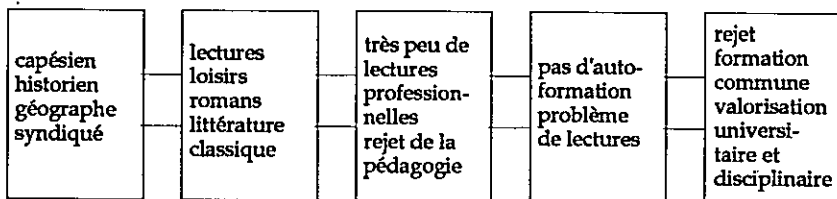
Réfractaires à la pédagogie à travers les revues, ces étudiants, nous allons le voir, sont aussi réfractaires aux informations professionnelles d'ordre éducatif ou pédagogique.

	CHI 2
- <i>Je n'ai pas lu depuis six mois d'ouvrages portant sur un thème éducatif</i>	28,15
- <i>portant sur un thème pédagogique</i>	32,69
- <i>traitant d'un problème d'enseignement</i>	16,10
- <i>consacré moins d'1 h/mois aux lectures éducatives</i>	3,13
- <i>consacré moins d'1 h/mois aux lectures pédagogiques</i>	25,09

Ils sont essentiellement réfractaires à la lecture d'ouvrages d'éducation, de pédagogie ou d'enseignement. En fait, c'est surtout par la négation que se définissent les pratiques informatives de ces étudiants. Ils ne lisent pas d'ouvrages d'éducation ou de pédagogie, ils ne fréquentent aucun des lieux spécifiques où l'on peut trouver ces informations, ils ne sont pas réceptifs aux conseils des formateurs sur ce domaine.

On voit très clairement, enfin, que pour ces étudiants la mise en jeu de capacités autoformatrices est très rare. Ces étudiants ne s'autoforment pas, et surtout pas en lisant. Ceci est notable, car si on examine maintenant les affirmations qu'ils énoncent sur leurs pratiques de lectures on constate qu'il existe chez eux une réelle difficulté à lire des ouvrages professionnels. Ces jeunes éprouvent des difficultés à cerner l'essentiel dans les documents qu'ils ont à lire. Ils sont insatisfaits, et donc ils lisent peu dans ce domaine.

Nous pouvons schématiquement résumer cette classe ainsi :



Cet enchaînement, qui confirme les analyses théoriques précédentes, doit nous interroger sur l'action à suivre pour donner une formation et une culture communes à chaque étudiant

Actuellement, on peut constater que les étudiants sont loin d'avoir des pratiques, une culture et des conceptions communes de leur futur métier.

Professeurs d'école valorisant la pédagogie et l'autoformation

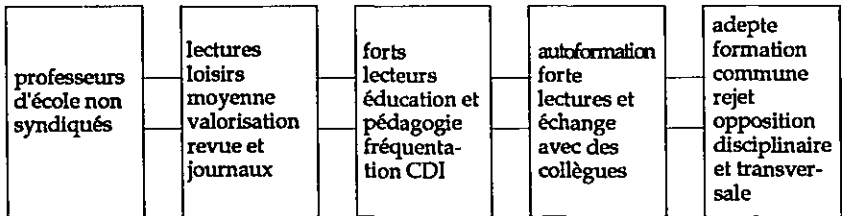
Cette classe est fortement marquée par la présence des étudiants qui préparent le professorat d'école.

Moindres lecteurs que ceux de la classe précédente, leurs pratiques de lectures loisirs sont plus centrées sur les revues et les quotidiens que sur les livres. La préférence pour les revues de pédagogie, qui est caractéristique, tend à nous convaincre que la différence entre cette classe et la classe précédente est plus effective sur les lectures professionnelles que sur les lectures loisirs.

C'est surtout l'aspect positif envers la pédagogie et l'éducation qui caractérise ces étudiants. S'ils lisent peu d'ouvrages en général, ils consacrent leur temps de lectures aux aspects pédagogiques et éducatifs. Fréquentant les lieux de documentation, ils conseillent et écoutent les suggestions des étudiants.

Ces étudiants ont une opinion favorable sur l'ensemble des objectifs de la formation transversale avec une valorisation des aspects suivants : pour eux la notion de formation commune est essentielle, et ils regrettent parfois les difficultés liées à la mise en place de ces objectifs.

Cette classe qui s'oppose fortement à la classe précédente peut se schématiser ainsi :



7 - CONCLUSION

Née d'une volonté de décrire les pratiques de lectures professionnelles et les pratiques d'autoformation des étudiants ou professeurs stagiaires de l'IUFM, notre recherche met en évidence les différences existant entre les étudiants dans ce domaine. Ces différences mettent en exergue la coexistence, parfois conflictuelle de deux «mondes» : les CAPES, les professeurs d'école. Sans caricaturer à l'extrême, on pourrait dire que,

aussi bien sur leurs pratiques de lectures, sur leurs pratiques d'autoformation, leur représentation du métier ou leur conception de la formation, rien ne semble les rapprocher.

Est-ce à dire que ces deux nombres doivent rester clos sur eux-mêmes. Je ne pense pas. Notre recherche montre surtout les carences existant chez les uns et les autres en termes d'accès aux informations et à la culture professionnelle. Nous dirons que, comme beaucoup d'autres choses dans notre système éducatif, la culture commune ne se décrète pas. Issus d'origines disciplinaires différentes, confrontés à des sélections diversifiées, postulant à des corps professionnels, qui, bien qu'on ne veuille pas le dire, sont différents, les étudiants de l'IUFM ont, de manière logique, des pratiques informatives différentes.

Il est urgent d'en analyser les composants, les évolutions, afin d'agir auprès de ces jeunes pour les aider à acquérir les outils autoformatifs qui leur feront cruellement défaut dans leur futur métier.

Face à une telle différenciation dans les pratiques, c'est à une différenciation dans les moyens formatifs qu'il faut inviter les instituts à s'engager. Si l'objectif reste commun, permettre à chaque étudiant d'acquérir les outils culturels et informatifs de sa profession, les moyens doivent nécessairement être diversifiés.

En tout état de cause, les pratiques de lectures professionnelles des étudiants, dans plusieurs domaines, sont très basses. L'illettrisme pédagogique, que nous avons dénoncé (Alava, 1991) dans d'autres recherches, doit être combattu dès la formation initiale. Professionnaliser les pratiques formatives, c'est aussi utiliser au mieux les innovations et les recherches. Les étudiants, pour la plupart, sont loin de ces préoccupations.

Les pratiques informatives et autoformatrices agissent comme un levier important de la professionnalisation des enseignants. Il est nécessaire, qu'au sein des IUFM, elles puissent se développer et se structurer. Lire dans son domaine professionnel est une des capacités transversales les plus essentielles. Cela sous-tend la capacité à se décentrer de son activité et la capacité à accéder aux informations pertinentes.

Les premiers éléments de notre recherche montrent que ces capacités manquent cruellement aux étudiants d'IUFM. Ce constat doit nous alarmer car nous savons bien combien il est difficile durant les débuts dans le métier, d'acquérir ces pratiques informatives. Si l'on n'y prend pas garde nous risquons fort de maintenir un divorce entre d'une part une foisonnante production éditoriale en matière éducative et un illet-

trisme pédagogique de plus en plus frappant. Agir pour valoriser les lectures professionnelles, aider à la mise en place des compétences informatives professionnelles, assurer la promotion des écrits et des publications éducatives est une tâche essentielle que les nouveaux Instituts de formation ne doivent pas oublier d'assurer. Lire reste l'outil d'autoformation essentiel pour la plupart des enseignants, au sortir de la formation initiale. Il est urgent que les jeunes maîtres acquièrent les compétences essentielles à leur développement professionnel.

Séraphin ALAVA
Professeur - documentaliste
 IUFM de Toulouse

Bibliographie

- ALAVA, Séraphin. Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. *Perspectives documentaires en Éducation*, INRP, n° 22, 1991.
- ALAVA, Séraphin. A propos d'une recherche : lutter contre l'illettrisme pédagogique... *Cahiers pédagogiques*, n° 296, septembre 1991
- ALAVA, Séraphin. «Je lirai plus tard, si ce n'est pas trop tard» *Perspectives documentaires en Éducation*, INRP, n° 25, 1992.
- GAMBART, Christian. *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges* ; thèse pour le doctorat nouveau régime de l'Université de Paris XIII : Sciences de l'Éducation. Paris : Université de Paris XIII, 1987.
- HUBERMAN, Mickael. *Comment s'opèrent les changements en éducation*. Paris : UNESCO, 1973.
- HUBERMAN, Mickael. L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi. *Éducation et Recherche*, n° 2, 1982.
- HUBERMAN, Mickael. Répertoires, recettes et vie de la classe : comment les enseignants utilisent l'information. *Éducation et Recherche*, n° 2, 1983.
- REINERT, Max. Analyse des données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de méthodologie en sociologie*, n° 26, mars 1990, p. 24-54.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. *Pratiques culturelles des Français : description socio-démographique, évolution 1973-1981*. Paris : La documentation française, 1990.
- SUBLET, Françoise et PRETEUR, Yves. *Les étudiants et la lecture*, Université Toulouse Le Mirail. Les dossiers de l'Éducation, 1989.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

Les adolescents russes jugent leur école

L'enseignement public russe connaît une crise : les adolescents ont une attitude négative envers l'école et agressive envers les professeurs. N. Isaicheva a entrepris une étude des facteurs qui orientent les élèves vers une telle attitude ou au contraire vers une attitude positive, notamment ceux qui dépendent des pratiques pédagogiques et pourraient être modifiés dans la mesure où le gouvernement est désormais conscient de la nécessité de centrer la pédagogie sur l'enfant, de prendre en compte ses aspirations, sa personnalité.

Les éducateurs d'idées avancées croient en l'efficacité d'une pédagogie fondée sur la coopération, c'est-à-dire le travail en commun, le partage des intérêts dans les activités, déjà appliquée dans le domaine extra-curriculaire et qui devrait être étendue à l'apprentissage des disciplines. Les données de l'enquête ont été obtenues grâce à des questionnaires remplis par des élèves et des professeurs et par une rédaction libre

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

des élèves au sujet «du genre d'école dans laquelle ils iraient avec plaisir». 620 élèves de six écoles d'enseignement général de la ville de Tula, en 8ème et 9ème année (48,6 % de garçons, 56,4 % de filles) ont participé à l'enquête. Le statut social de leurs familles était représentatif de celui des habitants de la ville, mais les écoles en site rural ou purement ouvrier n'étaient pas représentées. 140 professeurs ont participé à l'enquête dont 10 % d'hommes, ayant une expérience professionnelle de 1 à 35 ans, et représentant toutes les disciplines enseignées. La cohérence des résultats des questionnaires et des idées exprimées dans les rédactions a été vérifiée.

L'enquête met en valeur l'importance que les jeunes attachent à l'école : ils espèrent y acquérir un «savoir solide» qualitativement, y être préparés à devenir des adultes cultivés et capables de prendre des décisions. Leur point de vue rejoint en cela l'opinion des professeurs. Parmi les suggestions faites par les élèves pour permettre d'atteindre ces objectifs, les plus fréquemment citées sont :

- des méthodes pédagogiques attractives (des jeux concours, des débats, des compétitions entre deux classes...)
- le droit de choisir eux-mêmes les sujets dans le cadre de l'enseignement de base, un certain nombre de cours non obligatoires, la suppression des grades qui créent une contrainte gênant l'apprentissage et la liberté d'expression.
- la réduction des devoirs du soir au profit de lectures complémentaires et de travail indépendant.
- l'allègement des programmes avec néanmoins l'introduction d'une formation à la réflexion sur les phénomènes (par des notions de philosophie, psychologie...).
- la réforme des ouvrages d'histoire.

On constate que les élèves critiquent les incitations à l'étude imposées de l'extérieur, réclament plus d'autonomie. Les sujets de conflit avec les professeurs sont directement liés à l'enseignement, jugé trop routinier par 38 % des élèves, avec trop de devoirs à la maison, ce qui provoque des absences aux cours. Moins de 10 % des élèves s'estiment satisfaits de l'école, mais ils s'accusent eux-mêmes d'être «paresseux», alors que les psychologues y voient la conséquence d'une mauvaise exploitation des intérêts de l'élève par l'école.

Les réponses et les rédactions des élèves permettent de connaître les représentations qu'ils se font du professeur : le professeur idéal connaît bien sa discipline, est juste, maître de lui, s'autocritique, pratique une

pédagogie imaginative. Quant aux défauts du professeur réel, les plus souvent cités sont l'irritabilité (57 %) et le manque d'équité (53 %) alors que les professeurs eux-mêmes reconnaissent l'irritabilité mais s'estiment justes. Les élèves, et non les professeurs, mettent en relief la nécessité pour l'enseignant de connaître la psychologie développementale.

L'image de la relation élève-professeur diffère également entre les élèves et les enseignants : 45 % de ces derniers jugent leurs relations bonnes alors que seulement 10 % des élèves jugent que les professeurs tiennent compte de leur opinion, 9 % les aiment, 4,5 % voient en eux un conseiller ou un confident. Un tiers des élèves estime que les rencontres des enseignants avec leurs parents leur créent des problèmes de relation avec le professeur. Plaçant cette relation avec les professeurs au 3ème rang de leurs préoccupations, 45 % des élèves suggèrent des changements : une meilleure sélection et formation professionnelle des enseignants, le droit pour l'élève de choisir ses professeurs, le respect de l'élève (les jeunes refusent les mesures vexatoires qui les rabaissent aux yeux de leurs pairs et la subordination). Néanmoins les élèves recherchent l'aide du professeur et non l'appropriation du pouvoir.

L'étude a également porté sur une évaluation des apports des activités extra-scolaires – nombreuses dans le système éducatif russe – dans le domaine du développement de la personnalité. Dans leur rédaction, 37 % des élèves se plaignent d'un enrôlement forcé et seulement 8 % étaient satisfaits de leur participation à une session, à un club. De même que dans les études générales, ils souhaitent plus de liberté. Il s'avère que toute tentative pour imposer des centres d'intérêts (esthétiques, sportifs...) provoque une réaction de rejet des activités extra-curriculaires et parfois de l'ensemble du système. En joignant les informations issues du questionnaire, on constate que 74 % des élèves ne désirent s'impliquer dans aucune activité alors qu'environ la même proportion d'entre eux désirent transformer l'école. Cette contradiction peut s'expliquer par le fait, remarqué par un élève de 8ème année, que les jeunes «ne savent pas travailler seuls, étant habitués à travailler sous la contrainte».

Il ressort de cette étude que la pratique des professeurs ne prend pas assez en compte l'opinion et les besoins des élèves et que l'impossibilité pour ces derniers d'infléchir le cours des événements annihile leur enthousiasme idéologique. En comparant deux écoles aux caractéristiques externes similaires, on a révélé des différences d'attitude des élèves dues à la qualité variable des méthodes pédagogiques et des interactions avec les professeurs, ainsi qu'au style de direction. Dans l'une des deux

écoles, ces facteurs étaient négatifs, 42 % des élèves critiquaient vivement l'établissement, 25 % souhaitant changer contre respectivement 3,7 % et 4 % dans l'autre établissement.

Le fort degré d'insatisfaction des adolescents implique la nécessité de transformations profondes. Les enseignants attribuent cet échec de l'école surtout à un manque de moyens et en partie à eux-mêmes, mais il sont plus nombreux que les étudiants à ne pas croire à une possibilité de changement.

- D'après : ISAICHEVA, N.D. School through the eyes of students and teachers. *Russian Education and Society*, Déc. 1992, Vol. 34, n° 12, p. 6-20.

La prévention de l'abandon scolaire

Aux États-Unis, la lutte contre l'abandon des études à l'école secondaire est devenue un objectif prioritaire des responsables de l'éducation et a suscité des initiatives stratégiques très diverses mais confuses, laissant l'homme de terrain – le professeur – désorienté, voire sceptique.

Cependant le principal artisan du succès de telles entreprises est justement le praticien, dont le contact avec l'élève est déterminant. Cet article décrit des stratégies efficaces pour retenir les jeunes au sein de l'école et propose à l'enseignant des moyens d'action.

Parmi les facteurs susceptibles d'encourager les élèves en difficulté à ne pas quitter l'école, la qualité de l'ambiance créée dans la classe est décisive : le professeur peut éviter que ces élèves peu performants se sentent écartés (assis dans le fond de la classe, moins souvent interrogés, plus souvent interrompus lorsqu'ils répondent, moins gratifiés de marques d'attention non verbales). Les systèmes institutionnels de mise à l'écart sont également préjudiciables à l'assiduité scolaire : pratique de redoublement, placement dans des «classes spéciales», dans des filières spécifiques. Pour remédier au risque de désaffection de l'école, le professeur doit accorder de l'intérêt à chaque individu et utiliser des stratégies pédagogiques adaptées aux besoins et aux compétences de chacun : favoriser l'enseignement mutuel en donnant un rôle actif aux élèves à risque dans leur domaine d'aptitude (par exemple le sport ou la musique...), individualiser le rythme de travail, proposer des tâches en équipe, créer un climat positif, sécurisant, dans la classe.

Par ailleurs, le professeur est pour les élèves un miroir, qui ne doit pas leur renvoyer une image dévalorisante d'eux-mêmes mais renforcer

l'estime de soi. Chaque enfant doit bénéficier de la même qualité d'écoute, de l'attente d'un bon résultat. On a en effet constaté (Cf. Nave, 1991) que la confiance en soi a une part aussi importante dans le succès scolaire que le quotient intellectuel, or le professeur peut agir sur le premier facteur, non sur le second.

Un processus efficace pour la prévention de l'abandon précoce des études est l'engagement des élèves dans des programmes qui proposent une alternative à la classe traditionnelle. Cela nécessite de la part des districts scolaires la capacité d'attirer dans ces programmes des professeurs expérimentés, prêts à adapter leurs méthodes de travail à un public hétérogène, capable de maintenir la discipline, ceux-là mêmes qui enseignent le plus souvent dans les classes orientées vers les études supérieures. Il faut donc surmonter une certaine désolidarisation vis-à-vis des expériences d'éducation moins académiques. Un comportement sympathisant de toute la communauté enseignante influence aussi positivement l'attitude des élèves plus brillants envers leurs camarades déstabilisés par les échecs.

L'attention portée aux élèves à risque doit se traduire par un contrôle de l'assiduité, l'absentéisme des plus jeunes étant un facteur de prédiction de l'abandon scolaire ultérieur. Ce contrôle, et conséquemment l'avertissement des parents, assez facile à l'école primaire avec un maître unique, exige une organisation rigoureuse dans les grands établissements secondaires. Pour éviter la spirale de l'absentéisme il est nécessaire que le professeur aide l'élève défavorisé à rattraper systématiquement les devoirs manqués. On peut également chercher pour les élèves en difficulté des «tuteurs» – étudiants adultes ou retraités bénévoles – qui leur apportent un soutien académique et surtout, constituent un modèle positif auxquels ils puissent s'identifier.

Dans beaucoup d'écoles moyennes américaines, des professeurs-conseillers rencontrent les élèves en difficulté soit individuellement, soit en petits groupes de discussion, dans une ambiance informelle, dédramatisante. De tels mentors compensent la sécheresse de l'enseignement centré sur les contenus et les exigences de résultats scolaires.

Au niveau de la coordination de toutes les stratégies de prévention de l'abandon scolaire dans l'école et des relations avec l'aide extérieure, le rôle du directeur d'établissement est déterminant. Il doit favoriser la communication des expériences de tous les membres du personnel, susceptibles d'améliorer la relation avec les élèves en difficulté (donc «difficiles») et dynamiser l'équipe éducative. Le directeur doit aussi

stimuler la coopération entre les enseignants et les travailleurs sociaux des diverses agences sanitaires et sociales qui peuvent contribuer au développement physique et psychologique de l'enfant, indispensable à son activité scolaire, car le professeur est plutôt formé à travailler isolément. Dans de nombreux districts scolaires, des services d'information et de planning familial participent au suivi des adolescentes enceintes (en nombre croissant), les aidant à reprendre l'école.

Les parents ont eux aussi un rôle influent dans la détermination de l'élève à poursuivre ou non sa scolarité : ceux qui abandonnent ont en majorité des parents indifférents au monde scolaire. Impliquer les parents est donc une tâche primordiale mais délicate. Le maître d'école primaire joue un rôle décisif dans la création des liens entre l'école et les parents, car les relations doivent s'établir dès le début de la scolarité. Un contact écrit avec les parents est souhaitable : lettre d'accueil en début d'année, note d'information hebdomadaire, invitations à participer à des activités scolaires ou extra-scolaires qui peuvent rapprocher la famille de l'école en favorisant une connaissance mutuelle. Les conversations avec les parents doivent porter sur des aspects positifs, et pas seulement sur des situations d'échec ou d'inconduite.

Quelle que soit la qualité des programmes compensatoires, des services de prévention extra-scolaires, le professeur joue un rôle clé dans leur réussite en raison de son interaction quotidienne avec les élèves : il est le collaborateur indispensable aux autres professionnels du soutien aux jeunes en difficulté.

- D'après : BUCCI John A., REITZAMMER Ann F. Teachers make the critical difference in dropout prevention. *The Educational Forum*, Fall 1992, Vol. 57, n° 1, p. 63-69.

La réforme scolaire de Chicago : une étape historique

Mickaël Katz analyse la réforme du système éducatif lancée par la ville de Chicago en 1989 à la lumière de 150 ans d'histoire de l'éducation en milieu urbain. Par cette loi, les 600 écoles de Chicago établissent chacune un conseil scolaire (6 parents, 2 représentants de la communauté, 2 professeurs, le directeur) qui contrôle les programmes, l'administration, l'utilisation des fonds de l'État, embauche le directeur (pour un mandat

de 4 ans), ce dernier choisissant les enseignants et ayant la possibilité de les renvoyer en cas d'incompétence. Cette réforme a pour but de décentraliser le système scolaire mais aussi celui d'engager un processus de changement des structures et des contenus de l'enseignement et de démocratiser le pouvoir décisionnaire en matière d'éducation.

L'auteur tente de situer cette expérience dans le flux de l'histoire sociale des États-Unis et dans le contexte du vaste mouvement de réforme de l'enseignement public des années 80. Il trace l'historique de la bureaucratisation du système éducatif des grandes villes, justifié par des arguments d'économie, de spécialisation des tâches, d'efficacité et remarque que dès la fin du XIX^{ème} siècle, des précurseurs ont stigmatisé le mauvais rapport qualité de l'éducation/coût de fonctionnement institutionnel. Peu à peu les experts, les professionnels de la vie scolaire ont écarté du pouvoir les citoyens, les parents d'élèves. Le rejet de ces modèles conventionnels d'organisation constitue un défi à la hiérarchie administrative issue de la pratique institutionnelle.

Mais les réformateurs sont confrontés à des résistances car les précédentes vagues d'innovation se sont traduites par un alourdissement de la tâche des enseignants sans compensation morale ou financière et ceux-ci, sommés de changer leurs pratiques professionnelles, ont reçu peu d'aide appropriée. Les réformes d'organisation ont également été souvent contournées par les administrateurs : par exemple l'intégration des «Kindergarten» imposée aux écoles primaires, a dénaturé leur objectif pédagogique, transformant ces classes vouées aux enfants déshérités en banals cours préparatoires au premier grade élémentaire. L'insuccès des précédentes réformes est peut être dû au manque de vision globale : tantôt on a voulu modifier les comportements des professionnels sans modifier les structures, tantôt on a réformé les structures sans concertation avec les intéressés. La réforme de Chicago est une première expérience majeure de rénovation simultanée du système et de la profession enseignante.

La réforme de Chicago est également inscrite dans le contexte des grands mouvements sociaux qui se sont développés ces trente dernières années dans les grandes villes (mouvement pour les droits civiques, pour la protection des quartiers, pour la lutte anti-pauvreté...). Ces mouvements ont assuré une formation des adultes sur les sujets critiques, politiques, stratégiques. La démocratisation de l'information a libéré les citoyens de la tutelle des professionnels. Les principaux changements sociaux aux États-Unis sont l'œuvre de telles actions de masse plutôt que

des partis politiques. Mais l'expansion de ces mouvements les transforme en coalitions hétérogènes donc fragiles, susceptibles de déclin d'énergie. Enfin ces mouvements populaires ont besoin d'opposer aux professionnels des arguments étayés par des données précises : il leur faut la collaboration de «nouveaux experts» partageant leur idéologie. La coalition non politique qui s'est mobilisée pour changer le système scolaire de Chicago est conforme au modèle de mouvement social urbain dans son refus de la bureaucratie, son désir de partager du pouvoir entre les administrateurs et les citoyens concernés et son effort d'autoformation en matière de gestion de l'éducation.

Le processus de réforme scolaire de Chicago se développe sur un fond de lutte raciale, l'après-guerre ayant entraîné au centre des villes industrielles une migration de Noirs, suivie par celle des Latino-Américains et parallèlement un exode des Blancs. Il en a résulté une compétition violente entre les Blancs pauvres, les Noirs et les «Latinos» pour la suprématie, notamment sur le terrain scolaire. L'accès des Noirs à une promotion dans l'administration du système d'éducation a coïncidé avec le marasme financier des districts scolaires (dû notamment au départ des contribuables aisés hors de la cité), qui a amené les réformateurs à supprimer de nombreux emplois auxquels les noirs pouvaient enfin prétendre. De ce fait, les classes moyennes noires, involontairement lésées, ont moins bien accueilli cette réforme que prévu. La dégradation du climat dans les écoles, parallèle à la dégradation urbaine, a rendu les conditions d'enseignement difficiles : au début du siècle une enseignante avait en charge une classe disciplinée de 50 à 70 élèves, à partir des années 70, élèves et enseignants ont peur de la violence et des gardes armés circulent dans les couloirs. L'école, comme les autres services publics, a perdu l'estime des citoyens, mais contrairement au souhait de nombre d'entre eux, les réformateurs de Chicago veulent assainir et dynamiser l'enseignement public plutôt que livrer l'école aux lois du marché privé.

Ce processus de réforme doit prendre en compte les données démographiques, économiques, l'organisation de l'espace dans cette cité post-industrielle. Il se déroule dans un contexte d'appauvrissement, de tensions ethniques et de résistance antérieure de ces écoles aux changements profonds. Mais il bénéficie d'une mobilisation sociale sans précédent et de l'appui des milieux d'affaires, concernés par la formation des travailleurs.

- D'après : KATZ Mickaël B. Chicago School reform as history. *Teacher College Record*, Fall 1992, Vol. 94, n° 1, p. 56-72.

Portraits des chercheurs en sciences de l'éducation

Thomas Barone considère qu'une certaine idée de la profession de chercheur en sciences de l'éducation a éloigné le discours pédagogique du grand public alors que ce dernier influence les politiques gouvernementales en matière d'éducation. Il analyse deux descriptions opposées de la genèse et de l'évaluation du statut de chercheur scientifique dans le domaine de l'éducation et propose d'explorer une troisième voie qui permette au chercheur d'être plus largement entendu et donc mieux soutenu dans ses choix de recherche.

Une première vision collective du statut de chercheur en sciences sociales considère les professionnels comme chargés de produire, dans les universités, le savoir qui sera ensuite appliqué. Leur liberté intellectuelle est indissociable d'une autonomie dans l'organisation de leurs programmes de recherche et dans le contrôle qualitatif de l'ensemble de la recherche (rigueur méthodologique, adoption d'un langage et d'une présentation de travail conformes à la norme de la communauté scientifique). Le statut de possesseur de la connaissance et le centre d'intérêt commun (en l'occurrence les phénomènes d'éducation) unissent les chercheurs en éducation en une communauté de discours. Les textes de recherche sont destinés à informer les autres professionnels et doivent ensuite être «traduits» pour les praticiens, les décideurs, éventuellement le grand public. Il en résulte selon Mc Nergey que «La vie dans les centres de recherche et la vie à l'école semblent demeurer déconnectées».

Un contreportrait de la communauté scientifique met en doute l'autonomie des experts, en invoquant l'immixtion de la bureaucratie dans toute profession : si les chercheurs conservent le droit de fixer leurs critères de qualité des travaux produits, une grande partie de leur pouvoir initial de déterminer leurs programmes de recherche est passé dans des mains étrangères, notamment celles de décideurs gouvernementaux. Une partie de la responsabilité de la récession américaine (due à l'échec de la politique économique) a été rejetée sur les enseignants et les politiques de réforme ont chargé les professeurs en fonction de cette mauvaise image de marque ; dans ce cas, les chercheurs n'ont pas eu le rôle moteur : les réformes ont devancé la recherche et beaucoup de ces réformes sont contraires aux résultats des recherches finalement conduites.

L'auteur propose une troisième conception du chercheur en éducation qui abandonne l'illusion d'indépendance totale, tout en cherchant un moyen d'œuvrer en accord avec son idéologie professionnelle. Dans cette dernière hypothèse le schéma de la recherche, produit d'un financement, est renversé car les chercheurs, dépassant les intermédiaires que sont les politiques, s'adressent directement, démocratiquement au public, pour expliquer en langage clair quelles forces culturelles et institutionnelles pèsent sur les comportements des enseignants et des élèves. Dans une telle conception, le chercheur en éducation ne s'identifie plus exclusivement aux sciences sociales, ou selon le terme d'Habermas aux «sciences interprétatives». L'objectif étant de diffuser sa connaissance des phénomènes de l'éducation au grand public concerné par les réformes, celui-ci est atteint plus sûrement par la diffusion des textes non scientifiques, des ouvrages littéraires, appuyés par un réel savoir scientifique.

L'auteur analyse en tant qu'exemples de littérature pédagogique deux «histoires» de vie quotidienne d'enseignants et d'élèves rapportées dans le style du journalisme littéraire, comme une rédaction d'enquête. De tels récits permettent au lecteur de partager les difficultés, les émotions de ceux qui vivent l'école et par là, de découvrir la complexité des événements et donc des transformations à effectuer. En plus de l'accessibilité du texte pour le plus grand nombre, ces ouvrages doivent présenter un véritable attrait pour le lecteur grâce au style, à la construction d'une intrigue dont on souhaite découvrir le dénouement. Par ce biais, les lecteurs auront l'opportunité de réviser spontanément leurs jugements sur les enseignants et l'environnement scolaire. Th. Barone remarque que certaines figures d'avant-garde de la recherche éducationnelle ont accepté des «romans» de ce type comme dissertation de doctorat et que certains travaux ethnographiques «respectables» empruntent certains traits du style non scientifique.

L'auteur est conscient de la difficulté de transformer l'image collective des chercheurs en tant que professionnels travaillant dans une sphère d'initiés, et de la difficulté de communiquer directement avec le public sans appauvrir l'information, mais il pense qu'il est possible de se mouvoir dans plusieurs sphères de culture. Le chercheur étant avant tout un éducateur, il aura à cœur de rectifier l'image des serviteurs de l'école publique et ainsi d'éduquer les citoyens.

- D'après : BARONE Thomas E. A narrative of enhanced professionalism : educational researchers and popular storybooks about school people. *Educational researcher*, Nov. 1992, Vol. 21, n° 8, p. 15-24.

Les différences culturelles et leur impact sur la scolarité

Le thème de la diversité culturelle est constamment évoqué dans le discours pédagogique américain et selon l'anthropologue John Ogbu, les réponses actuelles à cette diversité ne traduisent pas une compréhension en profondeur de cette réalité complexe.

Deux principales approches du problème s'opposent :

- les partisans d'un tronc commun d'instruction dans les écoles publiques et de l'assimilation des minorités culturelles au courant majoritaire, visent une réussite économique à l'Allemande ou à la Japonaise, conséquence selon eux d'une éducation solide. Ils pensent que l'amélioration des performances scolaires dépend de l'organisation des programmes, de l'enseignement de soutien, en oubliant les facteurs extérieurs à l'école : les modèles culturels des communautés minoritaires, leur vision des réalités sociales, leurs stratégies éducatives propres.
- le mouvement pour l'éducation multiculturelle lancé dans les années 60 par les minorités revendique actuellement le droit à la différence, après une période où les Noirs luttèrent au contraire pour obtenir le même type de programmes et de scolarité que les Blancs.

Mais le concept d'éducation multiculturelle reste flou et recouvre des modèles rarement fondés sur une véritable étude ethnographique des cultures de ces minorités. Globalement cette éducation exalte les cultures minoritaires, efface les stéréotypes, favorise la compréhension, le respect mutuels ; elle peut améliorer les conditions d'apprentissage de certains enfants, mais ne se révèle pas efficace pour les groupes minoritaires dont les performances scolaires sont traditionnellement faibles. Cet échec stratégique s'explique par trois raisons : l'éducation multiculturelle charge les enseignants et l'école de s'adapter aux élèves minoritaires, mais ignore la part de responsabilité de ceux-ci dans leur propre réussite. Les instigateurs de tels programmes, même s'ils font partie de minorités, méconnaissent les données culturelles qui sous-tendent leur propre conduite et a fortiori celles qui régissent les communautés de l'intérieur ; ils réduisent leur champ d'étude au comportement des enfants à l'école. Enfin, les théories multiculturelles ne différencient pas les enfants qui arrivent à transcender les obstacles culturels (par exemple en mathéma-

tiques) et linguistiques que leur milieu induit, des enfants qui ne franchissent pas ces barrières.

Le problème concerne non seulement les différences de langue et de culture, mais aussi les relations entre la culture d'un groupe donné et la culture du groupe dominant (les «White Americans») et de ses écoles. Les conséquences scolaires de cette différence de relations interculturelles méritent d'être étudiées.

De nombreuses forces sociales, économiques, culturelles contribuent aux difficultés d'apprentissage des minorités, y compris l'école par des systèmes de filières, de tests «orientés», etc. Des études comparatives montrent que le degré d'éloignement de deux cultures n'est pas un facteur proportionnel d'échec : ainsi des enfants d'Inde en Californie réussissant mieux que des Porto Ricains à New-York, des Coréens réussissent mieux aux États-Unis qu'au Japon. Il est donc nécessaire d'étudier les statuts de ces diverses minorités sur leur lieu de vie. J. Ogbu distingue les «minorités volontaires», qui ont immigré par besoin économique certes, mais de leur propre initiative, avec l'objectif d'une amélioration de vie (par exemple les Asiatiques, les Indous) et les «minorités forcées» traitées à l'origine comme des castes inférieures (Indiens, Noirs, Latino-Américains, Hawaïens). Les minorités volontaires se caractérisent par des différences culturelles premières (religion, coutumes vestimentaires, tribales...). Les minorités forcées présentent des différences culturelles secondaires résultant de leur subordination ; ce qui entraîne des phénomènes d'inversion culturelle : ces minorités adoptent des comportements différents de ceux du groupe majoritaire, par réaction et l'inversion culturelle peut devenir un instrument de manipulation des «Blancs». Tandis que les minorités volontaires conservent le sens de leur identité culturelle sans l'opposer à celle du pays d'adoption, les minorités forcées répondent à des exclusions ou des assimilations superficielles imposées à l'origine, en se créant une identité collective, par opposition à l'identité «blanche» (surtout dans le cas des Noirs).

Les divers types de différence culturelle affectent l'adaptabilité à la vie scolaire organisée selon les critères de la culture blanche majoritaire. Les différences culturelles premières freinent l'adaptation au comportement en milieu scolaire et au contenu des disciplines (la langue, la conception du monde, des relations humaines différent), mais elles ne sont pas insurmontables : l'école n'est pas considérée comme une menace pour la culture d'origine mais comme un instrument approprié à l'environnement actuel. En classe, les élèves pratiquent «un accommodement sans

assimilation» (du moins immédiate). Ces différences culturelles originelles étant identifiées par une recherche ethnographique, les difficultés scolaires afférentes peuvent être compensées par des programmes spécifiques. Les difficultés dues à des différences culturelles secondaires apparemment semblables persistent et s'agrandissent avec le temps car elles sont liées à des mécanismes anciens de maintien des barrières qui ont imprégné les mentalités. Les minorités forcées ne séparent pas l'effet bénéfique de certaines attitudes sur le résultat scolaire et le risque d'acculturation. De nombreux étudiants Noirs ou Indiens des Réserves craignent, en agissant en «Blancs», d'être sanctionnés par leur communauté. De plus, tandis que les immigrés volontaires comparent leurs progrès sociaux à ceux de leurs compatriotes restés au pays, les immigrés forcés, se comparant à la majorité américaine «blanche», sont déçus et démotivés. Les stratégies collectives des deux types de minorité diffèrent également : les minorités volontaires incitent les enfants à travailler pour honorer leurs familles, les adultes ayant réussi gardent des liens avec la communauté et constituant des modèles, tandis que dans les minorités forcées, cette dynamique de l'entourage n'existe pas et ceux qui veulent réussir à l'école sans être rejetés par leurs pairs doivent ruser, en cachant leurs efforts, en brillant par exemple dans des spécialités «noires» telles que l'athlétisme. L'entrée dans le camp des «Blancs» se paie par un fort stress psychologique. Certains élèves échappent à leur milieu par le biais d'écoles privées, d'autres s'enferment dans la logique de leur groupe et se condamnent à l'échec.

La reconnaissance de ces différences de situation parmi les groupes connaissant tous des difficultés linguistiques et culturelles à l'origine, devrait permettre aux enseignants et aux divers intervenants du système éducatif d'aider les élèves à dissocier les conduites scolaires performantes d'un abandon d'identité sociale. Les stratégies incitant les élèves à «jouer le jeu de l'école» doivent être encouragées. Les communautés forcées doivent s'intéresser à la réussite scolaire de leurs membres et consolider les liens avec ceux du groupe qui ont été géographiquement éloignés par la réussite et qui peuvent susciter des vocations chez les jeunes.

- D'après : OGBU John. Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, Nov. 1992, Vol. 21, n° 8, pp. 5-14.

Le libre choix de l'école : illusoire ou bénéfique ?

La revue américaine «Sociology of Education» vient de créer une rubrique «Échanges», permettant un débat contradictoire sur des problèmes d'actualité en matière d'éducation, qui mobilisent l'opinion publique. Ainsi deux experts opposent leur vision du libre choix des écoles projeté par le Président Bush dans le «Plan 2000» comme un élément de la rénovation du système éducatif.

Le libre choix scolaire est fondé sur une réorganisation du financement des écoles primaires et secondaires : une partie des fonds provenant des impôts serait distribuée directement aux parents sous forme d'avoirs («vouchers») au lieu d'être distribuée aux écoles en fonction du nombre de leurs élèves ; les parents pourraient donc choisir une école pour leur enfant et payer la scolarité. Le principe de la concurrence serait ainsi appliqué aux écoles comme à des entreprises, dans le but d'améliorer leur rendement.

Selon A. Astin on ne peut assimiler l'offre d'enseignement à la fourniture de produits de consommation. En effet, dans la compétition, les entreprises gagnantes produisent plus, et en principe à moindre prix, les autres disparaissent (le quasi monopole de fabrication d'un produit n'est d'ailleurs pas, à terme, un facteur de qualité du service du consommateur). Au contraire, les écoles prestigieuses, donc demandées, ne s'agrandissent pas mais deviennent plus sélectives, consacrant si leurs ressources augmentent, plus d'argent à chaque élève. Cela est vrai des écoles publiques, à but non lucratif par essence, mais aussi des écoles privées qui préfèrent une clientèle restreinte, performante et fortunée (créant éventuellement des écoles privées supplémentaires, moins sélectives et moins coûteuses). Les élèves les plus motivés et les plus brillants étant fréquemment issus des familles les plus favorisées financièrement et culturellement, libérer le marché de l'éducation reviendrait à renforcer la hiérarchie entre les écoles, qui sont déjà différentes selon les lieux d'habitation. L'auteur appuie sa prédiction sur l'exemple des établissements d'enseignement supérieur dont la très grande disparité qualitative est connue : le quart inférieur des étudiants débutant à Caltech ou à Harvard est de meilleur niveau scolaire que le quart supérieur des étudiants entrant dans 95 % des autres universités et dans les 25 institutions les plus sélectives, 50 % des familles d'étudiants ont un salaire

supérieur à 75 000 \$ contre 10 % dans les 250 institutions les moins sélectives. Cette hiérarchisation des établissements existe aussi dans le secteur public : les huit «University Campuses» de Californie sont très sélectifs. L'accroissement important de la population universitaire s'est faite par le bas, en remplissant les institutions non élitistes, les «community colleges».

Selon A. Astin, le système des subsides attribués directement aux parents séduit, notamment ceux qui désirent envoyer leurs enfants dans des écoles privées et qui récupèrent une partie des frais, de même que l'idée d'imposer aux écoles et aux enseignants d'être compétitifs, de rendre compte de leurs résultats. Mais ce système renforcerait la hiérarchisation des établissements scolaires et le clivage par le statut socio-économique. De plus, les écoles seraient, comme les entreprises, amenées à informer les candidats sur la qualité de leurs prestations, ce qui pourrait entraîner les écoles dans des pratiques de type publicitaire, peu conformes à l'éthique de l'éducateur.

James Coleman envisage pour le libre choix des écoles de tout autre conséquence. Selon lui, ce principe inciterait les écoles et leurs enseignants d'une part, les élèves d'autre part, à faire des efforts pour fournir un meilleur enseignement et de meilleures performances scolaires, garants d'une promotion du statut social. Si les élèves accomplis ne peuvent disposer d'un environnement scolaire favorable, si les écoles ne peuvent éliminer les élèves totalement incapables de suivre l'ensemble, il en résulte une perte de motivation des élèves et des professeurs. D'autre part, la hiérarchisation des écoles redoutée par A. Astin existe déjà de fait entre les écoles des riches banlieues résidentielles et celles des centres ville appauvris. Puisqu'on ne peut éliminer la sélection, mieux vaut qu'elle soit fondée sur le mérite et sur l'excellence des résultats scolaires que sur les revenus et la race. J. Coleman, à l'appui de sa théorie, fait remarquer que dans de nombreux pays étrangers, les écoles secondaires appliquent une sélection en fonction du mérite sans que les différences de niveau scolaire soient plus fortes qu'aux États-Unis et en obtenant un niveau moyen de performance scolaire meilleur que le niveau américain.

En conclusion, J. Coleman attribue les résultats très alarmants de l'enseignement primaire et secondaire américain à une mauvaise application du principe d'égalité dans le domaine de l'éducation, qui a conduit à un nivellement par le bas. Selon lui, une politique centrée sur l'amélioration des performances scolaires et sur la récompense de l'effort incitera les élèves plus faibles à progresser, alors qu'inversement, une focalisation sur les bas niveaux ne stimule pas les motivations pour une promotion

sociale et professionnelle parmi les élèves peu performants et risque de priver les meilleurs d'une éducation optimum. Pour A. Astin au contraire, l'obtention d'un supplément d'écoles d'élite ne serait qu'un effet de l'appauvrissement des écoles les plus défavorisées.

- D'après : ASTIN, Alexander W. Educational. Choice : its appeal may be illusory. COLEMAN, James S. Some points on choice in education. *Sociology of Education*, oct. 1992, Vol. 65, n° 4, p. 255-262.

Une recherche ethnographique comparative sur les interactions en classe

Une équipe de chercheurs de Paris et de Barcelone a entrepris en 1974 l'observation d'enfants qui ne réussissent pas à l'école, selon les normes d'évaluation traditionnelle, les uns à cause d'un handicap physique – à Barcelone il s'agit d'enfants sourds – les autres à cause d'un handicap socioculturel – des enfants étrangers ou immigrés à Paris. L'enquête a porté non seulement sur les processus d'apprentissage disciplinaire mais aussi sur l'apprentissage de la vie sociale qui suppose des compétences, des habiletés, qui ne sont pas mesurées comme des performances scolaires.

Les auteurs rappellent l'historique de la recherche française sur les problèmes de résultats et d'échec scolaires depuis la fin des années 60, en précisant, que pour des raisons géographiques et politiques, l'Espagne a été influencée par la pensée scientifique française. L'échec scolaire massif constaté chez les enfants d'ouvriers et d'immigrants a conduit à une mise en cause du système scolaire reproduisant les inégalités sociales (cf. Baudelot, Establet, Snyders). Sociologues et psychologues (cf. Bourdieu, Passeron, Filloux) ont analysé les mécanismes qui condamnent certaines catégories d'enfants à l'échec. Dans cet esprit, des observations des comportements des élèves et des enseignants dans la classe ont été effectués par l'équipe d'Anna Vasquez, inspirés par les schémas d'observation conçus par De Landsheere. Au début des années 80, les chercheurs remettent en cause cette approche discutable d'un point de vue idéologique, théorique et méthodologique. Ils considèrent qu'une minorité, définie comme une catégorie n'est jamais uniforme : même si une majorité échoue, un nombre non négligeable surmonte les handicaps.

Une autre approche est à explorer, qui prend en compte la multiplicité des processus de socialisation et la diversité des enfants, due à leur propre histoire de vie, pour un même groupe (enfants de milieu urbain et d'une même classe d'âge, enfants sourds, enfants d'immigrés...). Il est constaté que si globalement l'école est discriminatoire à l'encontre de certaines catégories d'enfants sur le plan du rendement scolaire, elle favorise la socialisation de ces enfants. Les chercheurs français et espagnols ont donc coopéré à une étude ethnographique de la classe en observant les «interactions verticales» entre les élèves et le professeur, et surtout les «interactions horizontales» entre les élèves eux-mêmes (l'acceptation par les pairs étant essentielle pour les enfants appartenant à une minorité). Dans cette nouvelle approche, l'école est pensée comme une «culture» impliquant un système de valeurs, de règles, d'interdits et de mécanismes de défense. Cette culture consiste, en plus des programmes institués, en des actions concrètes, spontanées, de la part d'acteurs sociaux. Et les significations de l'institution sont modifiées par ces pratiques individuelles quotidiennes. Des recherches centrées sur le processus de réussite ou d'échec, on est passé à l'observation des manifestations de cette culture spécifique de la classe et l'on s'intéresse prioritairement à la «socialisation diffuse» que l'institution occulte.

La recherche sur l'intégration d'enfants sourds à Barcelone et d'enfants d'immigrés à Paris, dans des classes «ordinaires» a fait l'hypothèse d'une influence bénéfique de cette intégration et mis en valeur, plutôt que les différences et les ressemblances, l'évolution des enfants les uns grâce aux autres dans les microcosmes observés. Chaque classe a été considérée comme une scène ethnographique. Le matériel rassemblé par les chercheurs comporte des notes, des films sur les observations de classe, des rapports sur diverses activités institutionnelles, des interviews d'élèves, de professeurs, d'administratifs, des tests, etc. On a finalement analysé les observations de cinq enfants sélectionnés (y compris les interactions de chacun de ces cinq enfants avec leurs camarades). Dans le présent article, les auteurs décrivent quelques observations des comportements de deux enfants, leurs interactions privilégiées avec certains autres élèves : il s'agit d'une fillette sourde de milieu ouvrier, suivie dans deux classes, à l'âge de six ans puis de huit ans, dans la banlieue de Barcelone, et d'un garçon de famille chilienne réfugiée politique, âgé de onze ans, ne parlant pas très bien le français, suivi en dernière année d'école primaire dans la banlieue parisienne. Ces interactions (gestes, mimiques, conversations) sont intermittentes mais globalement elles consomment beaucoup de temps et fractionnent les moments de concentration sur la leçon :

elles sont officiellement interdites mais implicitement tolérées par l'enseignant dans une limite de discrétion. Le rôle du professeur est donc invisible mais il existe en tant que potentiel d'intervention. Les interactions horizontales, entre les enfants, sont analysées ethnographiquement comme tout ce qui se produit à l'intérieur de la classe, en même temps que les actes d'apprentissage de contenus. Les chercheurs ont relevé de nombreux comportements (gestes ou paroles) ayant pour effet d'aider dans son travail, ou d'encourager moralement l'enfant en situation minoritaire (répétition articulée des consignes de travail pour l'enfant sourde, correction des mots mal orthographiés pour l'enfant chilien, manifestations amicales...). De plus la pratique de ces interactions dans le cadre d'une institutionnalisation croissante de la vie sociale (même les loisirs sont institutionnalisés, encadrés) permet aux enfants d'expérimenter les marges de transgression de règles, socialement acceptables. Ces moments de transgression, qui impliquent deux ou plusieurs enfants, permettent aussi de développer des relations affectives (de complicité, de solidarité, d'humour...) importantes pour l'épanouissement de l'individu social. Ces interactions profitent autant aux enfants sans handicap qu'aux autres. Elles sont un facteur de progrès global. Pour les enfants vulnérables, car différents, les camarades constituent une passerelle entre eux et la communauté scolaire, les professeurs, car ils permettent la reconnaissance de l'appartenance à un groupe. De plus, ces interactions véhiculent des codes relationnels que l'école ignore officiellement : le langage propre à une génération, certaines règles de comportement et relations de pouvoir entre pairs, etc.

Cette culture de l'école entre-t-elle dans le modèle de Willis de théorie du conflit des cultures ? Dans les cas exposés ici – celui d'Adela, sourde et de Carlos immigrant, tous deux d'origine ouvrière – il n'y a pas de révolte des dominés contre les dominants, bien que Carlos se sente mal accepté par son instituteur. Dans les exemples pris par Willis en fin de scolarité secondaire, des rébellions se produisent : un élève étranger, Pedro, organise une manifestation de protestation contre les devoirs du soir, en utilisant un langage politique. Cependant Pedro, fils de médecin, n'est pas de milieu défavorisé. Le concept de «culture de classe» et de «conflit culturel» est donc ambigu. Dans les écoles françaises, les manifestations de violence sont plutôt dues à la récession économique qui marginalise les enfants d'immigrés et d'autres défavorisés, et elles se situent surtout à l'extérieur de l'école. En Espagne, la violence est moins fréquente en raison d'un plus grand contrôle des enfants par le groupe familial.

Dans les deux investigations menées en Espagne et en France, on a observé le même type d'interactions qui, bien que contraires à l'ordre institué pendant les leçons, ne constituent pas une conduite déviante. Elles ne doivent plus être considérées comme anecdotiques car l'enfant expérimente à l'école plusieurs types d'apprentissage, par l'intermédiaire de l'adulte mais aussi de ses pairs. Dans les classes supérieures, les aînés sont fréquemment des modèles de comportement pour les autres élèves. Les interactions dans la classe entravent partiellement le rendement scolaire mais elles nourrissent le processus de socialisation.

- D'après : VASQUEZ Anna, MARTINEZ Isabel. Paris-Barcelona : invisible interactions in the classroom, *Anthropology and Education Quarterly*, déc. 1992, Vol. 23, n° 4, p. 291-310.

L'école primaire française vue par un Britannique

Une étude ethnographique a été menée dans deux écoles françaises sélectionnées dans deux quartiers très différents d'une grande agglomération du Nord : l'une dans un environnement socio-économique aisé près du centre, l'autre dans une zone d'éducation prioritaire, des HLM à la limite de la ville. Cette étude ethnographique comparative fait suite à des recherches sur les pratiques pédagogiques, les conceptions du métier qu'ont les instituteurs britanniques et français, recherches qui concluaient à une plus grande hétérogénéité des pratiques pédagogiques des enseignants anglais, en fonction des besoins des enfants, et suggérait que le contexte national détermine en grande partie le degré d'influence que les variations d'environnement social peuvent exercer sur les styles d'enseignement. En observant deux écoles représentant des milieux sociaux extrêmes, il est possible, en cas d'homogénéité constatée, d'en déduire que les autres écoles primaires françaises présentent les mêmes constantes.

Pendant une période de deux ans toutes les classes des deux écoles ont été observées pendant une ou plusieurs journées complètes, dans toutes les matières du programme et des interviews ont été menées avec des inspecteurs, des conseillers, les directeurs, des parents et des élèves. Il a été bien difficile de mettre en évidence des différences significatives dans les approches pédagogiques des professeurs en réponse à des clientèles

scolaires visiblement très différentes. Cet article décrit donc et discute les traits caractéristiques de cette homogénéité de l'enseignement primaire. Certains des traits observés sont expliqués à la lumière du cadre théorique d'analyse du concept de «contexte national» issu des recherches précédentes.

L'auteur note que les bâtiments scolaires des deux quartiers, bien que construits à des époques différentes, sont très semblables dans leurs plans (avec un décor intérieur réduit et fonctionnel, pas de salle de réunion pour les enseignants). La salle de classe est presque invariablement organisée en rangées de tables faisant face à un ou plusieurs tableaux et au professeur, placé de manière à contrôler au mieux les enfants. Les classes sont ornées de documents, de cartes qui ont rarement un rapport direct avec les travaux en cours et sont restés plusieurs mois, voire deux ans, au mur. Il n'y a pas d'ornements en deux ou trois dimensions destinés à stimuler l'enthousiasme des enfants. Cette relative austérité traduit, pour Keith Sharpe, une conception de l'élève comme récepteur passif d'un savoir socialement valorisé dont le maître est possesseur. Ce traitement de l'élève est appliqué avec égalité dans les deux écoles avec la même demande de réussite selon des termes imposés de l'extérieur. D'autre part, l'environnement scolaire est coupé de la vie extérieure, il n'a pas de lien avec le contexte socioculturel de vie des enfants, il est centré sur l'apprentissage d'un programme scolaire identique pour tous.

Les traits d'hétérogénéité sont ainsi théoriquement masqués. Dans l'ensemble des classes observées (sauf trois contenant plusieurs niveaux d'enseignement) l'enseignement est donné à des groupes de niveau à peu près homogène et d'âge variable (le redoublement des élèves n'ayant pas atteint le niveau requis continue de se pratiquer malgré sa suppression officielle). Le travail de préparation des leçons est individuel, chaque professeur est isolé dans sa classe, il n'y a pas d'enseignement par équipe. Lors de la matinée de «concertation pédagogique», organisée toutes les trois semaines, les enseignants ne sont pas très à l'aise. De surcroît, les enseignants ont peu d'occasion de contacts, d'échanges entre eux car ils ne restent pas dans l'école en dehors des heures d'enseignement. Dans l'emploi du temps hebdomadaire, fixé officiellement, il n'est pas prévu de regroupements de classes. Les rassemblements ne sont guère possibles, faute de place.

Les styles d'enseignement et d'apprentissage sont eux aussi similaires dans toutes les situations. Le même travail est prévu pour l'ensemble de la classe en même temps. L'enseignement est en majorité didactique, le

tableau étant le seul support visuel. En poésie, il est rarement demandé à l'élève une création personnelle ; en mathématiques, celui-ci est supposé résoudre les problèmes selon la technique désignée par le maître. Les élèves les plus rapides attendent que les autres aient terminé l'exercice. Un système de récompense extrinsèque, (bons points), est utilisé. Le style de conduite des élèves est lui aussi assez homogène, bien discipliné. Quelques désordres ont été observés avec des instituteurs suppléants, du même ordre dans les deux écoles de milieu social différent.

Même en zone prioritaire, les élèves sont habitués à travailler assis, à des tâches intellectuelles, nettement délimitées, sous la surveillance vigilante du maître, ce qui semble les sécuriser. K. Sharpe évoque le conservatisme des attitudes de la majorité des professeurs qui, dans beaucoup de cas observés, n'ont pas changé de niveau de classe ni d'école depuis des années et sont peu demandeurs de recyclage, de changements de carrière (il y a d'ailleurs peu d'opportunités de formation continue dans la ville concernée). Il souligne le peu d'autonomie des directeurs d'écoles primaires qui ne choisissent ni ne supervisent le personnel et n'ont pas d'action sur les programmes.

L'homogénéité de ces différents éléments constituant la sphère de l'enseignement primaire est le fruit d'un «contexte national» qui structure le système d'éducation. L'idéologie traditionnelle française, républicaine, veut que les citoyens, égaux en droit, ne soient pas traités différemment et l'enseignant se considère comme un serviteur du système national plutôt que d'une école en particulier. Les écoles n'ont d'ailleurs pas d'identité individuelle (pas d'uniformes, d'insignes, de cérémonies qui donnent un sentiment d'appartenance). Le principe qui imprègne l'enseignement primaire français est l'universalisme (droits et devoirs égaux de tous les citoyens). Plutôt que de développer les potentialités spécifiques de chaque enfant, l'objectif est d'amener les élèves d'une même classe à un niveau de connaissance prédéterminé. Le principe d'universalisme guide aussi l'organisation des carrières, uniforme pour l'ensemble du pays, dans laquelle l'ancienneté est prise en compte, notamment pour la notation et conséquemment pour l'attribution des postes vacants (ces attributions ne sont pas précédées d'interviews, de sélection suivant des qualités personnelles).

Cette unité à l'école primaire ne favorise pas la réflexion sur la multiplicité des valeurs, des religions, des cultures. Les enfants de culture différente sont traités comme les Français dans les deux écoles, le problème linguistique étant le seul mis en exergue par le professeur. De

ce fait, l'école socialise puissamment les jeunes selon une forme spécifiquement française et les programmes et instructions ont peu évolué dans leur contenu et leurs objectifs depuis la fondation de l'école obligatoire. L'idéologie révolutionnaire d'égalité, liberté, fraternité est transmise de génération en génération, mais paradoxalement, l'école reproduit les inégalités sociales comme l'analyse Bourdieu. La création de zones d'éducation prioritaires a répondu à la prise de conscience des dysfonctionnements, mais son impact n'est pas très apparent. L'effort pour restreindre les redoublements, représente un compromis entre les nécessités d'un enseignement didactique et l'ambition politique de diminuer le taux d'échec scolaire. La récente initiative ministérielle pour généraliser une pédagogie différenciée, encourager le travail en équipe, réorganiser l'éducation primaires en «cycles» respectant les différences de rythme évolutif des enfants, n'est pas le résultat d'un changement d'idéologie mais d'une adaptation à des changements de circonstances : l'avancée vers un enseignement secondaire et supérieur de masse, qui modifie le rôle de l'enseignement primaire, ainsi que le constat par les recherches officielles, de la persistance des inégalités sociales dans la réussite scolaire.

Cependant, un premier pas vers la différenciation des écoles a été franchi avec l'obligation faite aux établissements d'élaborer un «projet d'école» qui décrit, statistiques à l'appui, l'évolution de l'école. L'avenir permettra d'observer si les recommandations de la loi Jospin (développer les aptitudes, la curiosité des élèves, le travail en groupe) rencontrent ou non la résistance des enseignants : dans la mesure où cette loi reste attachée à la transmission d'une culture générale, d'un savoir, il reste loisible au professeur de suivre son inclination personnelle.

- D'après : SHARPE, Keith. Educational homogeneity in French primary education : a double case study. *British journal of sociology of education*. 1992, Vol. 13, n° 3, p. 329-348.



2

*BIBLIO-
GRAPHIE
COURANTE*

PLAN DE CLASSEMENT

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

TYPOLOGIE DE CONTENU

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

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

DE LANDSHEERE, Viviane ; DE LANDSHEERE, Gilbert. *L'éducation et la formation : sciences et pratique*. Paris. PUF, 1992. 734 p., bibliogr. dissém. Index. (Premier cycle.) 4
Le pivot de cet ouvrage est la théorie du curriculum ; celui-ci est, au sens contemporain du terme, l'ensemble des expériences de vie nécessaires au développement de l'élève, poursuivies à des fins éducatives ou formatives. L'éducation, en tant que science, doit respecter «son ordre propre de cohérence en articulant constamment ses principes théoriques avec la façon dont chacun les vit dans le

concret de son existence». C'est dans cet esprit que s'imbriquent les six parties de l'ouvrage : - Les fondements (philosophie, politique, psychologie de l'éducation) - La pratique, structurée par la théorie du curriculum : évaluation des besoins, objectifs, contenus, méthodes d'enseignement ou de formation, formation des enseignants, technologie de l'éducation, évaluation... - L'éducation des groupes particuliers - Problèmes spéciaux (éducation familiale, alphabétisation...) - La recherche en éducation (observation, recherche historique...) - La recherche sur l'éducation (histoire de l'éducation ; éducation comparée ; ethnologie, sociologie, économie, administration de l'éducation.)

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

Recherche scientifique

DUBUS, Alain. *Méthodes et pratique du traitement statistique en sciences humaines, avec le logiciel ADSO*. Lille : Atelier logiciel des Trois Monts, 1992. 266 p., disquette 5 pouce 1/4, bibliogr. (2 p.).

☛ 3

Destiné aux étudiants de sciences humaines et à tous ceux qui utilisent le traitement informatique de données statistiques dans leur recherche, cet ouvrage est conçu selon une démarche d'autoformation. Il associe au livre un logiciel de traitement statistique qui prend en compte plusieurs dimensions : création d'une base de données, mesures statistiques, analyse factorielle de correspondances, analyse des tableaux de distance, classification hiérarchique ascendante et typologie.

.....

Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. Direction de la recherche et des études doctorales. DRED. Paris. *Éléments d'évaluation de la formation doctorale et de la recherche universitaire*, 1992. 141 p., fig. bibliogr. (1 p.).

☛ 4

Après avoir rappelé quelles instances d'évaluation existent en France, le rapport définit les buts et les raisons de cette évaluation des recherches et des enseignements. La première partie du rapport est consacrée à certains indicateurs qui permettent d'évaluer les résultats de la formation dans le système universitaire. Puis sont tracées quelques pistes pour l'évaluation des activités de recherche : la place de la recherche scientifique française dans le monde de la recherche, le nombre de citations des noms des chercheurs dans les revues étrangères, une enquête de notoriété auprès d'Académies étrangères... Une troisième partie montre comment les techniques de l'évaluation sont utilisées de manière indicative et indirecte dans la vie quotidienne de la DRED.

.....

SAINT-ARNAUD, Yves ; BERNARD, Michel. *Préf. Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1992. 111 p., fig., bibliogr. (5 p.). Index. (Intervenir.) ☛ 12

Pour l'auteur, la démarche du chercheur repose sur le principe suivant : le savoir précède l'action, alors que les praticiens expérimentés fonctionnent avec un principe opposé : l'action précède le savoir. Il propose une nouvelle alternative : la science action (développée aux États-Unis par C. Argyris et D.A. Schön). La science action est une activité qui permet d'exercer un contrôle rigoureux sur le changement visé par l'intervention. Il structure sa réflexion en quatre chapitres. 1) La question du rapport entre la recherche et l'intervention, entre l'activité scientifique et l'activité professionnelle ; il propose un nouveau discours de la méthode, autre que le discours traditionnel de la science appliquée, de la recherche action. 2) La présentation d'une méthode de réflexion, méthode d'autoperfectionnement, que tout praticien pourra utiliser pour apprendre par l'action. 3) Les connaissances que l'on peut attendre de la recherche menée selon le discours de la méthode proposé par la science-action. 4) Ce que pourrait être un lieu universitaire offrant les conditions optimales pour la formation de praticiens et le développement des sciences de l'intervention.

.....

Information et communication

Sources d'informations bibliographiques courantes sur l'éducation : Current bibliographical sources in education. Bulletin du Bureau international d'éducation, 4ème éd., 1992, n° 264. 107 p.

☛ 33

Ces sources d'information sont présentées en cinq chapitres : Sources par pays (ex. France : Actualité documentaire de l'éducation, Bibliographie d'histoire de l'éducation française...); Sources par organisations internationales et

régionales ; Inventaire des bases de données nationales sur l'éducation ; Bases de données internationales ; CD-ROM en éducation ; Liste bibliographique de thésaurus.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

REBOUL, Olivier. *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF, 1992. IX-249 p., bibliogr. (2 p.). Index. (Premier cycle.)

☞ 4

Apprendre, c'est parvenir à mieux faire, à mieux être. Qui dit mieux, dit valeur. Celle-ci n'est rien sans le sentiment, et elle ne se communique qu'accompagnée d'un jugement. Quelles sont les valeurs qui concernent l'acte d'apprendre ? C'est d'abord élever et s'élever : la famille apprend les valeurs affectives, « chaudes ». C'est ensuite enseigner, ce qui correspond aux études scolaires : l'école communique les valeurs liées à la raison : sens de la méthode, de l'effort, de la justice... Apprendre, c'est former, c'est-à-dire apprendre un métier ; apprentissage qui inculque des savoir-faire, mais aussi le sens de la responsabilité, de la solidarité. Apprendre, c'est échanger, initier, s'initier aux différentes étapes de la vie, apprendre à se transformer, à être. Pour étayer son ouvrage, l'auteur se sert de multiples exemples : Durkheim, Piaget (l'éducation morale), Aristote, Kant, Freud, Alain (l'adulte, mythe ou réalité). Des récits symboliques, des paraboles illustrent sa réflexion, que l'on peut résumer en une phrase d'Alain choisie en exergue : « Ce qui est humain, c'est que le sacré passe avant l'utile ».

Histoire

BREMAND, Nathalie. *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry, 1880-1894*. Paris : Éd. du Monde libertaire, 1992. 158 p., bibliogr. (12 p.). Index. (Bibliothèque anarchiste.) ☞ 13

Le premier essai français d'éducation libertaire a été mené par Paul Robin, pédagogue anarchiste, à l'orphelinat Prévost à Cempuis (Oise) de 1890 à 1894. Pour P. Robin, l'éducation vise à former des hommes complets, pour une société égalitaire fondée sur l'idée de justice et les principes de la science. L'enseignement sera donc universel, rationnel et intégral ; l'école, petite société, revêt tous les aspects sociaux que la révolution engendrera. Les méthodes pédagogiques qu'il met en application : mixité, hygiène de vie, excursions, médecine scolaire, apprentissage et orientation professionnels, font aujourd'hui partie de la vie quotidienne des élèves. Mais en 1894, cette expérience s'arrêtera, devant faire face à de nombreuses oppositions : les ressentiments personnels de certains enseignants, la « hargne » des cléricaux.

BRIAND, Jean-Pierre ; CHAPOULIE, Jean-Michel. *Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris : INRP ; CNRS ; ENS Fontenay-Saint-Cloud, 1992. VII-544 p., bibliogr. (21 p.). Index. ☞ 13

On sait que la Troisième République a assuré l'enseignement primaire élémentaire pour tous et créé l'enseignement secondaire des jeunes filles. On sait moins qu'à partir de 1880, la France s'est progressivement couverte d'écoles primaires supérieures et de cours complémentaires offrant aux filles et aux garçons des études prolongées au-delà du certificat d'études. Ces « collèges du peuple », pour reprendre une expression d'époque, allaient permettre à des enfants issus de milieux modestes d'accéder à des emplois d'encadrement moyen. Le présent ouvrage étudie cette zone obscure dans le passé de l'institution scolaire. Rompant avec l'explication habituelle de la croissance de la scolarisation en termes de « demande sociale », il montre la contribution de l'institution scolaire à son propre développement : ainsi le succès de l'enseignement primaire supérieur tient à la fois à ses relations organiques avec l'enseignement primaire élémentaire et à sa souplesse d'adaptation à des populations aux intérêts variés.

Autre découverte : à certaines périodes, les collectivités locales ont été des acteurs décisifs du développement de la scolarisation. Une dernière partie examine les relations entre les débats sur «l'école unique» apparus dès 1900 et les évolutions institutionnelles qui ont abouti à l'unification partielle des filières d'enseignement prolongé. La conclusion propose un schéma d'ensemble pour analyser l'école qui renouvelle les interrogations développées par les sciences sociales depuis trente ans.

GAULUPEAU, Yves. *La France à l'école*. Paris : Gallimard, 1992. 192 p., ill., bibliogr. (2 p.). Index. (Découvertes Gallimard : histoire ; 147.) 4

Une histoire de l'éducation, basée sur une iconographie très riche, du temps des Petites Écoles à aujourd'hui. Six périodes sont distinguées. 1) Le temps des Petites Écoles, de la Renaissance à 1789. 2) La formation des élites sous l'Ancien Régime. 3) Étudiants et collégiens : les notables à l'école (1789-1880). 4) L'école élémentaire, de Condorcet à Duruy. 5) L'école de la République (1880-1918). 6) La même école pour tous.

TROUILLET, Bernard. «*Der Sieg der preussischen 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 : Böhlau, 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

LOBROT, Michel. *À quoi sert l'école?* Paris : Armand Colin, 1992, 180 p., bibliogr. (2 p.). (Bibliothèque européenne de sciences de l'éducation.) 23

L'influence de la culture (rejetée) qui s'exerce sur l'école (en amont et en aval) depuis le Haut-Moyen-Âge permet à l'école de se développer, malgré les finalités utilitaires qui lui sont attribuées. Depuis le début du XIX^e, l'objectif poursuivi par l'école est l'acquisition du savoir (pour laquelle elle doit tenir compte nécessairement de la psychologie du sujet) ; elle définit sa finalité en termes formels, comme la réussite à des examens et l'obtention de diplômes, se plaçant du côté du savoir et non du sujet ; l'auteur oppose ici la théorie techniciste à la théorie humaniste. L'idéal démocratique, prôné en 1789 est battu en brèche par un système marqué par une sélection impitoyable (pour laquelle l'auteur rejette l'explication néo-marxiste). Il prend comme exemple l'apprentissage de la lecture. Une école du futur peut être construite, se définissant par sa mission éducative, remettant en question les notions de cursus, de formation, mettant à la fois l'accent sur le savoir et les connaissances et sur les possibilités pour les élèves d'apprendre à communiquer, à élaborer leurs buts... L'obtention du diplôme ne doit plus être le but unique de l'éducation et de l'école.

MEIRIEU, Philippe ; DEVELAY, Michel. *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF, 1992. 211 p., bibliogr. (6 p.). (Pédagogies.) 4

S'adressant à l'Émile de J.J. Rousseau, les auteurs, sous forme d'allégations, d'objections et d'interrogations, se livrent à un examen des thèmes essentiels dans le débat éducatif. La première partie de l'ouvrage porte sur les critiques adressées aux sciences de l'éducation et au-delà sur les finalités et les fonctions de l'institution scolaire. Les auteurs s'insurgent ensuite contre une dérive vers une idéologie de l'enfant-roi, «où l'éducation serait en quelque

sorte postulée comme étant déjà faite» : quels sont les droits et les devoirs de l'élève ? Que recouvrent les notions de liberté, d'autonomie, de responsabilité ? La dernière série de questions concerne les apprentissages, la transférabilité des connaissances : comment faire des savoirs scolaires des outils d'intégration scolaire et professionnelle, que l'élève acquière une compétence. Le terme de compétence utilisé étant plus large que celui de connaissances, les auteurs l'élargissant à la notion d'«attitudes morales». Cela amène alors à une redéfinition du rôle de l'École, de ses prérogatives.

Repenser l'éducation ? Revue de psychologie de la motivation, 1992, n° 14. 154 p. ✎ 23

Au sommaire de ce numéro spécial : l'éducation et l'avenir ; le rôle des motifs dans la vie familiale ; éducation et vocation : école et écologie ; la place de la psychologie dans l'enseignement ; le lit de Procuste, réflexions autour de la formation...

Scola 91. Rencontres des partenaires européens de l'éducation. *Europe plurielle, écoles plurielles*. Paris : INRP ; Nathan, 1992. 167 p. ✎ 4

Deux thèmes ont été retenus lors de ces rencontres : - Démocratisation et justice scolaire (rôle et place des parents dans la démocratisation et justice scolaire ; la place des élèves dans les systèmes éducatifs européens ; l'enseignement des langues...) - L'insertion scolaire et sociale des jeunes (hétérogénéité culturelle et sociale des jeunes ; dynamiques locales en milieu urbain à risques ; intégration et insertion scolaire et sociale des jeunes handicapés...).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

DE COSTER, Michel. *Introduction à la sociologie*, 3ème éd. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1992. 389 p., bibliogr. dissém. Index. (Ouvertures sociologiques.) ✎ 4

La première partie de l'ouvrage définit et explique la perspective de la sociologie, à partir de la genèse de cette discipline, dont la démarche est distincte de disciplines proches telles que la psychologie, l'histoire, l'économie. La deuxième partie définit les outils de recherche propres à découper la réalité sociale, et les rapports qui les agencent. Trois concepts fondamentaux conduisent l'analyse : la communication, le pouvoir et le rôle. Ces trois aspects de la relation sociale sont examinés au niveau interpersonnel - «microsociologique» -, au niveau des groupes sociaux - «mésosociologique» -, et au niveau sociétal, ou «macrosociologique». L'environnement physique de l'action sociale est ensuite examiné. La dernière partie de l'ouvrage montre les différentes étapes de la recherche sociologique - l'approche descriptive, l'approche compréhensive, l'explication - et traite du problème d'objectivité que ces types d'investigation soulèvent.

STRAUSS, Anselm. *Miroirs et masques : une introduction à l'inter-actionnisme*. Paris : Métailié, 1992. 191 p. ✎ 12

Chacun de nous se présente aux autres selon le lieu, la situation d'interaction et l'importance qu'il accorde à telle ou telle personne. En retour, les autres nous renvoient en miroir le jugement qu'ils portent sur nous. Les masques que nous arborons sont le reflet de notre propre jugement sur nous-mêmes et de celui que nous anticipons de la part des autres. Au même titre que «Stigmaté» de Erving Goffman et «Outsiders» de Howard Becker, ce livre, qui présente l'interprétation la plus complète du concept d'identité, est un classique de l'interactionnisme sym-

bolique de l'École de Chicago. Partant des phénomènes de dénomination, de classement, mais aussi de l'interdétermination du moi, il mène une analyse fine de situations d'interaction, ainsi que du passage d'une identité à une autre, du maintien de l'identité ou de son adaptation en cas de rupture biographique ou historique.

Sociologie de l'éducation

BERTRAND, Yves ; VALOIS, Paul. *École et sociétés*. Laval : Agence d'Arc, 1992. 272 p., bibliogr. (27 p.) ✎ 23

Les auteurs tracent un portrait des différentes théories de l'éducation et de leur association aux différents types de sociétés. Ils présentent d'abord une analyse systémique du fonctionnement d'une société et une étude sur la structure dialectique du paradigme éducationnel. Ils développent ensuite la classification proposée des théories de l'éducation. Cinq options éducatives sont proposées : rationnelle, technologique, humaniste (et existentielle), socio-interactionnelle (et dialectique sociale), inventive (et symbiosynergique). Elles correspondent et mettent en œuvre quatre types d'organisation sociale : les sociétés industrielles, les sociétés centrées sur la personne, les sociétés autogérées et les nouvelles communautés. Tout cela ne représente en réalité que des parties d'un même tout : la vie sociale, son paradigme socioculturel et le projet de société que ce paradigme fonde.

CHARLOT, Bernard ; BAUTIER, Élisabeth ; KOHN, Ruth ; ROCHEX, Jean-Yves ; ESCARRAS, Roselyne. Collab. LACAZE, Marie-Laure. *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires*. Saint-Denis : Université Paris VIII, 1992. 349 p., bibliogr. (8 p.) ✎ 11

Le point central de cette recherche est l'échec scolaire des enfants des familles populaires et au-delà, celui de la réussite de ces mêmes enfants. L'enquête a été menée dans un collège

d'une ZEP de Saint-Denis et un collège hors ZEP de Massy-Palaiseau. La première partie du rapport (trois premiers chapitres) est constituée par les réponses, et leur analyse, des collégiens aux questions : pourquoi apprendre ? pourquoi travailler à l'école ? ce que signifie « savoir apprendre », le rôle de la famille et une étude sur les différents types d'apprentissage évoqués par les jeunes (liés à la vie quotidienne, relationnels, affectifs...). Dans la deuxième partie (chap. 4) axée sur l'enseignement primaire, les chercheurs ont voulu voir si les processus différenciateurs, mis en œuvre au collège (et qui sous-tendent les apprentissages) se manifestent dans le primaire et si oui, sous quelle forme. Ils analysent le rapport des élèves à deux disciplines : mathématiques et grammaire. La troisième partie (chap. 5) s'attache à étudier la mobilisation des parents pour la réussite scolaire de leurs enfants.

Colloque international en hommage à Viviane Isambert-Jamati. *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation : perspectives de recherche 1950-1990*. Paris : L'Harmattan ; INRP, 1992. 244 p. (Éducation et formation : références.) ✎ 15

1) La contribution de Viviane Isambert-Jamati à la recherche et à l'enseignement en sociologie de l'éducation (L. Tanguy, E. Plaisance, F. Dugast). 2) La sociologie de l'éducation à l'étranger : institutions et courants de recherche (Pays du Golfe arabe, Maghreb, Mexique, Brésil, Québec, Grèce, Belgique, Suisse romande). 3) Pluralité de la sociologie de l'éducation en France (M. Verret, C. Baudelot, J.M. Chapoulié, V. Isambert-Jamati). 4) Les sciences de l'éducation, lieu privilégié de confrontation et de coopération entre les disciplines (G. Vigarello, A. Prost, G. Snyders, J.C. Eicher, F. François, G. Vergnaud).

DEROUET, Jean-Louis. *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié, 1992. 296 p., bibliogr. (8 p.). (Leçons de choses.) ✎ 12

L'auteur indique, dans l'introduction, le but de son investigation : «partis d'une question de conjoncture – maîtriser les incertitudes issues du travail de la culture critique depuis 1968 – nous débouchons sur le problème global de la généralisation politique. Comment les gens ordinaires interprètent-ils le monde social ? En le référant à quels principes ?» Entre 1960 et 1990, trois mouvements se sont fait jour dans le monde scolaire, avant 1968 : l'égalité des chances, les principes de justice ; de 1968 à 1975 : la culture critique ; au début des années 80 : la décentralisation, le retour de la philosophie politique, l'idée de projet d'établissement. Les arguments échangés ne sont pas nouveaux, de même que les principes auxquels ils se réfèrent : l'intérêt général, l'efficacité... «Ces modèles de compétence» se confrontent les uns aux autres dans un mouvement de mobilisation et/ou de dénonciation. L'auteur étudie ensuite de façon concrète (entretiens...) comment les individus mettent en œuvre ces modèles de compétence pour construire des «montages» dont le but est de donner un minimum de règles et de prévisibilité à la vie sociale. Sa démarche ira des situations (le cours) aux établissements scolaires, en passant par les identités des individus (enseignant). Il aboutit à la conclusion que «l'école en peut pas être juste sans les enfants».

ROCHEX, Jean-Yves ; BERGER, Guy.
Dir. *Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire*. Thèse de 3ème cycle. Université de Paris VIII, 1992, 2 vol. 578 p., bibliogr. (20 p.) 11

À partir d'entretiens réalisés auprès d'adolescents d'origine populaire, habitant la banlieue parisienne, l'auteur veut comprendre comment «le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme, se constitue et se développe au cœur de la dialectique entre activité et subjectivité» et se demande si l'analyse de ces entretiens peut permettre de formuler des hypothèses sur les conditions subjectives de la réussite et de la mobilisation scolaires. Est d'abord présenté le cadre théorique de la recherche, puis l'analyse même des entretiens. Celle-ci fait apparaître que la réussite et la mobilisation scolaire sont liées à la possibilité – objective et

subjective – pour les adolescents concernés de faire leur expérience scolaire une «expérience de développement symbolique et social». L'expérience scolaire se trouve à l'interface de deux registres : les contenus scolaires sont reconnus et investis pour eux-mêmes, et la possibilité de faire valoir ce que l'on a été. À l'interface, l'expérience scolaire peut prendre sens comme construction progressive et solidaire de soi et de l'univers du savoir et des contenus culturels, s'opérant dans l'ipséité.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

RAYOU, Patrick ; DUBET, François.
Préf. *Seconde, modes d'emploi*. Paris : Hachette éducation, 1992. 127 p., bibliogr. (1 p.). (Pédagogies pour demain : questions d'éducation.) 4

En travaillant sur le terrain avec des élèves d'un lycée de banlieue et de classes moyennes, l'auteur a choisi d'étudier le rôle de socialisation du lycée à travers l'expérience scolaire elle-même, telle que les élèves la construisent et en parlent. Le lycée, qui a changé dans sa fonction et dans son recrutement, est avant tout un lieu d'apprentissage, par rapport auquel les adolescents prennent leur distance. Que ce soit vis-à-vis des professeurs, des matières enseignées, ils connaissent la hiérarchie implicite des disciplines ; La quantité et la qualité du travail qui leur est demandée, les transforment en profondeur. Face aux incohérences qui se font jour, la tactique sera diverse : retrait, adhésion, prudence. Le lycée est aussi un lieu collectif où l'on vit ensemble et où l'on apprend la citoyenneté. Dans ses rapports avec la collectivité, le groupe, le lycéen va adopter une stratégie qui ne lui rappellera en rien l'univers scolaire. Hésitant entre «grand» et «bébé», il déploie «l'art d'être copain» cherchant à l'extérieur de quoi «compenser les sacrifices consentis à l'étude».

Anthropologie, ethnologie

HAMMERSLEY, Martyn. *Classroom ethnography : empirical and methodological essays*. Buckingham : Open university press, 1990, XI-171 p., tabl., bibliogr. (11 p.). Index. (Modern educational thought.) ✎ 14

L'auteur étudie les relations entre la recherche empirique (à travers l'observation d'interactions dans les classes d'une école de centre-ville) et la pensée méthodologique. Dans un premier article, il analyse la structure hiérarchique des interactions entre élèves et les hypothèses sur le savoir, l'apprentissage, qui sous-tendent cette organisation de la discussion. Il examine ensuite plus en détail les schémas de questionnement de l'enseignant, qui doivent amener « la bonne réponse au bon moment », puis relativise la notion de conflit de culture entre les élèves et l'école. M. Hammersley explore aussi les effets des examens sur le style d'enseignement. Les derniers chapitres constituent une réflexion sur la méthodologie de la recherche ethnographique et l'importance de la théorie.

ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Organisation de coopération et de développement économiques. OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. CERI. Paris. *Education at a glance : OECD indicators = Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE, 1992, 148 p., tabl. ✎ 9

Ce document présente un ensemble d'indicateurs de l'enseignement élaborés par le CERI ; destiné à un large public (parents, enseignants...), il permet de disposer de données comparables sur l'enseignement dans les pays de l'OCDE. Ces indicateurs sont regroupés en trois chapitres : le contexte démographique et

économique de l'enseignement ; les coûts, les ressources et les processus ; les résultats de l'enseignement. Un 4^e chapitre comprend un glossaire et des informations techniques sur les méthodes utilisées dans les calculs.

Économie

JAROUSSE, Jean-Pierre, MINGAT, Alain. *L'école primaire en Afrique : fonctionnement, qualité, produits. Le cas du Togo*. Dijon : IREDU, 1992, 308 p., graph., tabl. (Cahier de l'IREDU ; 52.) ✎ 11

Le Togo, comme beaucoup de pays d'Afrique, voit depuis quelques années, les ressources allouées au système scolaire diminuer, alors que la pression démographique reste vive. L'auteur veut donc identifier, au niveau primaire, quelles conditions concrètes d'enseignement sont actuellement les plus efficaces et les combinaisons des différents facteurs de l'organisation scolaire, qui, pour un coût donné, maximisent les acquisitions des élèves. Des questionnaires ont été posés dans des classes de CP2 et de CM1 dans des écoles réparties sur l'ensemble du territoire. Les résultats sont présentés en 4 chapitres : les variétés des conditions d'enseignement d'un lieu à l'autre ; les différents facteurs caractéristiques des individus (notamment l'efficacité pédagogique du maître), de l'organisation scolaire et de l'environnement qui affectent les acquisitions des élèves, (une comparaison est établie entre les niveaux scolaires des élèves français et togolais en français et en mathématiques) ; les éléments financiers (les impacts pédagogiques des facteurs d'organisation scolaire - classes à cours double, qualification des maîtres... - et leur coût). L'auteur analyse enfin le phénomène d'abandons et de redoublements, qui affecte fortement le système scolaire togolais.

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie

KOZULIN, Alex. *Vygotsky's psychology : a biography of ideas*. New-York ; London : Harvester Wheatsheaf, 1990, VII-279 p. Index ✎ 62

A. Kozulin, psychologue russo-américain, professeur à l'Université de Boston et traducteur de Vygotsky propose ici une biographie fondamentale de ce grand théoricien des sciences sociales du vingtième siècle. Le biographe expose sa théorie psychologique du langage et de la pensée et décrit les prolongements actuels de ses idées, reconnues tardivement dans les années en raison de son humanisme encyclopédique et de sa position d'étranger, tant en Russie où son œuvre fut occultée – que dans le courant de pensée occidental.

PAICHELER, Geneviève. *L'invention de la psychologie moderne*. Paris : L'Harmattan, 1992, 350 p., bibliogr. (17 p.), Index. (Bibliothèque de l'éducation.) ✎ 13

L'auteur retrace les différentes étapes qui, aux États-Unis, ont permis à la psychologie de se constituer en discipline indépendante. 1) Les premières étapes de la professionnalisation universitaire de la psychologie, avec W. James qui, dès 1875, plaide en faveur de la création d'un enseignement de psychologie autonome et scientifique, G.S. Hall, J. Mc Keen, Cattell. 2) L'application de la psychologie à des domaines divers : la publicité, le travail, et surtout la conception eugéniste de l'intelligence, et les tests d'intelligence. Lors de la 1ère Guerre mondiale, ces tests vont être appliqués à grande échelle dans l'armée, puis expérimentés dans d'autres secteurs : l'éducation et l'immigration. 3) L'apparition du behaviorisme va marquer une étape fondamentale ; il va concentrer tous les éléments de synergie entre science et application psychologiques : théorie unitaire, utilité, conséquences pratique, ... L'une des figures

marquantes sera J.B. Watson. La psychologie des États-Unis aura une reconnaissance internationale en 1929, au 9e congrès international de psychologie ; elle devient un modèle.

PAROT Françoise, RICHELLE, Marc. *Introduction à la psychologie : histoire et méthodes*. Paris : PUF, 1992, 431 p., ill., graph., fig., bibliogr. (4 p.). Index. (Premier cycle.) ✎ 4

Deux parties bien distinctes – chacune étant décrite par un auteur différent – constituent cet ouvrage. La 1e partie, historique, met en relief la continuité entre les thématiques de la psychologie philosophique et celles de la psychologie de l'ère scientifique. Elle permet de mieux comprendre les positions méthodologiques et épistémologiques présentées dans la 2e partie ; dans celle-ci s'affiche la conviction que, sans se libérer du contexte social dans lequel elle s'inscrit, la science dispose de sa propre logique de développement, distincte de celle de la réflexion philosophique ou idéologique.

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

DANY, Raymond. *L'enfant et l'éducation*. Paris : Armand Colin, 1992, 208 p., bibliogr. dissém. (Formation des enseignants.) ✎ 4

Née du Siècle des Lumières, l'idée de développement de l'enfant suppose sur lui un certain regard. La connaissance de l'enfant obéit à des impératifs théoriques, inscrits dans une histoire, celle de la psychologie elle-même. Les conceptions de Freud, Watson, Wallon, Piaget sont passées en revue – textes à l'appui – puis est abordé le champ psychanalytique. Ce foisonnement de points de vue, c'est au pédagogue à les examiner et se faire un jugement éclairé, dans le but d'éduquer : permettre à l'enfant de vivre dans la société d'aujourd'hui, comme citoyen, acteur de la vie sociale, individu privé. Dans la mise en place de la construction des connaissances, 4 champs fondamentaux sont étudiés ici : le langage et ses signes, préalable indispen-

sable à tout ; quant aux autres domaines abordés – mathématiques, sciences, histoire – leur pédagogie requiert des informations issues de l'épistémologie des disciplines, dont la vocation est de dire comment ces savoirs sont organisés, vivent et se transforment.

Processus d'acquisition, activités cognitives

BOUCHERON Stéphane. *Théorie de l'apprentissage : de l'approche formelle aux enjeux cognitifs*. Paris : Hermès, 1992, 338 p., fig., bibliogr. (14 p.). Index. (Langue, raisonnement, calcul.)

☛ 9

Pour discuter des approches formelles de l'apprentissage, de leur rapport avec les sciences cognitives et dans des limites restreintes, avec les études biologiques, ce livre présente d'abord une de ces théorisations de l'apprentissage, la plus récente, que la tradition appelle souvent le modèle de Valiant. Les trois chapitres qui décrivent de façon technique cette spécialité présentent son contexte, une définition des termes et des notions qui la constituent, et les principaux résultats obtenus dans ce cadre ou qui le concernent immédiatement quoiqu'ils proviennent de la théorie des probabilités ou de la cryptographie. Cette description détaillée du modèle de Valiant fournit un exemple de référence de ce que constitue une théorie formelle de l'apprentissage ; ce matériau technique est mis à profit dans la seconde partie du livre pour déterminer, ou au moins tenter de déterminer, la relation entre théories formelles de l'apprentissage et sciences cognitives – du point de vue des présupposés philosophiques, du débat inné/acquis, de l'usage de la notion de règle.

CÉLLERIER, Guy ; De CAPRONA, D. ; INHELDER, Bärbel (et al.). *Le cheminement des découvertes de l'enfant : recherche sur les microgenèses cognitives*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1992. 319 p., fig., bibliogr. (13 p.). (Actualités pédagogiques et psychologiques.)

☛ 15

Cet ouvrage présente les résultats de travaux d'une équipe ayant suivi l'enseignement de J. Piaget et axant leurs recherches sur les mécanismes fonctionnels sous-jacents aux procédures de l'enfant en train de résoudre des problèmes particuliers. Ces travaux contribuent à une conception constructiviste de la psychologie, complémentaire à celle de l'épistémologie génétique. Ils portent sur les points suivants : Vers le constructivisme psychologique : structures ? procédures ? les deux indissociables ; Les unités procédurales, causales et téléonomiques dans l'étude des processus cognitifs : La construction microgénétique d'un schème élémentaire : Analyse de cas de conceptualisation ; Reconstruire la même quantité ailleurs : comment procèdent les jeunes enfants ? Le schème familier : unité cognitive procédurale privilégiée ; Le constructivisme génétique aujourd'hui ; Organisation et fonctionnement des schèmes.

CLOUZOT, Olivier. *Animer autrement : les activités pédagogiques et les dimensions physiques, émotionnelles, intellectuelles et spirituelles de l'être humain*. Paris : Éditions d'organisation, 1992. 289 p. Index. ☛ 4

Ce livre propose un ensemble de méthodes permettant d'animer des équipes de travail ou des groupes de formation en se mettant au service des personnes individuelles considérées dans leur processus de croissance et de développement. L'auteur s'appuie sur la théorie d'Arica et la logique qui la fonde, la Triade d'Oscar Ichazo, reprenant ici les quatre concepts fondamentaux (les quatre plans d'existence) de cette théorie : le plan physique, le plan émotionnel, le plan intellectuel, le plan de l'unité (ou plan spirituel). Le respect, l'inté-

grité de l'apprenant (dans toutes ses dimensions, émotionnelles, spirituelles...) doivent permettre au processus d'apprentissage des'accomplir, à l'individu de devenir un «apprenant intégré».

PIAGET, Jean ; BUSCAGLIA, Marino, Préf. *Biologie et connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1992. 346 p. (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✎ 12

Il s'agit de la réédition d'un ouvrage publié en 1967. Il est centré sur une seule problématique : comprendre le vivant dans sa relation au milieu ; comment, dans l'ontogenèse et la phylogenèse et, en dépit de sa stabilité structurale, il est soumis à une évolution adaptative qui s'applique à la psychogenèse aussi bien qu'à la physiologie.

Personnalité, affectivité

LIPIANSKY, Edmond Marc. *Identité et communication : l'expérience groupale*. Paris : PUF, 1992. 262 p., bibliogr. (6 p.). Index. (Psychologie sociale.) ✎ 12

La notion d'identité est complexe : elle est ce qui rend semblable et différent, unique et pareil aux autres, oscillant entre «l'altérité radicale et la similarité totale». L'hypothèse de cet ouvrage est que la conscience de soi dépend de la communication avec autrui dans son principe même. Dans une première partie, à travers l'expérience groupale, l'auteur montre comment interfèrent les dimensions individuelles et collectives, personnelles et sociales, publiques et intimes de l'identité. Dans une deuxième partie, il montre comment la quête d'identité se révèle être une des motivations et un de enjeux fondamentaux de la communication, comment l'interaction avec autrui affecte et module notre sentiment d'identité. Il s'interroge enfin sur les effets induits par l'expérience groupale sur la conscience de soi des participants.

MUCCHIELLI, Alex. *Les motivations*, 3e 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.

Psychopathologie et thérapeutique

HOCHMANN, Jacques. Dir. FERRARI, Pierre. Dir. *Imitation et identification chez l'enfant autiste*. Paris : Bayard ; INSERM ; Vanves : CTNERHI, 1992. 181 p., fig., bibliogr. dissém. (Païdos : recherche.) ✎ 15

Cet ouvrage a été publié à la suite d'un colloque sur l'autisme et les psychoses infantiles précoces ; il propose une confrontation transdisciplinaire dans le domaine des psychoses infantiles précoces, de deux concepts issus de champs épistémologiques différents : l'imitation et l'identification. Il s'articule autour de : 1) Réflexions théoriques : De l'identique au semblable, ou comment être deux ? Identifications érotiques et autisme infantile. 2) Recherches fondamentales : Imitation, interaction et harmonisation affectives dans la première année... 3) Réflexions cliniques : Pathologie de l'identité chez l'enfant autiste ; L'imitation en groupe...

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. Dir. GROSSEN, Michèle. Dir. *L'espace thérapeutique : cadres et contextes*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1992. 301 p., tabl., bibliogr. (9 p.). (Textes de base en psychologie.) ✎ 15

Cet ouvrage est né à la suite d'un colloque sur la construction de l'espace thérapeutique (septembre 1990, Neuchâtel) réunissant des praticiens issus de divers domaines de la psychothé-

rapie et des chercheurs. Après un chapitre introductif *Regards multiples sur le mal et la souffrance*, les textes sont répartis en quatre chapitres qui se réfèrent à des champs de recherche et de pratiques différents : Le thérapeute et ses contextes socio-professionnels ; Cadres et contenus de la relation thérapeutique ; Demande et contre-demande dans la consultation ; Les univers symboliques de l'altérité (les pratiques des nganga au Cameroun, les marabouts au Maroc...).

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

DORTU, Jean-Claude. *L'analyse transactionnelle à l'école*. Paris : Éditions d'organisation, 1992. 140 p., schém. (Les guides du métier d'enseignant.) ✎ 4

L'A.T. constitue une théorie sur le développement de la personne, un modèle de psychologie sociale et une méthode de changement personnel, relationnel et institutionnel, mise au point par E. Berne. Elle constitue un outil privilégié pour comprendre la relation pédagogique et la changer si nécessaire. L'auteur étudie d'abord les relations inter-individuelles : l'État du Moi de l'enseignant (conçu par E. Berne comme un ensemble intégré de 3 systèmes de pensées, sentiments, comportements) ; les stimulations (définies comme l'unité de transfert d'énergie d'un État du Moi à un autre : élève, enseignant, parent...) ; la structuration du temps (liée au besoin biologique de stimulation)... Il s'intéresse ensuite à un domaine peu étudié jusqu'à présent : l'A.T. en classe, identification des traits propres à la culture de classe. Il examine enfin les conditions pour un fonctionnement optimal de la classe (le contrat, l'enseignant...). Chaque point étudié fait l'objet de propositions d'exercices.

DUPÉ, Marie-Odile. Ed. *Bizutages : rite festif ? défoulements sadiques ?* Panoramiques, 1992. n° 6, 236 p., ill. ✎ 23
Les bizutages sont-ils un rite festif destiné à faciliter l'intégration dans les grandes écoles ou un défoulement sadique qui libère d'inquiétantes pulsions ? Les contributions réunies ici tentent de faire le point sur ce phénomène controversé. Sont d'abord présentés des exemples de bizutages en France, puis les auteurs s'interrogent sur les relations possibles de cette pratique avec les rites d'autres civilisations (Incas, Australie...). La situation dans d'autres pays est exposée (Belgique, Royaume-Uni, Pérou...) et la parole donnée aux pour et contre.

FISCHER, Gustave-Nicolas. *La dynamique du social. 4 : violence, pouvoir, changement*. Paris : Dunod, 1992, vol. 4. 243 p., bibliogr. (4 p.). Index. (Sciences humaines.) ✎ 4

Ce 4e volume analyse la dynamique du social, à partir de la violence, du pouvoir et du changement. La violence est abordée par l'étude de l'agression, comme forme de la violence sociale (les théories de l'agressivité, les facteurs d'influence...), deux applications de la violence dans la vie quotidienne sont présentées : la violence familiale, la violence à la télévision. Le concept de pouvoir, lui, est abordé dans une perspective psychosociale : la nature du pouvoir (la légitimité de l'autorité, le leadership), ses effets (la soumission, la corruption, la résistance). Le changement est étudié comme un aspect particulier de l'analyse psychosociale, au niveau individuel (modification des attitudes, des opinions, des modes de pensée) et au niveau social (l'influence des groupes minoritaires).

FISCHER, Gustave-Nicolas. *Psychologie sociale de l'environnement*. Toulouse : Privat ; Saint-Laurent : Bo-Pré, 1992. 240 p., bibliogr. (6p.). Index. (Pratiques sociales.) ✎ 4

Cet ouvrage veut fournir au lecteur les éléments de base de la psychologie de l'environnement et rendre compte des usages que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel. La 1^e partie présente les éléments théoriques d'une psychologie sociale de l'espace ; les concepts fondamentaux ; les dimensions psychologiques, culturelles et sociales de l'espace ; les relations que nous entretenons avec l'espace vécu ; l'influence qu'il exerce sur nos comportements. La 2^e partie propose l'analyse d'un certain nombre de lieux, leurs caractéristiques et les aspects de leurs fonctionnements : les espaces résidentiels (le chez soi) ; les espaces institutionnels (hôpital, prison...) ; les espaces de travail ; les espaces sociaux parallèles.

LEPERLIER, Guy ; LOUIS, Jean-Marc. Préf. *La communication pédagogique : des techniques d'expression au développement personnel*. Toulouse : Privat, 1992. 134 p., bibliogr. (1 p.). Index. (Formation : pédagogie.) ✎ 4

La communication pédagogique, telle qu'elle est décrite ici, s'inspire des techniques de C. Rogers ; elle a pour objet d'aider les élèves à se dire et, en se disant, à retrouver leur Moi profond, car la classe est aussi le lieu du développement personnel. La 1^e partie de l'ouvrage est consacrée aux techniques : la non-directivité, le feedback, l'analyse transactionnelle... La 2^e partie aux objectifs et aux moyens d'y parvenir : se connaître, changer, s'exprimer, communiquer. Un lexique complète le document.

MOSCOVICI, Serge, DOISE, Willem. *Dissensions et consensus : une théorie générale des décisions collectives*. Paris : PUF, 1992. 296 p., tabl., bibliogr. (18 p.). Index. (Psychologie sociale.) ✎ 12

«Comment les individus parviennent-ils à prendre une décision en commun ? En réduisant les conflits par une solution de compromis qui les met d'accord, répondaient les spécialistes. Mais les recherches des vingt dernières années ont établi que la participation de chacun à la discussion approfondie des problèmes aboutit à une évolution et une polarisation des choix, donc à

un changement des opinions ou des jugements, voire des normes du groupe. Ce livre inscrit l'étude de la décision dans celle de la communication et met en évidence le rôle fécond qu'y jouent les dissensions. Le consensus visé n'a pas pour fonction de les supprimer, mais de les exprimer, afin que les individus s'y reconnaissent et s'y engagent. La théorie de l'implication collective qui explique ces processus a été confirmée par un grand nombre d'expériences en Europe et en Amérique».

Psychosociologie et éducation

BAJINSKY, Mary Jowett, Sandra ; MacDONALD MacNEIL, Morag. Collab. *Building bridges : parental involvement in schools*. Windsor : NFER-Nelson, 1991. XI-193 p., bibliogr. (3 p.)

✎ 11

Cette recherche sur les relations entre l'école et le foyer et notamment sur l'implication des parents dans la vie scolaire a été menée à partir d'informations transmises par les Autorités Locales de l'Éducation. Onze écoles, systèmes ou services ont été sélectionnés pour une analyse approfondie qui recouvrait un large échantillonnage de niveaux scolaires et de types de participation parentale : les relations parents-école allaient du contact avec des enseignants à domicile pour de enfants en difficulté à la contribution aux choix scolaires au niveau baccalauréat.

Toutes les familles partenaires de l'école. Lille : CRDP, 1992. 83 p., ill. ✎ 4

Ce document reprend les exposés (témoignages, relations d'expériences...) d'un colloque tenu en avril 1992 sur le partenariat. La 1^e partie est consacrée aux attentes des parents, des travailleurs sociaux et des enseignants. La 2^e partie propose des exemples de partenariat école-parent : animation culturelle auprès des tout-petits, devoirs surveillés, relais d'apprentissage en dehors du temps scolaire..., témoignages d'un partenariat en marche.

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

DOVERO, Marc, GRÉBOT, Elisabeth. *Enseigner, former, conseiller avec la PNL*. Paris : ESF, 1992. 88 + 46 p., bibliogr. (2 p.). (Formation permanente en sciences humaines.) ✎ 4

La PNL a pour objectif de créer les conditions d'une communication réussie (verbale et non verbale). Ce livre cherche à être un guide pour un apprentissage personnel du rapport, support de toute communication. La partie théorique de l'ouvrage, sous forme d'exposés traite des caractéristiques neurologiques qui permettent de sélectionner les informations qui nous «assaillent» ; les indicateurs comportementaux (qui sont autant de manifestations) : les mouvements oculaires, la posture, les gestes, le langage verbal ; atteindre ses objectifs ; les nouvelles façons d'être (l'ancrage, recadrer, décadrer). La partie pratique propose des exercices qui se réfèrent aux points développés dans la partie théorique.

Formations multimédias : la formation dont vous êtes le héros. Paris : La Documentation française, 1992. 151 p., schém. ✎ 23

Les actes de ce colloque sont articulés autour de trois problématiques principales : 1) Le bon usage du multimédia, impliquant une réflexion sur l'information, sur les ressources, sur les critères de choix techniques et/ou pédagogiques et des dispositifs, sur les stratégies d'accompagnement et sur l'évolution du métier de formateur. 2) L'offre de formation multimédia, sa nature (produits ou services ?), les conditions de l'intégration de ce type de formation dans les entreprises, son évolution compte tenu de résultats de la recherche dans ce domaine. 3) Les

conditions de développement d'un marché des formations multimédias, du point de vue de l'édition, des réseaux de distribution, du rôle spécifique de la télévision et des effets d'un développement des partenariats transnationaux.

Psycholinguistique et pathologie du langage

LEPRI, Jean-Pierre. *La signification du texte*. Lyon : Voies livres, 1992. 23 p., bibliogr. (3 p.). (Voies livres ; 66.) ✎ 4

La compréhension d'un texte se construit à la suite de cinq opérations enchaînées : l'objectivation, la textualisation, la sensification, la signification et l'émotion... du texte. Que l'une d'entre elles ne se réalise pas et l'acte de lecture n'a pas lieu.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

STAGNARA, Denise ; STAGNARA, Pierre ; MEIRIEU, Philippe. *Préf. L'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire*. Toulouse : Privat, 1992. 205 p., bibliogr. (3 p.). Index. (Formation : pédagogie.) ✎ 23

Pour bâtir leur ouvrage, les auteurs ont utilisé un échantillon de réponses à des questionnaires posés entre 1968 et 1989 à des filles et des garçons de tous niveaux scolaires. Il apparaît, à leur lecture, qu'un certain nombre de question (sur l'amour, la sexualité...) reste sans réponse (de la part des parents, des enseignants...). Il faut construire un projet éducatif en relation avec les questions reçues ; ce projet comporte trois étapes : informer, faire réfléchir, aider à se construire. Mais qui peut répondre à ces questions et comment ?

POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Description des systèmes d'enseignement

MÖBUS, Martine. Ed. ; VERDIER, Éric. Ed. *Le système de formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne : résultats de recherches françaises et allemandes*. Paris : CEREQ, 1992. 157 p., bibliogr. dissém. (Collection des études ; 61.) ✎ 23

Panorama de la formation professionnelle en RFA : formation professionnelle et continue, formations tertiaires, formations industrielles, catégories intermédiaires.

Politique de l'enseignement

Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Inspection générale de l'éducation nationale. IGEN. Paris. *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale 1992*. Paris : La Documentation française, 1992. 620 p. ✎ 4
La 1e partie de ce rapport est consacrée à une évaluation générale, concernant notamment : l'enseignement des langues vivantes, les pratiques pédagogiques en classe de 6e, la formation continue des enseignants, les LP, les IUFM, les projets d'établissement... La 2e partie s'intéresse à l'étude des disciplines et spécialités, la 3e partie aux missions à l'étranger.

Observatoire des zones prioritaires, 1992. n° 1, pag. mult. ✎ 23

La presque totalité de ce premier numéro est consacrée à un article d'A. Chambon : Apport des ZEP à la réflexion théorique : processus socio-cognitifs et concept de situation. Le 2e article est une « présentation de la ZEP de Hem » par B. Dupisson.

L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Élémentaire et préscolaire

PIERREHUMBERT, Blaise. Dir. *L'accueil du jeune enfant : politiques et recherches dans les différents pays*. Paris : ESF, 1992. 269 p., tabl., bibliogr. dissém. (La vie de l'enfant.) ✎ 23

Cet ouvrage fait suite à un symposium international tenu à Lausanne en 1990. Les contributions de la 1e partie dressent un panorama de la petite enfance dans différents pays (France, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Suède, Tchécoslovaquie, États-Unis). La 2e partie propose des recherches récentes sur la garde non parentale et le développement (États-Unis, Suède, Allemagne de l'Est, Suisse). La 3e partie met l'accent sur 2 points forts apparus lors de ce symposium : politique sociale et recherche ; le lieu d'accueil et l'action thérapeutique.

Enseignement secondaire

CLERC, Françoise. *Enseigner en modules, secondes générales, technologiques et professionnelles*. Paris : Hachette éducation, 1992. 176 p. (Pédagogies pour demain : nouvelles approches.) ✎ 4

L'enseignement modulaire a été mis officiellement en place en 1992 pour permettre à des élèves aux caractéristiques hétérogènes de réussir leurs études au lycée et aux enseignants d'adapter leurs interventions à la diversité des élèves. Ce document présente d'une façon claire, ce qui a généré cette rénovation, l'organisation pédagogique, les types de situations d'apprentissage, les choix didactiques, les contenus de l'enseignement modulaire.

LECLERCQ, Jean-Michel ; RAULT, Christiane. *Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs ?* Paris : l'Harmattan, 1992. 184 p., tabl., bibliogr. (2 p.) ✎ 23

Les auteurs dressent un panorama comparatif des formations qui, en Europe, aux États-Unis, au Japon, correspondent à ce qu'est en France le second cycle (formations générales ou professionnelles). Leur étude porte sur l'organisation des systèmes éducatifs, les incidences du contexte économique et social sur la fréquentation de ces formations, les contenus des formations, le fonctionnement administratif et pédagogique. Si une comparaison sur l'efficacité, la qualité, peut apparaître stérile, par contre cette démarche comparative permet de se poser un certain nombre de questions dont la résolution, permettrait à ces formations d'exister réellement : comment pallier l'absence d'un projet de société ? comment enseigner les méthodes plus que les savoirs ? comment reconnaître l'importance, mais non la primauté de l'entreprise.

Enseignement technique et agricole

Annales d'histoire des enseignements agricoles, 1992, n° 4-5. 128 p. ✎ 23

Au sommaire de ce numéro : L'enseignement agricole au Québec, 1926-1964 ; Aux origines de l'école supérieure d'agriculture de Bologne, les relations avec la Société agraire et les autres institutions culturelles urbaines ; Hofwyl vue par les agronomes français : philanthropie ou école d'agriculture modèle ? La vie quotidienne de l'enseignement agricole ménager 1913-1922 ; L'enseignement agricole et ménager rural sur le « Plateau central » 1906-1920 ; Polémique sur la formation pratique des vétérinaires au milieu du XIXe siècle ; L'enseignement agricole et la diffusion du savoir technique par le manuel d'agriculture.

Enseignement supérieur

Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. CNE, Paris. *L'université de Nice-Sophia-Antipolis*. Paris : CNE, 1992. 287 p. ✎ 4
La 1e partie du rapport est consacrée à une présentation de l'École des Chartes (créée en 1821) : qui sont les élèves ? l'enseignement dispensé, les débouchés... La 2e partie présente les « interrogations » du CNE concernant le recrutement, la scolarité...

Organisation de coopération et développement économiques. OCDE. Paris. *From higher education to employment = De l'enseignement supérieur à l'emploi. 3 : Finlande, France, Italie, Japon, Norvège, Pays-Bas*. Paris : OCDE, 1992. Vol. 3. 369 p., tabl. ✎ 4
Ce volume 3 concerne la Finlande, la France, l'Italie, le Japon, la Norvège, les Pays-Bas.

Organisation de coopération et de développement économiques. OCDE. Paris. *From higher education to employment = De l'enseignement supérieur à l'emploi. 4 : Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse*. Paris : OCDE, 1992. 241 p., tabl. ✎ 4

Ce volume 4 concerne le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse.

MASSIT-FOLLÉA, Françoise ; ÉPINETTE, Françoise. Collab. *L'Europe des universités*. Paris : la Documentation française, 1992. 173 p., tabl. (Études de la Documentation française.) ✎ 23

Analyse comparative des systèmes actuels d'enseignement supérieur qui, au-delà des informations fournies, permet de discerner quels sont les problèmes communs et les solutions

qui y sont apportées. Les points suivants sont analysés : étudiants et lieux d'études ; les missions de l'enseignement supérieur ; les enseignants du supérieur : administration et financement ; échanges universitaires et programmes européens. En annexes : organigrammes des systèmes d'enseignement dans les pays de la CEE, adresses utiles.

SI MOUSSA, Azzedine ; ORIVEL, Estelle. *Modes de vie et préférences des étudiants dijonnais*. Dijon : IREDU, 1992. 168 + 21 p., tabl. (Cahier de l'IREDU ; 53.) ✎ 11

L'université de Bourgogne a accueilli en 1991-92 plus de 22 000 étudiants. Mais qui sont-ils ? Une enquête a été menée auprès de 300 étudiants portant sur : la famille des étudiants, leurs ressources, les dépenses, le logement, la restauration, les moyens de transport, les loisirs, les moyens d'information, leur intégration à la ville de Dijon, l'image de la ville, de la région et de l'université. Quelques points ressortent : l'intégration des étudiants est fortement liée à l'origine géographique ; leurs dépenses varient en fonction de l'âge et du fait d'habiter ou non chez leurs parents. La qualité de la nourriture des RU, ainsi que l'attente et les heures d'ouverture de ces mêmes RU sont l'objet de critiques. Le bus est le moyen de transport le plus utilisé ; ils pratiquent peu de loisirs et utilisent peu les moyens d'information.

Éducation des adultes, formation continue

CARRÉ, Philippe ; DUMAZEDIER, Joffre. Préf. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation française, 1992. 212 p., fig., bibliogr. (9 p.). (Recherche en formation continue.) ✎ 23

L'auteur réalise en 6 chapitres, une synthèse de la littérature anglophone et francophone, parue entre 1980 et 1990, sur le thème de l'autoformation, complétée par une série d'en-

tretiens (15) auprès d'experts : Pourquoi l'autoformation ? Le concept d'autoformation ; Les courants de recherche ; L'autodirection de l'apprentissage ; L'autoformation accompagnée ; Les implications de la recherche.

De JESUS, Paulo ; CHARLOT, Bernard. Dir. *Construction du savoir-faire et formation professionnelle chez les paysans : une étude de producteurs de pomme de terre au Pernambuco (Brésil)*. Université Paris VIII, 1992. 417 p., bibliogr. (27 p.) ✎ 11

L'état de Pernambuco est situé dans la région du Nord-Est du Brésil. L'auteur y étudie la spécificité de la formation professionnelle des paysans, utilisant comme méthodologie l'histoire de vie. Après une présentation théorique, l'auteur présente les témoignages des paysans, une série de questions leur a été posée portant sur le temps de l'école, le travail aujourd'hui, la culture de la pomme de terre, les rapports avec les structures économiques. L'apprentissage se fait par transmission du savoir, père-fils. Ce savoir doit être utile et suffisant (pour vivre), le savoir extérieur (insuffisant) est inadéquat aux conditions concrètes du « pouvoir faire » paysan. Quand les conditions matérielles sont modifiées (terres, crédits), les paysans développent un autre rapport au savoir : ils recherchent le savoir des techniciens. L'éducation de ces paysans adultes doit être conçue et vécue comme un processus de (re)construction du savoir, à partir d'une pratique qui permette la confrontation de divers savoirs. Elle doit être axée sur les situations réelles de la production paysanne.

Le BOTERF, Guy ; BARZUCCHETTI, Serge ; VINCENT, Francine. *Comment manager la qualité de la formation*. 2 éd. Paris : Éditions d'organisation, 1992. 260 p. ✎ 9

La formations continue ne peut échapper au défi de la qualité, elle doit être pertinente par rapport aux besoins de ses clients. C'est l'objet de ce livre : contribuer à faire avancer les savoirs et savoir-faire destinés à assurer la qualité de la formation. La 1e partie propose une démarche

pour manager et assurer cette qualité : choisir une approche client, caractériser en termes de compétences la qualité du service attendu, raisonner en terme de système d'acteurs... La 2e partie est un ensemble de fiches-ressources destinées à aider le lecteur à approfondir des concepts opératoires et à acquérir la pratique d'outils de travail. Ces fiches sont classées en thèmes : les acteurs, la démarche qualité, les outils de mesure, la gestion des risques, l'analyse des coûts.

PINEAU, Gaston ; ALLARD D. ; DERROY, F. et al. *De l'air : essai sur l'écoformation*. Paris : Païdeia, 1992. 269 p., bibliogr. (3 p.). Index (Théories et pratiques de l'éducation des adultes.) 12

Les problèmes environnementaux imposent avec urgence à la formation l'ouverture d'un nouveau champ de recherche appelé ici éco-formation. C'est à l'ouverture de ce champ que veut contribuer cette recherche franco-québécoise sur la formation de relations optimales à un élément-milieu particulier : l'air. Elle s'appuie sur l'approche bachelardienne des éléments, réactualisée par le vert paradigme des écosystémistes et des courants orientaux. Le travail des rapports aux trois éléments - feu, terre, eau - est envisagé de façon à initier ce qu'on peut appeler une auto-cosmogénie.

STRAUVEN, Christiane. *Construire une formation : définition des objectifs pédagogiques et exercices d'application*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1992. 151 p., bibliogr. (5 p.). (Pédagogies en développement : nouvelles pratiques de formation.) 9

Cet ouvrage analyse la procédure d'entrée dans la formation par les objectifs pédagogiques. Cette méthodologie permet d'atteindre une cohérence entre objectifs, processus de formation et situation d'évaluation ; elle focalise l'attention sur l'apprenant et sur les activités de celui-ci. Le document est structuré en 4 parties. 1) Aperçu général de la problématique 2) Problè-

mes liés à la détermination des différentes catégories d'objectifs et à leur formulation : objectifs généraux, opérationnels, comportementaux, intermédiaires, terminaux, centrés sur les acquis, d'intégration... 3) Hiérarchisation des objectifs selon une taxonomie. 4) La technique de l'analyse en arbre. L'exposé des différentes notions est suivi d'exercices d'application et d'un corrigé.

VASSILEFF, Jean ; PINEAU, Gaston. *Préf. Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon : Chronique sociale, 1992. 187 p., bibliogr. (3 p.). (L'essentiel.) 61

L'apparition des histoires de vie dans le champ de la formation rend compte de la mutation profonde du métier de formateur. Cette mutation est en relation avec le bouleversement socio-économique que connaît le monde actuel. L'auteur, utilisant sa propre expérience professionnelle, étudie le passage de la Rareté à l'Abondance, qui correspond à une évolution psychologique, Besoin-Désir. Mais si l'on peut élaborer une pédagogie du Désir, ce concept n'est pas un concept pédagogique. Cependant, il correspond à un comportement d'autonomie ; l'autonomie absolue n'existe pas, nous sommes tous déterminés et nous disposons tous d'une capacité de projection qui nous permet de nous réaliser et que nous devons apprendre à développer. C'est là l'objet de la Pédagogie du Projet, dans lequel il faut distinguer projet sur autrui et projet sur soi. Cette projection peut se faire dans l'avenir, dans le présent, dans le passé. C'est en accompagnant le formé dans sa projection dans le passé, grâce à la pratique des histoires de vie que le formateur devient réellement capable d'enseigner l'autonomie, lui permettant de changer ses «stratégies infantiles» en stratégies adultes. Dans cette pratique, le groupe en formation joue un rôle-pivot, par son aide à la personne qui se raconte, par son pouvoir de socialisation. Cette démarche s'applique à tous : publics marginalisés, en formation professionnelle qualifiante.

Vers la formation et l'emploi: bilan, orientation, préformation. L'expérience de l'AFPA. Arcueil : Éducation permanente, 1992. 256 p. ✎ 23

Devant les changements qui ont touché le marché de l'emploi et du travail (adaptation des travailleurs aux nouvelles technologies, nécessité d'obtenir de nouvelles qualifications pour les travailleurs licenciés, demande de formation personnalisée), l'AFPA a dû adapter ses stratégies de formation. Cet ouvrage se compose de six chapitres qui rendent compte de cette adaptation : Identifier des aspirations personnelles pour renouveler les compétences ; Trouver des formations adaptées aux situations locales ; Faire exister des projets personnels ; Quelles méthodes ? Quelles pratiques ? Adapter les structures ; La démarche qualifiée pour l'accueil.

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants

CORNU, Laurence. Dir. *Le métier d'instruire: pédagogie et philosophie.* Poitiers : CRDP, 1992. 163 p., bibliogr. dissém. Index. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ✎ 23

Les contributions à ce colloque sont classées selon trois problèmes critiques auquel se heurte aujourd'hui le métier d'instruire. Celui de sa nature : qu'est-ce qu'enseigner ? Celui de son institution : l'école publique (la laïcité, l'éducation du citoyen...). Celui de son objet : la culture scolaire. L'ouvrage se termine par une série de questions sur la formation des enseignants et l'importance de la réflexion philosophique en matière de pédagogie.

HASSENDORFER, Jean. Dir. *Vers une nouvelle culture pédagogique de praticiens.* Paris : INRP ; L'Harmattan, 1992. 303 p. (Éducation et formation : références.) ✎ 22

Quelles questions les enseignants se posent-ils à propos de leur activité professionnelle ? Dans quelle mesure les savoirs de l'éducation qui se développent depuis vingt ans permettent-ils de trouver des réponses à ces questions ? Ont-ils influé sur l'évolution de la manière d'enseigner ? Les textes rassemblés dans ce recueil émanent de praticiens novateurs qui nous disent en quoi leurs pratiques ont changé à travers les années et comment il ont pu s'inspirer d'un certain nombre d'apports en provenance de nouveaux savoirs sur l'éducation. Ces professeurs nous disent leur questionnement, leurs cheminements, leurs trouvailles. À la recherche de nouvelles méthodes, ils s'inscrivent dans une profession en devenir. Les auteurs de ces textes ont trouvé un appui dans différents milieux : recherche, formation, sciences de l'éducation, militance pédagogique. En expérimentant et en testant les savoirs concernant les méthodes d'enseignement, ils participent à l'émergence d'une nouvelle culture pédagogique.

ROHART Jean-Daniel. *De l'inévitable morale des enseignants.* Lyon : Voies livres, 1992. 16 p. (Se former + ; 20) ✎ 4

Face aux critiques, l'enseignant doit-il s'accrocher aux normes et aux consignes, à un idéal de l'enseignant, à ses souvenirs... ? Qu'attendre de la formation ? Quel est le rôle de l'institution ?

Formation des enseignants

HOUSTON, W. Robert, Ed. HABERMAN, Martin. Collab. SIKULA, John. Collab. *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of teacher educators.* New-York ; London : Mac Millan, 1990. XI-925 p., bibliogr. dissém. Index. ✎ 23

Cet ouvrage, de référence pour les personnes responsables de la formation initiale et continue des enseignants, présente une synthèse des recherches de la dernière décennie, principalement américaines, sur la formation des enseignants. Les différents chapitres examinent les

fondements de ce domaine spécifique de formation professionnelle, l'organisation et la gestion de la formation des enseignants, les modèles et le contenu de cette formation, l'évaluation des élèves-maîtres et des programmes de préparation, le rôle des formateurs d'enseignants, les recherches spécifiques de la formation des professeurs dans chaque discipline, la préparation pédagogique dans le contexte plus large de plusieurs pays anglophones et d'autres professions.

Tomorrow's schools : principles for the design of professional development schools. East Lansing ; Holmes group, 1990. XIV-110 p. 4 23

Ce rapport a pour objectif de promouvoir l'idée d'une institution nouvelle chargée de la formation et du perfectionnement des enseignants et de la réflexion sur cette profession, appelée «École de développement professionnel» qui réaliserait un véritable partenariat entre l'université, ses recherches sur l'enseignement et l'apprentissage, et l'école, lieu de pratique pédagogique, les Collèges de Pédagogie ayant tendance à négliger le domaine des praticiens.

Les personnels non-enseignants

ROLLIN, France. *Référentiel de métier du chef d'établissement.* Lyon : Chronique sociale, 1992. 120 p. (L'essentiel.) 9

La 1^e partie de l'ouvrage est la présentation du référentiel, qui constitue un outil de repérage et d'interpellation à l'usage de différents acteurs : candidats à la fonction de direction, chefs d'établissement en exercice. Les trois grands domaines d'intervention pris en compte sont : diriger l'établissement (assumer une relation aux personnes, aux partenaires...); diriger en milieu éducatif (ordonner l'action à la réussite des élèves, fédérer une communauté éducative professionnelle...); diriger en milieu éducatif chrétien. Cette partie est complétée par une série de

contributions sur les aspects marquants ou problématiques de l'exercice de la fonction de chef d'établissement: l'animation pédagogique, l'établissement... Est fournie la liste des textes officiels sur la fonction de chef d'établissement.

TSCHOUMY, Jacques-André. Ed. *Le chef d'établissement au carrefour de systèmes scolaires en mouvement.* Cousset : DelVal, 1992. 84 p. 4

Cet ouvrage, qui se présente comme un document de travail et de réflexion, est consacré à l'examen du rôle de chef d'établissement, en Suisse romande. Comme le souligne l'auteur: il doit lier l'amont (l'enseignement primaire réformé) à l'aval (l'enseignement lycéen et professionnel en évolution); il greffe une structure horizontale de partenariat (parents, communautés associative et politique, presse, élèves) à une structure verticale d'organisation de l'État; il jumelle des actions très locales et une conception de chef d'entreprise, projetée à niveaux intercantonal et international.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

BASTIN, Georges. *Bien choisir sa profession : vers une psychopédagogie de la maturation professionnelle.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1992. 164 p., bibliogr. (10 p.). Index. (Pédagogies en mouvement : pratiques méthodologiques.) 23

Divers facteurs influencent le cheminement vocationnel des élèves : les facteurs éducatifs (qui entrent en jeu dans le développement de la personnalité : le cadre de vie, la conquête de l'autonomie...), les stratégies des familles pour l'élaboration des projets professionnels et scolaires de leurs enfants. À cela peuvent s'ajouter d'autres éléments : le fait d'être étranger, être

une fille... Depuis les années 1970, l'orientation est devenue plus personnalisée, l'approche plus sélective, notamment avec le programme canadien ADVP (Aide au Développement Vocationnel et Personnel). La méthodologie proposée par l'auteurs'inspire de ce programme. Les phases de ce programme de maturation vocationnelle suivent le développement de l'enfant : les phases de la maturation, stimuler au cours de la phase d'exploration, stimuler au cours de la phase de clarification, au cours de la phase de spécification, la phase de réalisation. Cette technique ne doit pas faire oublier l'aide que peut apporter la documentation scolaire et professionnelle. Mais surtout, elle doit s'inscrire dans un courant de rénovation pédagogique.

DUPONT, Jean-Blaise ; JOBIN, Claire ; CAPEL, Roland. *Choix professionnels adolescents : étude longitudinale à la fin de la scolarité secondaire*. Berne : Peter Lang, 1992. 324 p., tabl., listes, fig., bibliogr. (12 p.). Index. (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.)

Les auteurs ont centré leur recherche sur la formation (et la formulation) des projets professionnels explicités et sur le passage de ces projets aux premiers choix effectifs : l'enquête de type longitudinal (sur 8 ans) a été menée auprès d'une centaine d'élèves (16 ans) avant et après le baccalauréat (en Suisse). Sont étudiés en détail les trois ensembles dont l'interdépendance conditionne le « développement vocationnel » : le système de l'individu (sphères cognitive, affective, évaluative, caractéristiques somatiques), le système de l'environnement (environnement proche, environnement socio-culturel), les projets professionnels et leur réalisation. Cette recherche a été complétée par une série d'entretiens. Les conclusions de ce travail sont axées plus sur les instruments d'analyse, les modifications à apporter à l'élaboration des variables, que sur un commentaire quant aux résultats de l'enquête.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRE

L'établissement scolaire

LECOINTE, Michel. *L'établissement scolaire*. Lyon : Voies livres, 1992. 28 p. (Se former + ; 21.)

Au-delà des murs et des apparences, y a-t-il une essence de l'établissement scolaire ? Est-ce un leurre ? Et pourtant... La question du projet d'établissement, de l'autonomie, du chef d'établissement, des « usagés »... Par l'auteur de « L'Audit d'établissement scolaire ».

Vie de l'élève

Le projet d'école. Paris : CNDP ; Hachette écoles, 1992. 127 p. (Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres.)

Qu'est-ce qu'un projet d'école ? Les composantes et les phases d'un projet d'école ; Analyser la situation initiale de l'école ; Définir et mettre en œuvre une politique d'école ; La communication du projet.

Les projets d'établissement : le management au service de l'animation pédagogique. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, 1992. 193 p., graph. (Dossiers Éducation et formations ; 15.)

Ce projet présente les principaux résultats d'une enquête menée auprès de chefs d'établissement (1000) de l'enseignement secondaire public, à propos du projet d'établissement. À l'aide de très nombreux graphiques, les résultats ont été ordonnés autour de 3 points : la diffusion de la procédure du projet d'établissement et l'intérêt porté à la démarche, les finalités assignées au projet d'établissement et les objectifs d'action, la démarche d'élaboration des projets d'établissement. Certains points ressortent : la démarche

du projet s'est généralisée au cours des trois dernières années à partir du moment où elle a été rendue obligatoire par la loi ; sa mise en œuvre suscite au sein des directeurs de collèges et de lycées des attitudes très marquées, divergentes, qui rendent compte de la diversité des positionnements vis-à-vis de l'autorité académique. Les opinions qui se rencontrent, très favorables ou peu favorables à la démarche traduisent des conceptions diverses quant au métier de directeur (leader ou gestionnaire). La part des projets qui correspond à une véritable démarche collective et va au-delà des actions de soutien aux élèves en difficulté est faible (25 %).

L'environnement pédagogique

BOUCHON, Maurice ; PEDEMY, Françoise ; GONNIN-BOLO, Annette. *Les sorties scolaires : temps perdu ou retrouvé ? Quelques constats et suggestions sur les sorties scolaires.*, 2e éd. Paris : INRP, 1992. 135 p., bibliogr. (3 p.). (Rencontres pédagogiques : recherches/pratiques, collège, lycée professionnel, lycée ; 24.) ✎ 11

Cette 2e édition propose un chapitre supplémentaire (par rapport à la 1e édition) sur les stages en entreprise au collège.

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre.* Paris : ESF, 1992. 205 p. (Pédagogies.) ✎ 23

L'auteur part d'une évidence qui pourrait prêter à sourire : «l'école est d'abord le lieu des apprentissages». L'école entretient un rapport dominant avec le savoir, marqué par l'ambiva-

lence des questions didactiques, la surdétermination de l'activité pédagogique, la surinformation des manuels... Un certain nombre d'obstacles s'oppose au projet d'enseignement : l'amalgame entre information, connaissance, savoir ; les représentations que se fait l'élève des savoirs ; les concepts mémorisables. Plusieurs facteurs doivent être pris en compte pour la construction de séquences du dispositif didactique, le statut de l'évaluation... Cette séquence didactique peut être pensée et construite autour de cinq pôles alternatifs : une situation à exploiter, une méthode à maîtriser, une connaissance à acquérir, un obstacle à franchir, une production à réussir. Il ne faut jamais oublier qu'un apprentissage s'effectue toujours contre ce que l'on sait déjà.

BROCH, Marc-Henry ; CROS, Françoise. *Évaluer le projet de notre organisation (entreprises, associations, établissements publics) : réflexions, méthodes et techniques.* Lyon : Chronique sociale, 1992, tabl., bibliogr. (6 p.). Index. (Synthèse.) ✎ 4

Les outils proposés dans cet ouvrage s'appliquent à tous les projets d'organisation : entreprise, association, établissement scolaire... Après deux chapitres : considérations épistémologiques et culturelles de l'évaluation de projet, spécificité de l'évaluation de projets, sont décrites les étapes de la démarche d'évaluation de projet : Du projet à l'évaluation de projet ; Principes de l'évaluation de projet ; Le commanditaire et l'évaluateur ; Quand évaluer le projet de construction des référentiels de conformité et d'efficacité ; Le choix des prescriptions ; Changements, décision et évaluation du projet ; L'interprétation des résultats ; Le diagnostic et ses techniques ; Le recul des résultats. Chaque chapitre, détaillant un élément de la démarche, se termine par une fiche récapitulative des repères pour l'évaluation.

DEVELAY, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF, 1992. 165 p. (Pédagogies.) ✎ 4

L'intention de cet ouvrage est «de rendre intelligibles les pratiques éducatives en clarifiant les choix d'apprentissage susceptibles de fonder l'enseignement». Après une discussion sur la transposition didactique – qui correspond au travail qui conduit à partir d'un savoir à enseigner à stabiliser un savoir enseigné –, l'auteur propose une matrice disciplinaire, qui permet de discuter des notions de pluri, transdisciplinarité. Cette matrice prend forme à travers des connaissances déclaratives, des tâches, des objets, des connaissances procédurales. Puis il passe en revue les principaux concepts de cette discipline en constitution qu'est la didactique et discute le passage de la didactique. Il propose, à partir d'emprunts à divers champs théoriques (Piaget, Vygotsky...), une théorie «empirique» de l'apprentissage, à laquelle correspond une théorie de l'enseignement. Celle-ci suppose notamment une «clarté» quant aux contenus à enseigner, être attentif au rapport des élèves au savoir, faire preuve de lucidité pédagogique...

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

BERBAUM, Jean. *Pour mieux apprendre : conseils et exercices pour élèves de lycées, étudiants, adultes*. Paris : ESF, 1992. 106 p. (Pédagogies.) ✎ 4

Ce manuel s'adresse, sous forme de conseils (1e partie) à ceux qui veulent profiter au mieux de l'enseignement qu'ils suivent et à ceux qui veulent organiser eux-mêmes leur formation. Pour que ces conseils soient pleinement efficaces, la 2e partie de l'ouvrage propose un «programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage» (PADéCA), exercices sous forme de 15 thèmes : qu'est-ce qu'apprendre ? comment s'y prend-on pour apprendre ? le projet d'apprentissage...

Évaluation

HADJI, Charles. *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF, 1992. 230 p., bibliogr. (6 p.). Index. (L'éducateur.) ✎ 23

Cet ouvrage veut répondre à la question : à quelles conditions peut-on mettre l'évaluation au service de l'acte éducatif ? L'auteur restitue l'évaluation dans le contexte général de l'action éducatif : évaluation à utilité sociale ou évaluation à utilité pédagogique, l'évaluation doit être un auxiliaire efficace de l'action pédagogique, voire didactique. Depuis une vingtaine d'années, une évolution s'est produite : l'évaluation d'abord conçue comme une problématique, statique, de la saisie objective de la réalité évaluée, dans un acte d'évaluation pensé et analysé sur le modèle de la mesure, s'est «effacée» devant une problématique, dynamique, de la recherche de l'information utile au pilotage de l'action pédagogique. Il faut repenser l'évaluation à partir du problème de sa contribution à la facilité des apprentissages, et dégager les voies d'un «apprentissage assisté par l'évaluation». Les trois mots clef de cet AAE sont : but, information (en retour), ajustement, l'intention directrice : une évaluation intelligente au service d'une action éducatif plus efficace. Un des espaces ouverts aux «effets bénéfiques» de l'évaluation est l'établissement scolaire, permettant à celui-ci de devenir un outil véritablement au service des apprentissages des élèves.

Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme. GPLI. Paris. *École et réussite : des atouts pour tous*. Paris : La Documentation française, 1992. 259 p., bibliogr. dissém. ✎ 23

Cet ouvrage fait suite (et reprend certains des textes) au document publié par le GPLI (en 1988) : Pour une meilleure réussite scolaire, guide des actions d'accompagnement. Pour le GPLI, la réussite des enfants à l'école est l'affaire des parents et de l'école. Les contributions de la 1e partie mettent l'accent sur les facteurs qui peuvent aider à la réussite : des conditions de

vie et de logement décentes, une scolarisation précoce, une bonne maîtrise de la langue française écrite et orale, le renforcement des liens entre l'école et son environnement, une formation des personnels, une participation effective des pouvoirs publics. La 2e partie présente des comptes rendus d'actions ou d'expériences sur le développement de la lecture, le partenariat, des actions d'animations éducatives périscolaires, l'accompagnement scolaire... Sont enfin proposées des fiches méthodologiques à l'intention du travailleur social, de l'enseignant, du bénévole.

Scolariser sans exclure : un partenariat nécessaire. Paris : Syros-Alternatives, 1992. 275 p., bibliogr. (6 p.) € 23

Cet ouvrage est largement inspiré du colloque : *Partenariats pour la scolarité des enfants et jeunes en difficulté ou handicapés : zéro défaut* (1989). La 1e partie reprend une partie des contributions à ce colloque, témoignages d'initiatives fécondes : Penser la réussite pour comprendre l'échec (G. Berger) ; Le lien affectif pour dépasser la peur d'apprendre ; Incidence du fonctionnement social des parents sur les capacités de socialisation de l'enfant ; Une expérience de formation commune enseignants-parents ; Mettre l'enfant au cœur de son projet... La 2e partie est une analyse des différents systèmes d'éducation et de formation : L'éducation nationale, un quasi-monopole en formation initiale ; Autres voies possibles en formation initiale : l'agriculture et l'apprentissage ; Formation initiale et formation continue. L'ouvrage fournit, enfin, des adresses utiles.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

CHOPPIN, Alain. *Manuels scolaires : histoire et actualité.* Paris : Hachette éducation, 1992. 223 + XVI p., bibliogr. (6 p.). (Pédagogies pour demain : références.) € 23

Ce livre aborde tous les éléments qui concernent le manuel scolaire, «ces livres pas vraiment comme les autres» : ce qu'est un manuel, le manuel, instrument de pouvoir, «celui qui est maître du livre est maître de l'éducation» ; l'édition scolaire ; le manuel, instrument pédagogique ; l'évolution du manuel (parallèlement à l'évolution des objectifs et des méthodes pédagogiques) ; le manuel, véhicule idéologique et culturel ; la recherche sur les manuels scolaires.

Enseignement assisté par ordinateur

CHOMIENNE, Serge. *Analyse coût-efficacité de l'enseignement assisté par ordinateur : le cas de la formation en cours d'emploi.* Dijon : IREDU, 1992. 211 p., ann., bibliogr. (13 p.). (Cahier de l'IREDU ; 54.) € 23

Évaluation coût-efficacité de l'EAO dans sept formations : chez Renault Véhicules Industriels, au Centre de Formation de la Petite Entreprise et du Commerce de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Lyon, Centre de formation et de perfectionnement professionnel Merlin-Gerin, AFPMA, Centre d'enseignement individualisé de la Société d'enseignement professionnel du Rhône, Centre de formation des maîtres de Châlons-sur-Saône, GDF-EDF.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

BONIFACE, Claire ; PIMET, Odile. Collab. *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz, 1992. 238 p., bibliogr. (5 p.). (Pédagogie.) ☞ 4

Cet ouvrage propose un panorama des ateliers d'écriture : qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ? les différents types d'ateliers : atelier de loisir (Oulipo, Aleph...), dans la formation (à l'école et après l'école, dans les entreprises, chez les professionnels), les ateliers pour publics en difficulté, à l'étranger. En annexe, est donné un «bottin des ateliers» (adresses des associations...).

CORMON, Françoise. *L'enseignement des langues : théorie et exercices pratiques*. Lyon : Chronique sociale, 1992. 210 p., bibliogr. (7 p.). Index. (Synthèse.) ☞ 4

Cet ouvrage, qui s'adresse à tous les professeurs de langues, étudie les différentes étapes d'un échange en langue (langue deux) : la perception des sons, la compréhension, l'interlangue, la négociation avec l'interlocuteur et la production des phrases, la construction du système langagier. Chaque étape est présentée de la même façon : la théorie, le lien avec la pratique en classe, des suggestions d'exercices (utilisables quelle que soit la langue enseignée), des lectures complémentaires.

GILABERT, Hélène. *Apprendre à lire en maternelle*. Paris : ESF, 1992. 156 p. (Pédagogie.) ☞ 4

Pour l'auteur, le jeune enfant est parfaitement capable d'apprendre à lire et il peut tirer le plus grand profit de cet apprentissage pour la suite de sa scolarité. Après avoir rappelé la nouvelle organisation en cycles de la scolarité primaire,

et la place prépondérante accordée à la maîtrise de la langue orale et écrite qui y est faite, l'auteur tente de répondre à un certain nombre de questions essentielles : qu'est-ce que lire ? qu'est-ce qu'apprendre à lire ? l'enfant de deux à six ans est-il capable d'apprendre à lire ? pourquoi et comment apprendre à lire entre deux et six ans ? pourquoi et comment conduire une pédagogie différenciée de la lecture ?

GIRAUD, Michel ; MANESSE, Danièle ; GANI, Léon. *L'école aux Antilles : langues et échec scolaire*. Paris : Karthala, 1992. 186 p., tabl. ☞ 11

Le taux d'échecscolaire atteint, à la Guadeloupe et à la Martinique, une proportion considérable ; les auteurs veulent parvenir à une connaissance des déterminants de ces échecs, «afin d'ouvrir la voie à des propositions éclairées de rénovation pédagogiques», déterminants parmi lesquels des spécificités socio-culturelles antillaises ont une place décisive. Les compétences en lecture et en expression écrite des élèves de CM2 et 6ème ont été retenues comme champ d'investigation. La recherche s'est déroulée en deux étapes : une enquête pédagogique (tests de compétence en lecture, expression écrite auprès des élèves de l'échantillon) ; une enquête sociologique (questionnaires, entretiens auprès des parents d'élèves, des enseignants de l'échantillon, sur leurs représentations, leurs attentes et leurs attitudes relatives à l'institution scolaire). Le «mal-être scolaire» aux Antilles tient à une série de contradictions : l'enseignement y est dispensé selon des modèles pédagogiques et culturels propres à la France métropolitaine, le créole reste largement exclu du champ scolaire, comme si le français était la langue maternelle des enfants antillais ou guadeloupéens. Il ne faut cependant pas tomber dans l'inverse, et «créoliser» hâtivement le système scolaire antillais, enfermant les enfants dans un «ghetto» créole.

L'«illettrisme» en question. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1992. 332 p., bibliogr. dissém. (Cahiers du PsyEF ; 2.) ✎ 15

Cet ouvrage fait suite au colloque «*L'illettrisme en question*» tenu à Lille en décembre 1990. Il est organisé autour de cinq thèmes : construction sociale de l'illettrisme (A.-M. Chartier, J. Hébrard, J.-C. Pompougnac...) ; recherches psycholinguistiques et sociologiques sur l'illettrisme (E. Ferreiro, M. Dabène, E. Bautier...) ; recherches en psychologie clinique (D. Giret, C. Meljac) ; recherche-action, formations et actions expérimentales (V. Leclercq, J. Fijalkow...) ; le jeune enfant et l'entrée dans l'écrit (E. Rogovas-Chauveau, G. Chauveau...).

MARTIN, Daniel ; GERVAIS, Philippe. *La grammaire de l'élève : savoirs et savoir-faire grammaticaux chez les élèves de 8ème année.* Lausanne : CVRP, 1992. 167 p., graph., tabl., bibliogr. (1 p.) ✎ 11

L'enseignement de la grammaire est probablement l'un des aspects les plus controversés de la réforme de l'enseignement du français en Suisse romande. Dans le paysage mouvementé des querelles d'école et des prises de position souvent idéologiques, les auteurs ont voulu fournir des éléments concrets qui permettent d'alimenter la réflexion des différents partenaires de l'école. L'étude présentée ici a été réalisée en début de 8ème année auprès d'un échantillon représentatif de huit cents élèves vaudois des divisions pré-gymnasiale et supérieure. Cette recherche tente d'évaluer les savoirs et savoir-faire grammaticaux des élèves, de cerner leurs stratégies et les représentations qu'ils se font de la phrase, mais également de faire quelques suggestions en vue d'améliorer l'enseignement de la grammaire.

La maîtrise de la langue à l'école. Paris : Savoir livre ; CNDP, 1992. 192 p., bibliogr. (22 p.). (Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres.) ✎ 4

La première partie de cet ouvrage propose aux maîtres des orientations pédagogiques susceptibles de les aider à organiser l'enseignement de la langue (écrite, orale) et de la lecture dans les trois cycles de l'enseignement primaire. Pour chacun des cycles sont indiqués : les compétences à développer en relation avec l'évolution physiologique et psychologique de l'enfant ; des exemples d'activités et de situations pédagogiques permettant de développer ces compétences ; des explications relatives à certaines compétences linguistiques ou certains processus d'apprentissage. La deuxième partie (rédigée par des linguistes, sociologues...) dresse un bilan des savoirs, fait le point des connaissances sur l'apprentissage de la lecture, l'écriture des textes à l'école.

SRAIKI, Christine. Dir. Herbeaux, Liliane. Dir. Jolibert, Josette. Dir. Groupe de recherche d'Ecouen. Ecouen. *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes.* Paris : Hachette éducation, 1992. 143 p. (pédagogie pratique à l'école.) ✎ 4

Ce volume reprend la démarche adoptée dans les ouvrages publiés précédemment par le Groupe d'Ecouen : à partir d'activités de lecture et de production de situation, menées dans le cadre de projet, organiser, avec les enfants, des modules rigoureux de construction de compétences («des chantiers»). Ici le «chantier» choisi concerne la poésie (niveau primaire). Le poème est travaillé par contraste avec d'autres types de textes (lettres, affiches...) et avec les autres textes à dominante imaginaire (contes, nouvelles...), ce qui permet de dégager ce qui peut faire l'objet d'apprentissages linguistiques en poésie. Quatre grands types d'activités sont donc proposés et présentés ici : des activités, espaces et rendez-vous poétiques, qui invitent à vivre en poésie, au fil des jours ; deux modules systématisés d'apprentissage de production de poèmes : ateliers à tremplin affectif et imaginaire et chantiers à dominante linguistique ; des ateliers d'entraînement à la diction.

VECK, Bernard. Dir. *Enseignement du français dans le second cycle : texte, thème, problématique. Morceaux choisis, composition française, listes d'oral*. Paris : INRP, 1992. 295 p., tabl. ☞ 11

Avec ce rapport, est explorée une famille de notions qui traversent les pratiques et l'organisation scolaire, et qui contribuent à les structurer et à leur donner du sens. Trois domaines permettent de saisir l'élaboration d'une réflexion problématique sur les textes : 1) l'observation de la manière dont des élèves de classe de seconde découpent et questionnent des extraits dans une œuvre plus ou moins longue ; 2) l'analyse des annotations magistrales dans des copies de composition française qui situe l'importance et la place accordées à la « problématique » (explicitement requise par les Instructions) dans les performances d'élèves par rapport à l'ensemble des contraintes de l'exercice, du point de vue de l'évaluation disciplinaire ; 3) l'étude de plusieurs centaines de listes d'oral destinées à l'épreuve anticipée de français du baccalauréat qui permet de dégager quelques grandes tendances gouvernant le choix des élèves en vue d'une lecture disciplinairement communicable et évaluable.

Enseignement des sciences humaines et sociales

FERRO, Marc. *Comment on raconte l'histoire aux enfants*. Nelle éd. revue et augm. Paris : Payot, 1992. 328 p., bibliogr. (11 p.). Index. (Petite bibliothèque Payot : documents ; 82.) ☞ 4

L'image que nous avons des autres peuples, et de nous-mêmes, est associée à l'histoire qu'on nous a racontée, enfants. Elle a une vocation scientifique, une fonction thérapeutique et militante. L'auteur a voulu restituer les diverses images du passé tel qu'il est vécu par les diverses sociétés de notre monde. Il ne propose pas une histoire « historique et chronologique », il a sélectionné une vingtaine de sociétés (Afrique du Sud, Indes, Arménie...) et met en lumière

certains éléments de leur histoire (à partir de manuels scolaires, de récits, de films). Ainsi pour l'Afrique du Sud, l'accent est mis sur l'apartheid, les traditions bantoues ; pour l'Inde sur les grands empires, l'Islam, la résistance aux Anglais.

GIOLITTO, Pierre ; GEORGE, Pierre. *Préf. Enseigner la géographie à l'école*. Paris : Hachette éducation, 1992. 255 p., bibliogr. (2 p.). Index. (Pédagogies pour demain : didactiques.) ☞ 4

La géographie est partout présente dans notre vie quotidienne (dans les prévisions météorologiques, dans la politique...) mais la géographie, science, a du mal à se définir, elle est toujours restée « d'humble servante de l'histoire ». Son histoire est pourtant ancienne, depuis l'apparition du terme géographie dans l'œuvre d'Eratosthène (III^e av. J.C.). L'auteur veut ici susciter et favoriser la réflexion des enseignants quant à la spécificité conceptuelle et méthodologique de la discipline qu'ils enseignent. La première partie de son ouvrage est consacrée à la discipline : d'où vient-elle ? quels sont ses rapports avec les autres « sciences », sa méthode, son objet ? La deuxième partie à la didactique et à la pédagogie : l'intérêt de l'enseignement de la géographie aujourd'hui, les contenus d'enseignement ; les outils. Quelques thèmes d'étude concluent ce document.

LEFORT, Isabelle. *La lettre et l'esprit : géographie scolaire et géographie savante en France, 1870-1970*. Paris : Éditions du CNRS, 1992. 257 p., ill., bibliogr. (9 p.). Index. (Mémoires et documents de géographie.) ☞ 13

Peu de recherches se sont intéressées à l'enseignement de la géographie en France aux XIX^e et XX^e. Tel est le but de cet ouvrage : reconstituer une histoire séculaire et expliciter certaines des conditions et modalités sous-jacentes à l'élaboration du corps enseignant, installation d'instances scientifiques. La géographie n'est pas une discipline scientifique, c'est une discipline militante (dont le champ d'étude privilégié est la France) qui fournit une synthèse de l'ensem-

ble des phénomènes terrestres sur un mode de classement exhaustif. À partir de 1902-1905 : introduction d'un enseignement de géographie générale autonome en classe de seconde, instauration d'un enseignement de géographie en classe de terminale, développement des études géographiques régionales. Les manuels de géographie de cette période traduisent cette évolution. C'est l'âge du vitalisme à l'école. Le discours géographique scolaire se neutralise ; la géographie passe de la narration à la description. Dans la période qui suit la deuxième guerre mondiale, c'est essentiellement la littérature scolaire qui différencie cette période de la précédente ; les manuels se « professionnalisent ». D'encyclopédique, politique, nomenclaturale et textuelle qu'elle était, la géographie est devenue culturelle, scientifique, typologique et iconographique.

Éducation artistique

EFLANT, Arthur. *A history of art education : intellectual and social currents in teaching visual arts*. New-York : Teacher college press ; Columbia university, 1990, bibliogr. (18 p.). Ind. ex. 13

Cet ouvrage examine l'évolution de l'enseignement des arts visuels en Occident de l'Antiquité jusqu'au XVIII^e siècle, puis étudie de façon approfondie les transformations du XIX^e siècle (révolution industrielle, naissance de l'enseignement public, création d'Académies artistiques, étude de l'art au niveau universitaire...) et le cheminement de l'éducation artistique dans les écoles du XX^e siècle (influence du darwinisme, du mouvement pour les travaux manuels, de l'idéal de créativité, des idées progressistes en éducation, réformes des programmes aux États-Unis dans les années 70). L'enseignement contemporain de l'art est ainsi considéré dans son contexte social et culturel général.

FRANCE, Robert. Dir. *Les sciences humaines devant la musique contemporaine*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1992. 88 p., bibliogr. dissém. (Psychologie et pédagogie de la musique.) 15

Contributions au Colloque interdisciplinaire tenu en février 1991 : l'artefact socio-culturel dans la musique contemporaine ; les modèles cognitifs de la perception et de la mémoire face à la musique contemporaine ; éducation musicale et musique contemporaine ; art, innovation et travail collectif : le créateur et ses partenaires ; l'économiste et la musique contemporaine : de la perception des œuvres à leur diffusion ; quelques notes sur l'IRCAM dans le cadre de la bureaucratie culturelle ; la réaction parisienne aux innovations musicales du XIX^e ; l'innovation musicale dans les sociétés traditionnelles.

SOULAS, Brigitte ; VERGNAUD, Gérard. Préf. *Les enfants et l'esthétique musicale : analyses de situations créatives*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1992. 152 p., bibliogr. (2 p.). (Psychologie et pédagogie de la musique ; 17.) 11

Quelles sont les procédures mises en œuvre par des enfants (niveau primaire) lorsqu'ils travaillent ensemble pour la création d'un morceau musical ? Quelles sont les compétences mises à jour grâce à la résolution du problème posé par cette tâche ? Dans une première partie, théorique, l'auteur rappelle quelques réflexions historiques et philosophiques sur la musique, objet esthétique, et des travaux menés en psychologie cognitive sur la notion de temps, le rapport geste-son. La deuxième partie est un exposé de la recherche, en deux temps : les essais successifs des élèves pour créer, et les modifications des intentions des élèves quant à la forme, et par une complexification. Les représentations multiples de la tâche à accomplir font naître, et aident aussi à résoudre, les conflits de groupe ; les choix esthétiques s'affinent grâce à la résolution de conflits internes. Les difficultés rencontrées se font jour quant à la discrimination des sons et la notion de temps. Pour l'auteur, l'art musical doit être reconnu

comme domaine de connaissance au même titre que le langage ou les mathématiques.

Éducation civique, politique, morale et familiale.

VIAL, Jean ; MOUGNIOTTE, Alain ; AVANZINI, Guy. Dir. *D'hier à demain, l'éducation civique et sociale*. Toulouse : Érès, 1992. 167 p. **24**

Sous la forme de courts chapitres, cet ouvrage (qui a déjà fait l'objet d'un numéro, 630-631, des Cahiers Binet-Simon) aborde le problème de l'«instruction civique» ou «éducation civique», concepts différents, que l'institution scolaire avait autrefois le soin d'assurer. La première partie dresse un historique (depuis l'Ancien Régime) de cet enseignement qui permet de comprendre la situation actuelle : comment cette discipline a-t-elle «émergé» ? Le tournant de la première guerre mondiale... La deuxième pose le problème de l'efficacité de cet enseignement, les valeurs qu'elle vise, ses finalités. La troisième partie est axée sur la nécessité pour l'instruction civique d'un renouveau : par une ouverture vers les milieux autres que scolaires, une pédagogie efficace... Cela demande également qu'elle soit reconnue comme une discipline à part entière, avec des professeurs spécialement chargés de cet enseignement.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

Enseignement des sciences

BLANCHET, Alex. *L'invention de problèmes : maîtrise du sens des opérations élémentaires chez des élèves de 4ème année*. Lausanne : CVRP, 1992. 42 p., graph., bibliogr. (2 p.) **23**

Tout le monde s'accorde à dire que les mathématiques doivent être des outils utiles à l'enfant, mais est-on sûr qu'il a bien saisi dans

quelles situations il peut les utiliser ? Dans le cadre d'une recherche sur les stratégies d'apprentissage en mathématiques, on a demandé à l'enfant d'imaginer des situations concrètes à propos desquelles il faut illustrer une des quatre opérations de base. Une analyse détaillée des problèmes inventés par douze enfants (de 4P) a été effectuée, illustrée de nombreux exemples. Les nombreuses confusions entre opérations, montrent que les opérations mathématiques ne sont que faiblement liées à des activités de la vie courante. Quelques innovations pédagogiques utilisant l'invention de problèmes sont présentées en conclusion, qui permettent à l'enfant de construire avec succès des notions mathématiques ayant du sens.

Informatique et enseignement

Organisation de coopération et de développement économiques. OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. CERI. Paris. *L'éducation et les nouvelles technologies de l'information : formation des enseignants et recherche. Une enquête sur des projets de coopération entre universités et écoles*. Paris : OCDE, 1992. 239 p. **23**

Les travaux antérieurs de l'OCDE arrivent tous à la même conclusion : le potentiel d'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement ne se matérialisera pas tant que les enseignants ne seront pas formés et recyclés dans l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le CERI a donc décidé de mener une analyse sur les projets de coopération relatifs à l'apprentissage/enseignement avec les NTIC entrepris par des chercheurs d'universités et par des enseignants dans leurs écoles/classes. La première partie du rapport présente le contexte de l'analyse, l'analyse des projets, les principaux problèmes de mise en œuvre de ces projets (la compensation du temps des enseignants, le statut de la recherche et développement...). La deuxième partie décrit sous forme de fiches les cent-cinquante-quatre projets retenus (pays par pays).

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Éducation spécialisée, prévention et rééducation

FAGET, Jacques. *Justice et travail social : le rhizome pénal*. Toulouse : Érès, 1992. 208 p., fig., graph., tabl. (Trajets.) ☞ 4

La justice change : travailleurs sociaux, associations, élus... sont de plus en plus nombreux à participer à l'œuvre judiciaire. L'union de la justice et du travail social marque l'avènement d'un nouvel humanisme pénal. Cette émergence d'une social-justice est récente (début du XIX^e), la loi de 1945 sur l'enfance délinquante est une étape importante, mais c'est la rupture constitutionnelle de 1958 qui marque le passage à un État providence développant une véritable politique sociale. Après mai 1968 se construit une nouvelle éthique du travail social. La privatisation de l'action pénale, sa décentralisation sont les marques d'une post-modernité juridique, qui passe également par une rénovation du service éducatif public. Une circulaire de février 1989 définit ces nouveaux objectifs et crée un dispositif d'adaptation de l'appareil judiciaire aux exigences contemporaines. Ses domaines de prédilection sont la protection judiciaire de la jeunesse et les services socio-éducatifs de l'administration pénitentiaire. L'auteur trace enfin ce qu'il appelle : «la fresque d'une modernité pénale rhizomatique» pour rendre compte que la stratégie pénale n'est qu'une seule suite de recompositions aléatoires.

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Écoles parallèles

HÉBER-SUFFRIN, Claire ; HÉBER-SUFFRIN, Marc ; VIVERET, Patrick. *Préf. Échanger les savoirs*. Paris : Desclée de Brouwer, 1992. 319 p., bibliogr. (5 p.)

☞ 61

Par leurs fondateurs et animateurs, l'histoire des réseaux d'échanges de savoirs, où chaque membre participant est à la fois «celui qui sait» et «celui qui ne sait pas».

Loisirs

PATUREAU, Frédéric. *Les pratiques culturelles des jeunes : les 15-24 ans à partir des enquêtes sur les Pratiques culturelles des Français*. Paris : La Documentation française, 1992. 221 p., tabl., bibliogr. (1 p.) ☞ 11

Ce travail s'appuie sur le document publié en 1990 : *Pratiques culturelles des Français*, pour étudier les pratiques des 15-24 ans. L'auteur tente d'abord de répondre à la question : y-a-t-il une culture jeune ? quelles en sont les caractéristiques ? Si cette culture jeune existe en effet, des différenciations apparaissent liées à trois facteurs : le niveau d'études, le sexe, la position par rapport aux étapes de l'entrée dans la vie adulte ; l'auteur dresse une analyse typologique, quatre types de jeunes : le Lauréat, le Sportif, la Cendrillon, le Rockien, qui lui permet de compléter les informations sur la diversité des jeunes. Dans une seconde partie, elle propose un bilan qui reprend les principaux domaines d'investigation de l'enquête (sorties, musique, lecture, image, sports et pratiques «amateur»).

VUILLE, Michel. *L'évaluation interactive : entre idéalités et rivalités. Recherche sur les pratiques d'évaluation en animation socio-culturelle*. Genève : Service de la recherche sociologique, 1992. 219 p., bibliogr. (5 p.). (Cahier du Service de la recherche sociologique ; 34.) ¹¹

Dans les centres de loisirs, la complexité liée à la conception, à la conduite et à la réalisation des projets d'animation tient au fait que l'action y est collective et que les partenaires y sont nombreux. Sur le plan socio-politique, l'animateur discute et négocie la finalité de ses projets avec des partenaires proches et lointains (association, comité, fédération, autorité cantonale). Au niveau psycho-relationnel, il négocie la mise en œuvre des projets, d'une part avec ses collègues (préparation), d'autre part avec les usagers eux-mêmes (réalisation). La présente recherche-interaction – conduite du début à la fin avec des professionnels de l'animation et réalisée dans sept centres de loisirs genevois – a permis d'analyser dans le détail les liens qu'ils tissent entre évaluations et actions d'animation. Pour orienter leur action, les animateurs des centres se réfèrent à une « charte » (valeurs, finalités, options socio-politiques : questions « pour quoi » ? « pour qui » ?). Ils transportent ensuite cette orientation générale (idéalités) en projets d'animation (modalités, actualisation sur le terrain : question « comment » ?). Dès lors, l'évaluation interactive n'est pas un simple bilan. Elle se greffe certes sur l'action, mais les évaluateurs établissent « à distance » un rapport entre idéalités et réalités. La clarification « hors des urgences quotidiennes » suppose une interaction permanente entre partenaires : en amont, pour définir l'orientation générale de l'action, en aval, pour se mettre d'accord sur les critères propres à évaluer la conduite et la réalisation des projets d'animation, critères issus de la circulation entre des valeurs défendues (charte) et l'expérience acquise (histoire du centre et des professionnels dans le centre).

.....

OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Nous poursuivons l'effort de valorisation des thèses, commencé il y a maintenant quatre ans. Comme dans les numéros 14, 16, 19, 22 et 25 de *Perspectives Documentaires en Éducation*, nous faisons apparaître celles dont l'apport est le plus notable dans le domaine de l'éducation.

Cette année encore, nous avons demandé à une quarantaine de professeurs d'université, membres de jurys, de nous faire part des thèses qui leur paraissent les plus remarquables (tout en se limitant à trois thèses maximum). Une trentaine d'entre eux ont répondu – positivement ou négativement – en joignant, le cas échéant, un compte rendu et un descriptif de chaque thèse.

La question posée était la suivante :

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

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

Michel Mohn

Titre communiqué par Jacques Testanière, Professeur à l'Université de Bordeaux II.

- MONIN, Noëlle. *Des écoles ouvertes, étude d'une innovation.*
Thèse de doctorat : Bordeaux II : 1992. Dirigée par Jacques Testanière.

Titre communiqué par Jean
Guglielmi, Professeur à l'Uni-
versité de Caen.

■ **LE ROUX, Anne.** *Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux pré-adolescents. Quels professeurs de géographie au Collège ?*

Thèse de doctorat : Caen : 1992. Dirigée par J. Guglielmi et G. Houzard.

Cette recherche est le résultat d'années de travail consacrées à la formation initiale et continue des professeurs de géographie en Collège, dans le cadre d'un CRF.PÉGC, de l'Université, du CPR, et de la MAFPEN de Caen. Même quand je me suis préoccupée de formation initiale et continue d'instituteurs ou de professeurs de Lycée, d'enseignement de la géographie en DEUG à l'Université ou en classe préparatoire, le Collège est toujours resté mon terrain privilégié de questionnement.

L'Académie de Caen sera donc ici l'espace retenu pour l'observation, les études de cas, ou les enquêtes. Les collèges et leurs 8 000 élèves n'y sont ni pires ni meilleurs qu'ailleurs, même si le retard scolaire et le pourcentage des élèves entrant en seconde montrent encore le handicap de la Basse-Normandie par rapport à la moyenne française. Collèges ruraux, suburbains, urbains, y sont représentés et «l'opposition dans les agglomérations entre les collèges de centre ville et de la périphérie est des plus vivaces», comme dans les autres académies. Toutefois, sur l'ensemble de cette académie, les enfants de cadres supérieurs, de cadres moyens et d'employés, sont nettement moins représentés que les professions intermédiaires, voire les catégories socioprofessionnelles les plus modestes (ouvriers, chômeurs ou inactifs). Les dis-

parités intra-régionales font apparaître cependant une dominante agricole dans l'ouest et le sud. Par tous ces caractères, l'Académie de Caen, qui se confond avec la région Basse-Normandie, offre une palette de situations suffisamment variées pour être exemplaire.

Cela dit, pourquoi l'enseignement de la géographie précisément au Collège. Tout simplement parce que c'est un sujet relativement neuf, au regard des recherches systématiques menées sur l'enseignement de la géographie : à l'École élémentaire – dans le cadre de la promotion des disciplines d'éveil dans les années 1970, en particulier par l'INRP, et poursuivies par des recherches sur la formation des Instituteurs –, puis au Lycée. Non pas que les enjeux de la rénovation de l'École élémentaire et du Lycée soient tels qu'ils passent automatiquement par une réflexion sur l'enseignement de la géographie. Mais s'il y avait – et il y a toujours – à l'INRP, une cellule de recherche en histoire-géographie très dynamique, qui les a saisis très vite !

Le Collège pourtant est un «tremplin décisif pour l'avenir professionnel et culturel des enfants et il reste l'instrument de sélection le plus efficace» de notre système éducatif. Mais «la courbe de croissance des futurs bacheliers a mobilisé toutes les énergies... On avait presque oublié que le Collège... était bien plus que le Lycée le lieu de grand mélange, social et scolaire, où émergeait la frange des exclus du système. Crédité d'un effort de rénovation censé s'exercer depuis 1984, bénéficiant aussi d'une relative aisance due à la baisse démographique de ses classes d'âge, le Collège a été laissé en jachère par des responsables occupés à «tenir» les deux bouts de la chaîne : l'École primaire, enjeu plus visible de la démocratisation que le Collège». Aussi la lutte contre l'échec sco-

laire au Collège devient-elle un des objectifs premiers. La géographie enseignée ne peut-elle dès lors y participer ?

Or en ce qui la concerne, c'est au Collège que débute son enseignement vraiment disciplinaire. La géographie est en effet très peu, voire pas du tout..., enseignée à l'École élémentaire, à côté de l'histoire, plutôt valorisée. Le Collège est donc bien un enjeu d'apprentissage géographique préparant de plus en plus au Lycée, sinon à la vie active. Et quand on constate, en tant qu'enseignant, le «niveau géographique» des étudiants qui rentrent à l'Université ou en Classe préparatoire aux grandes écoles, on se pose la question sur l'origine de leurs problèmes, lacunes ou erreurs.

Je voudrais dire enfin que le meilleur de cette recherche n'appartient que partiellement à son auteur. Il appartient aussi à tous ceux avec lesquels j'ai travaillé : d'abord anciens élèves et professeurs en stage, formateurs de l'Académie, qui ont permis que ce travail se fasse, que l'expérimentation soit menée et vérifiée ; collègues de l'Université de Caen avec qui j'ai mené des actions de formation ; enseignants-chercheurs de l'INRP, de l'AFDG, auprès de qui j'ai pu toujours approfondir ma réflexion. Il y a là tout un réseau auquel je suis intégrée, des équipes que j'ai souvent animées, où chacun apporte sa part au bénéfice de tous. Jamais ce type de travail n'aurait pu être mené en solitaire.

Titres communiqués par Jean Berbaum, Professeur à l'Université Pierre Mendès-France, Grenoble II.

- RAMEAU, Gérard. *Images de soi, regard de l'autre et vidéo dans les groupes de formation en expression-communication (la vidéoscopie en questions : enjeux et conditions d'emploi)*. 363 p.
Thèse de doctorat : Grenoble II : 1992. Dirigée par Jean Berbaum.

La pratique de l'autoscopie (observation de soi par soi) utilisant le support de l'image vidéo (vidéoscopie) ne pose pas seulement des problèmes techniques et opératoires, elle pose également des problèmes d'ordre psychologique. Confronter une personne à son image n'est pas sans raviver certaines tensions internes ou certains conflits liés à son histoire personnelle, familiale ou sociale, et ce genre d'expérience peut parfois mettre en jeu une problématique dont la prise en compte dépasse le cadre de l'intervention. Mais est-ce là, la source principale de toutes les difficultés et interrogations que soulève cette pratique, et notamment des risques et des «dangers» auxquels s'exposent les utilisateurs du dispositif vidéoscopique ? De fait, les questions que posent directement ou indirectement les praticiens ne se limitent pas à ce seul aspect, et leur discours permet en premier lieu de dégager quatre champs de «questionnement» :

- le premier se rapporte aux enjeux de la communication interpersonnelle,
- le second concerne les conditions particulières du regard sur soi,
- le troisième porte sur la spécificité de l'image électronique et de la mise en œuvre du dispositif,

- le dernier enfin nous interroge sur le sens même de cette pratique.

Le traitement de ces différents champs permet ainsi de mieux situer les véritables enjeux de l'utilisation de la vidéoscopie dans les groupes de formation en expression-communication et d'en tirer un certain nombre d'enseignements concernant les conditions d'emploi de ce type d'outil, notamment d'un point de vue déontologique, mais également de dégager des perspectives pour la formation des praticiens et la recherche qui reste à poursuivre en ce domaine.

- BORREDON, Alain. *La critique dans le système éducatif. Pensée critique et mouvement lycéen*. 916 p.
Thèse de doctorat : Grenoble II : 1992. Dirigée par Jean Berbaum.

Les lycéens savent-ils critiquer ? D'aucuns en doutent et pourtant, en 1986 et 1990, ils ont surpris la France par leurs vastes actions de revendication. C'est donc que la **critique sociale et socialisée** ne saurait être réduite à l'esprit critique scolaire et que la pensée critique doit être appréhendée non pas seulement du point de vue des individus, comme cela se passe souvent dans les recherches américaines, mais du point de vue des groupes et de la société. Nous avons complété la notion de pensée critique en mettant en évidence une **structure formelle de la critique** constituée de composantes, directions, formes et modalités nombreuses déterminant le contenu même de la critique et sa portée tant individuelle que sociale. Les mouvements lycéens nous donnent à voir de nouveaux acteurs sociaux constituant une génération à la fois « morale » et fortement préoccupée de sa réussite individuelle, qui n'a pas hésité longtemps pour revendiquer, même si le projet de loi Devaquet

était mal connu, en 1986. Les attitudes tant cognitives que conatives, ainsi que la référence aux valeurs ont, dans les deux mouvements, joué un puissant rôle de déclencheur de la volonté d'action formatrice, convertissant à l'occasion les critiques purement négatives en critiques constructives nécessaires au succès.

- VERNEYRE, Michèle. *Du profil pédagogique à une remédiation mentale accompagnée*. 297 p.
Thèse de doctorat : Grenoble II : 1992. Dirigée par Jean Berbaum.

Formatrice en conseil méthodologique, nous relatons une recherche-action. Celle-ci visait à préciser la conduite de l'entretien pour déterminer un profil d'apprentissage et chercher des remédiations.

À partir de la « *Gestion Mentale* » d'abord, puis de sondages et d'une enquête, d'élargissements théoriques et d'approfondissements personnels enfin, nous souhaitons mieux comprendre et mieux rendre compte de la vie mentale.

Il ne s'agissait pas de vérifier les théories de référence : « *La Programmation Neuro-Linguistique* » de J. Grinder et R. Bandler, les connaissances actuelles sur le fonctionnement biologique du cerveau et la « *Gestion Mentale* » d'A. de La Garanderie, mais d'en chercher les complémentarités et de les conjuguer.

Après un inventaire et une analyse des propositions de méthodes les plus courantes, nous avons dû repenser la notion de conseil méthodologique (souvent envisagé comme conseil à donner) pour partir de l'intéressé, permettre sa prise de conscience tant pour ses stratégies mentales que ses ressources et ses choix, afin de respecter et de favoriser son autonomie. Nous avons alors précisé les conditions,

les outils et les principes d'une remédiation mentale accompagnée, découverte avec le sujet, dans la zone de proximité de ses habitudes mentales installées.

Notre démarche étant fondée sur des découvertes empiriques, notre appui sur la séquentialité ou la simultanéité du traitement mental de l'information pour établir un profil et déceler ainsi l'évocation première dans les modes de fonctionnement mixtes, demande à être validée par d'autres, avant d'évaluer la nouvelle pratique mise au point.

Titre communiqué par Paul Demunter, Professeur à l'Université de Lille, CUEEP.

■ LECLERCQ, Gilles. *Formation de base en économie : conception, réalisation, expérimentation et évaluation d'un outil collectif de formation. Éthique, ingénierie et pédagogie.* 360 + 156 p., annexes.

Thèse de doctorat : Lille : 1992. Dirigée par Paul Demunter.

La plupart des gens pensent qu'il est possible d'enseigner l'Économie. Ne s'enseigne-t-elle pas tous les jours dans les lycées, dans les universités, dans les entreprises ? Le premier moment de la problématique démontre qu'enseigner l'économique ne va pas de soi.

Le second rend compte d'une pratique pédagogique et d'une réponse pédagogique : la formation de neuf cents adultes de niveau V dans une entreprise de Vente Par Correspondance. Une hypothèse conduit la démarche : il est possible d'enseigner l'Économie, cela signifie atteindre des degrés de maîtrise dûment identifiés et traiter des résistances socialement construites. Enfin, et c'est le dernier moment de la problématique, la pertinence et l'efficacité

de cette réponse sont évaluées.

Toutes les questions relatives aux concepts et aux méthodes ont été regroupées dans un chapitre introductif. Celui-ci s'organise en trois étapes : la première est centrée sur la pratique pédagogique ; la seconde sur la pratique d'évaluation ; la troisième sur les outils, les limites et le terrain d'évaluation.

Au-delà de la réflexion sur la didactique de l'Économie, cette recherche traite parallèlement d'autres questions :

- quelles sont les spécificités d'une formation de base en Sciences de l'Homme ;
- comment mémoriser une pratique de formation dans un Outil Collectif intégrant l'usage permanent de l'ordinateur et un utilitaire (logiciel) de «formatique» ;
- la formation d'adultes de niveau V est-elle révélatrice des difficultés de la formation initiale, des difficultés rencontrées par des publics de plus fort niveau.

En bref : il s'agit d'une recherche ayant pour objet la formation de base en didactique des Sciences de l'Homme, ayant pour cible une pratique dûment identifiée et cherchant à s'enregistrer dans un Outil Collectif de Formation, autrement dit dans une mémoire collective, dynamique et transférable.

Titres communiqués par Guy Avanzini et Philippe Meirieu, Professeurs à l'Université Lumière, Lyon II.

■ TOZZI, Michel. *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe.* 480 p.

Thèse de doctorat : Lyon II : 1992. Dirigée par Philippe Meirieu.

Avec l'accession progressive d'une classe d'âge au lycée s'est rompue la tradition d'une terminale élitiste et inauguré histo-

riquement un enseignement philosophique «de masse». À cette situation de fait ne faudrait-il pas essayer d'articuler aujourd'hui une revendication nouvelle : «*Le droit à la philosophie*» dans une République critique, fondant philosophiquement la démocratie sur un peuple qui pense ? N'est-il pas aussi nécessaire de requérir, à titre d'idée régulatrice, un postulat «*d'éducabilité philosophique*» pour tout élève, futur homme et citoyen ?

La didactique de l'apprentissage du philosopher serait alors la contribution, dans son champ limité mais non sans effet sur la situation éducative, pour rendre possible aux nouveaux lycéens l'exigence de ce nouveau droit : l'exploration des médiations nécessaires pour que de la philosophie ait bien lieu, en particulier dans les séries technologiques ; avec la rigueur sans laquelle il n'y a pas de pensée ; avec l'accessibilité sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage.

Comment les élèves qui accèdent aujourd'hui massivement en classe terminale peuvent-ils apprendre à philosopher ? Centrée sur cette problématique, la thèse s'interroge d'abord sur les fondements d'une didactique de cet apprentissage. Elle propose ensuite quelques pistes : une approche par objectifs articulant les processus fondamentaux de la pensée ; avec l'accessibilité sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage.

Comment les élèves qui accèdent aujourd'hui massivement en classe terminale peuvent-ils apprendre à philosopher ? Centrée sur cette problématique, la thèse s'interroge d'abord sur les fondements d'une didactique de cet apprentissage. Elle propose ensuite quelques pistes : une approche par objectifs articulant les processus fondamentaux de la pensée ; une démarche d'évaluation formative en ces

objectifs ; des modalités de traitement des opinions des élèves ; la différenciation pédagogique des méthodes utilisées. Elle analyse sur chaque point l'expérimentation de dispositifs didactiques. Elle conclut sur quelques principes renouvelant dans cette perspective la formation des maîtres.

■ MOURIER-LACROSAZ, Marie-Claude. *Les paradoxes de l'injonction au changement : la formation continue des instituteurs de l'enseignement public dans le département du Rhône, de 1969 à 1988.* 482 p.

Thèse de doctorat : Lyon II : 1992. Dirigée par Philippe Meirieu.

Cette recherche étudie les vingt premières années d'existence de la formation continue des instituteurs de l'enseignement public du Rhône (1969/1988). C'est une analyse de l'offre institutionnelle de formation.

Les textes officiels consacrés à la formation continue sont articulés autour de la problématique du changement. Mais, dans les faits, le système de formation continue est un système au fonctionnement bureaucratique et à forte inertie.

De plus, le concept de changement est loin d'être clairement établi. Il recouvre en fait, sans jamais les distinguer clairement, deux axes de changement. Faisant référence aux travaux de l'école de Palo Alto, nous distinguons un changement adaptatif, qui vise à améliorer le système, à le restaurer, à lui permettre de perdurer (changement de niveau 1 ou restauratif), et un changement qui vise à transformer radicalement le système dans ses finalités mêmes, qui implique des innovations d'ordre conceptuel et relationnel, et qui est de l'ordre du saut qualitatif (changement de niveau 2, ou mutationnel).

Une typologie de cinq modèles de formation a été établie. Ils sont classés en modèles de type restauratif et en modèles de type mutationnel. Ainsi la prédominance des modèles restauratifs, tout au long de la période étudiée, est-elle finalement attestée. Cependant, en fin de période, deux modèles mutationnels commencent à disséminer hors de leurs sphères d'origine. Dans le même temps, apparaît un modèle restauratif «modernisé».

Toute organisation doit, pour survivre de manière adaptée, mettre en œuvre, de manière concomitante, et la permanence et le changement. À la fin de l'ouvrage, une série de propositions ébauche des pistes de réflexion qui pourraient permettre de problématiser une formation continue des enseignants du premier degré qui soit, de manière équilibrée, à la fois régénératrice et génératrice – et qui autoriserait ainsi un jeu dialectique entre l'instituant et l'institué, entre identité et mutation du système.

- OBIN, Jean-Pierre. *Le projet d'établissement : un paradigme organisationnel pour l'Éducation nationale ? Étude de l'évolution de la notion du projet d'établissement en France, de 1982 à 1991*. 475 p. + annexes.

Thèse de doctorat : Lyon II : 1992. Dirigée par Philippe Meirieu.

La notion de projet d'établissement, apparue en France en 1982, constitue-t-elle un nouveau paradigme permettant de concevoir plus clairement et de conduire plus efficacement les évolutions du système éducatif ? Centrée sur cette problématique, la thèse commence par une étude historique et épistémologique de la notion avant de s'interroger sur sa pertinence à traiter les problèmes auxquels sont confrontés les établissements scolaires. Elle se

poursuit par la présentation d'un modèle théorique de représentation des processus d'évolution du système éducatif, associant le rôle des interactions sociales externes et l'influence des identités culturelles internes. Elle se termine par la proposition de procédures pratiques pour la conduite des projets d'établissement, tirées de principes d'action issus des développements théoriques précédents.

- TOMAMICHEL, Serge. *Le collège chappuisien d'Annecy. Du projet à sa réalisation (1549-1614)*.

Thèse de doctorat : Lyon II : 1992. Dirigée par Guy Avanzini.

Le lycée Berthollet d'Annecy est le descendant d'un collège fondé dans le milieu du XVI^e siècle par Eustache Chapuys, ecclésiastique et homme politique originaire de la ville. Descendance toute symbolique, puisque l'établissement actuel ne s'appelle plus «Collège Chappuisien» depuis une centaine d'années et que les locaux du collège d'Ancien Régime ont été également délaissés, avant d'être rasés dans les années 1930.

Peu de traces, donc, de l'ancienne institution, dont subsiste néanmoins aux Archives de la ville un fonds important de documents (CG 198-GG 253). C'est essentiellement sur cette base que repose notre étude de l'établissement, de sa fondation, en 1549, à l'introduction de la congrégation des Barnabites, en 1614. Durant ces soixante-cinq années, les administrateurs du collège se sont-ils conformés au projet initial du fondateur ? Telle est la problématique centrale de la recherche. La réponse passe par une étude thématique – administration, locaux, comptabilité, personnel, contenus et méthodes d'enseignement, élèves et bourgeois de Louvain – après une présentation

du projet du fondateur dans son contexte historique.

Quelles sont les intentions de Chapuys lorsqu'il crée l'école annécienne et, simultanément, un collège de boursiers à l'université de Louvain, ville où il réside depuis que sa mission d'ambassadeur de Charles Quint à la cour d'Angleterre s'est achevée ? Il s'agit de faire face à la montée du protestantisme genevois, qui menace le duché de Savoie. Son projet est donc une réponse pertinente aux problèmes de la ville qui l'accueille très favorablement : capitale de l'apanage de Genève, elle voit ses charges de fonctionnement alourdies, au détriment de l'école qu'elle a du mal à entretenir.

À la mort du fondateur, en 1556, les statuts du collège annécien sont dictés par les exécuteurs testamentaires. Ils instituent un conseil d'administration de quatre membres : le doyen de la collégiale de Notre-Dame de Liesse, le prieur du couvent de Saint Dominique et deux des syndics de la ville. En outre, des Assemblées Générales regroupant les administrations des deux institutions Chappuisiennes (Annecy et Louvain) devront se tenir tous les trois ans.

Le système administratif voulu par Chapuys, que ses exécuteurs testamentaires mettent en place à sa mort, va, dans son principe, durer jusqu'en 1614. Mais, en substituant à une gestion municipale une forme d'administration tripartite sous contrôle du collège de Louvain, les statuts ouvrent le champ à des discordes qui, au gré de la conjoncture vont favoriser les laïcs ou les ecclésiastiques, susciter l'intérêt ou le désintérêt des Jésuites, permettre l'intervention de l'évêque, aider à des rapprochements avec le collège de Savoie pour, finalement, aboutir à la prise en charge par les Barnabites. Derrière une façade administrative respectée, le politi-

que et le religieux se disputent le collège, imposant leurs volontés à des administrateurs rapidement dépassés par l'ampleur de l'enjeu.

Les conclusions relatives à l'infrastructure du collège s'avèrent particulièrement incertaines et conservent une valeur hypothétique. Elles se fondent en effet uniquement sur une étude de plans, d'illustrations et de descriptifs, établis à des périodes très différentes. La construction de l'enceinte du collège, dès 1557, possède néanmoins une valeur toute symbolique. À l'ancienne école de la ville, située dans un quartier «chaud», se substitue progressivement une véritable cité scolaire close, structurée et hiérarchisée, à proximité du couvent de Saint Dominique. Tous les efforts des administrateurs vont tendre à réduire les déplacements des élèves, afin de mieux les contrôler. À l'intérieur du monde clos que le collège se propose de devenir, c'est toute une société qui s'organise et se hiérarchise, à l'image du monde extérieur. Les différents régimes que propose la cantine, les diverses structures d'hébergement possibles, la compétence du lecteur qui assure les répétitions, sont autant de critères qui attestent de clivages sociaux calqués sur ceux de la société.

Les documents relatifs à la comptabilité sont une source d'informations riche, continue et accessible. Toutefois, ils ne permettent pas, en l'état, une compréhension de la réalité financière du collège. Affichant, jusque vers 1614, des recettes et des dépenses toujours importantes et des bilans à peu près équilibrés, les comptes d'exercice masquent des difficultés financières considérables, qu'une transposition en un langage comptable plus actuel met en évidence.

Les dotations et équipements initiaux du collège devaient lui permettre de fonctionner sur la base d'un bon équilibre fi-

nancier ; c'est, tout au moins, ce que pensait Chapuys. Et c'est effectivement ce qui se passe jusque dans les années 1580. Mais l'institution ne peut échapper à la conjoncture du siècle, qui lui impose toujours plus, alors que les revenus n'augmentent pas. Exigences accrues par la nécessité d'un enseignement simultané, qui demande des enseignants plus nombreux et des locaux adaptés, d'une part, et par des charges administratives amplifiées par des procédures judiciaires interminables, d'autre part. Ressources amoindries et irrégulières, sous les effets conjugués de l'inflation, de la hausse des prix, des guerres, des mauvaises conditions climatiques et de la peste.

La présentation des différents personnels du collège fait apparaître une modification du rôle présumé de l'enseignant. Ce dernier ne devrait plus être le simple dispensateur d'une connaissance, mais devenir, dans un sens plus général, un éducateur, chargé d'encadrer et de former la jeunesse, suivant les préceptes de la foi chrétienne. L'instruction n'est plus une fin : elle est un instrument éducatif. C'est ainsi que se trouvent réunies des personnes qui devront se soumettre à une règle, à des normes nouvelles, celles d'une institution, à laquelle ces mêmes individus n'avaient pas, initialement, vocation d'appartenir. Et les conflits internes que provoquent de nouveaux rapports humains sont amplifiés par les problèmes économiques, sociaux et politiques de la fin du siècle, qui font obstacle à la redéfinition d'un corps professoral. L'étude du personnel éclaire sous un autre angle le fossé qui sépare les exigences d'une société et les moyens dont elle dote les individus chargés d'y satisfaire.

À travers la présentation du fonctionnement éducatif du collège selon trois critères - organisation de l'enseignement ;

contenus et méthodes ; tonalité culturelle - c'est une problématique générale qui est abordée : quelle finalité éducative régit l'enseignement ? Activités profanes et sacrées sont nettement dissociées dans le temps et l'instruction est marquée du sceau de l'humanisme. Mais, si l'on croit encore en l'Homme, ce n'est pas une croyance béate en la bonté humaine ; il faut d'abord purifier l'âme pour que la science qui va y entrer puisse être sagement utilisée : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme. » Ainsi, c'est encore dans un optimisme Renaissance, qui postule une fusion atemporelle et immatérielle des lettres et de la foi, que le collège d'Annecy tourne la page du siècle.

Sans qu'il soit possible d'avancer des informations précises, on peut toutefois dégager certaines tendances relatives à la fréquentation du collège.

En dépit d'une volonté manifeste d'éducation de l'ensemble de la population, les pauvres semble exclus de l'établissement, que fréquentent, en revanche, la noblesse du duché et la grande majorité des fils de bourgeois.

Les effectifs, que l'on suppose supérieurs à cinq cents élèves dès les premières années d'exercice, pourraient se maintenir, voire augmenter, jusqu'à ce que le « second souffle » du collège jésuite de Chambéry, au tout début du XVII^e siècle, porte ombre à son homologue savoyard. En dernier lieu, on ne pourra que supposer une distribution hétérogène des élèves, qui surchargeaient les petites classes pour se retrouver moins nombreux dans les grandes sections, au point d'entraîner leur fermeture dans les années 1580.

Parmi ces élèves, certains sont désignés comme boursiers au collège de Savoie à Louvain et quittent, de ce fait, l'institution annécienne. Mais les deux fondations sont si complémentaires que l'étude de ces bour-

siers paraît indispensable. Or une distorsion flagrante apparaît entre le projet du fondateur et la réalité. Pour quelles raisons ? Les causes sont multiples : éloignement des deux institutions, président despotique, lutte d'influence entre les deux administrations, guerre, crise économique et sociale. Le beau rêve de Chapuys de deux collègues frères, solidaires dans le besoin, n'a jamais réellement vu le jour. L'évolution du collège d'Annecy a-t-elle été conforme aux intentions du donateur défunt ? Oui, mais sur la forme seulement. Les exécuteurs testamentaires et leurs successeurs à la tête des institutions ont tenté de respecter la teneur des écrits de Chapuys. Toutefois, ceux-ci ne contenaient pas les réponses précises aux questions que posait une société en mutation. Le fondateur laissait sans armes les personnes chargées de défendre son œuvre. S'il a anticipé sur les problèmes qu'il pressentait, c'est principalement en établissant des clauses de nature financière et administrative, visant à assurer la cohésion entre ses fondations. Mais l'habit était trop étroit, trop près du corps, pour épouser, sans se déchirer, les formes changeantes d'un siècle qui bouge. Il lui manquait l'ampleur idéologique qui eût permis d'adapter sans aliénation, cette profondeur spirituelle dans laquelle les administrateurs auraient puisé l'inspiration lorsque les circonstances imposaient d'agir. Fondements doctrinaux et réseau humain unis par une même idée force : tels sont les deux aspects absents du projet de Chapuys, les deux failles de son édifice qui vont conduire à la cession de l'établissement aux Pères de Saint Paul en 1614.

Titres communiqués par
Marcel Postic, Professeur à
l'Université de Nantes.

- CAREIL, Yves. *Quelle représentation ont les instituteurs exerçant en quartier défavorisé de l'action des parents à l'école ?*
Thèse de doctorat : Nantes : 1991. Dirigée par Marcel Postic.

Le concept de représentation sociale occupe une place centrale dans cette recherche abordée sous la perspective des changements non définitifs dans l'enseignement élémentaire, qui se sont produits depuis plusieurs décennies en matière de pédagogie et où des éléments nouveaux tels que le plan de carrière de la profession ont été introduits. Nous nous sommes fixés comme objectif principal de saisir la diversité des regards que les instituteurs exerçant en «*cité HLM*», selon leurs caractéristiques sociales et leurs positionnements idéologiques, portent sur les parents d'élèves auxquels ils sont confrontés et leur action à l'école.

Menée sur la base d'une observation de plusieurs années sur le terrain et à partir d'un questionnaire (traitement des réponses par tris croisés et A.F.C.), cette étude a révélé que le principal clivage entre ces enseignants, qui gèrent très différemment la relation pédagogique, oppose ceux qui se rattachent aux principes de la «*laïcité ancienne*» à ceux qui les refusent ou s'en éloignent, même si le degré de responsabilité, le niveau d'enseignement, l'ancienneté, la crise d'identité à laquelle certaines catégories sont plus exposées que d'autres, etc., expliquent pour une part les variations constatées.

- **BENOIT, Jean-Pierre.** *Préalables à une didactique de l'argumentation au lycée.* Thèse de doctorat : Nantes : 1992. Dirigée par A. Khomsi.

Alors que les stratégies de compréhension de textes de fiction, en particulier narratifs, sont bien décrites pour ce qui est de leur acquisition, voire de leur fonctionnement chez l'adulte, les stratégies mises en œuvre par les lycéens confrontés à des textes non fictionnels, en particulier argumentatifs, sont bien moins connues. C'est pourtant de ce type de compétence que dépend, pour une large part, la réussite scolaire à ce niveau, maintenant atteint par une population de plus en plus nombreuse et diverse.

On tente ici de décrire les stratégies de traitement de l'information utilisées par 224 élèves entrant en seconde à partir des productions qu'ils ont réalisées après lecture de textes littéraires d'argumentation indirecte. Dans le but de cerner leurs stratégies spontanées et celles qu'ils utilisent avec aide, on leur a fait produire sur deux protocoles, libre et dirigé, un rappel, une interprétation, puis un commentaire libre ou, en leur donnant des pistes, une justification d'interprétation.

L'analyse différentielle des deux types de productions confirme le caractère facilitateur du protocole dirigé, permettant d'isoler des compétences en voie d'acquisition, notamment dans la justification d'interprétation. Elle montre qu'à défaut de compétences encyclopédiques riches et sûres, ce sont des compétences d'ordre linguistique et métadiscursif que ces élèves sont susceptibles de mobiliser pour interpréter de tels textes, leur acuité en ces domaines étant liée à leur profondeur de lecture.

Ces observations ouvrant des perspectives didactiques, elles sont prolongées par

des éléments de séquences visant à développer ces compétences. L'expérimentation qui a été menée ensuite fera ultérieurement l'objet d'une évaluation.

Titres communiqués par **Éric Plaisance**, Professeur à l'Université René Descartes, Paris V.

- **KARNOUOH, Martine.** *Apprentissage de la langue et littérature enfantine.* 458 p. Thèse de doctorat : Paris III : 1992. Dirigée par Danielle Laroche-Bouvy.

Le but de la recherche présentée dans cette thèse est d'évaluer dans quelle mesure et dans quelles conditions des œuvres produites dans le cadre de ce qu'on appelle habituellement *littérature enfantine* peuvent contribuer au *développement du langage de l'enfant*, au cours de la période qui précède l'apprentissage de la lecture, et comment une interaction langagière adaptée s'appuyant sur ces œuvres peut préparer l'enfant à cet apprentissage, en créant de ce fait les conditions favorables à son devenir scolaire.

I - Le cadre théorique est celui des hypothèses de la linguistique de l'acquisition du langage, énoncées par L. Lentin dans les années 1970, et sur lesquelles reposent les travaux du Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Écrit, à l'Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III. Ces fondements théoriques impliquent une représentation de la langue permettant de rendre compte de l'évolution du langage de l'enfant. Ils portent sur les modalités de la mise en fonctionnement du langage chez l'enfant, le rôle qu'y jouent les adultes, et les activités susceptibles de favoriser une maîtrise de la langue par l'enfant, lui permettant d'aborder

l'écrit dans les meilleures conditions. De ces positions découle une méthodologie d'analyse conjointe du langage de l'adulte et de l'enfant.

1. La langue est représentée schématiquement comme un ensemble de variantes énonciatives orales et écrites, dont certaines fonctionnent aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

2. La mise en fonctionnement du langage chez l'enfant est envisagée comme un processus intelligent, volontaire, mais inconscient, tributaire des offres langagières des adultes qui ont la charge de l'enfant.

3. Il est reconnu que la maîtrise d'articulations syntaxiques complexes précède chez l'enfant tout-venant la maîtrise de la morphologie, et peut se situer globalement vers l'âge de quatre ans ; en outre elle est indispensable à l'enfant pour soutenir le développement de sa pensée et lui permettre d'accéder à l'abstraction. L. Lentin a appelé introducteurs de complexité les constructions caractéristiques de l'évolution du langage de l'enfant au cours de sa mise en fonctionnement.

4. En plus des échanges de communication minima entre l'adulte et l'enfant, c'est une interaction langagière adaptée qui fournit à l'enfant les schèmes sémantico-syntaxiques créateurs qui leur permettront d'accéder à une maîtrise maximale du fonctionnement de la langue, sous forme de variantes langagières diverses, dont certaines sont «écrivables», et comportent des constructions syntaxiques diversifiées, simples et complexes.

5. En plus des interactions langagières adaptées exclusivement orales entre l'adulte et l'enfant, certaines activités permettent de développer chez l'enfant l'*intuition de l'écrit* et de le préparer à la maîtrise de l'écrit, sans rupture avec son parler. Il s'agit de la verbalisation par l'adulte de textes écrits divers, en particulier la lec-

ture de livres illustrés pour enfants, puis la «dictée à l'adulte», au cours de laquelle l'adulte écrit un texte pensé et parlé par l'enfant, et enfin l'énonciation écrite, où l'enfant écrit lui-même un texte signifiant conçu par lui.

II - Des analyses linguistiques de livres illustrés pour enfants, écrits en français, ainsi que l'examen de livres traduits de l'anglais, ont révélé des problèmes divers quant à leur relative adaptation à l'activité envisagée : problèmes de genre, problèmes d'énonciation dans la perspective amorcée par E. Benveniste, problèmes de forme.

1. Le genre le plus favorable à ne pas exiger de lui un effort d'imagination qui peut perturber sa capacité de s'exprimer, est celui de la fiction narrative du vécu de l'enfant.

2. La situation d'interaction orale dans laquelle le livre est lu exige que les instances énonciatives contenues dans le texte soient clairement explicites pour ne pas se confondre avec la relation énonciative réelle entre l'adulte et l'enfant. Il apparaît que c'est rarement le cas dans les livres en français.

3. Pour éviter ces interférences, la forme qui convient le mieux est donc la narration à la troisième personne, à narrateur effacé. En outre, pour jouer son rôle dans le processus décrit ci-dessous, il est souhaitable d'une part que le texte soit composé de variantes langagières écrites, certes, mais à la portée des capacités langagières des enfants, et, que d'autre part, ces variantes comportent des constructions syntaxiques de nature diverse. Il est nécessaire en particulier que les textes comportent des constructions complexes permettant l'énonciation explicite des articulations logiques du déroulement de l'histoire et du raisonnement à l'œuvre dans le texte. Ce sont ces constructions complexes qui

soutiennent l'effort de narration de l'enfant lorsqu'il souhaite raconter l'histoire lui-même, en s'appuyant sur les illustrations.

Les analyses effectuées ont relevé de nombreuses lacunes sur ces différents points dans les livres écrits en français ou traduits de l'anglais destinés à des enfants non encore lecteurs.

IV - L'analyse détaillée de plusieurs corpus diachroniques d'interactions individuelles recueillis dans une école maternelle, entre un adulte et des enfants, avec des livres illustrés, a permis de confirmer l'adaptation ou l'inadaptation de certaines caractéristiques des textes par rapport aux besoins cognitivo-langagiers de l'enfant.

L'étude spécifique exposée ici porte sur deux points essentiels en ce qui concerne la mise en fonctionnement du langage :

1. les relations énonciatives,
2. les articulations syntaxiques complexes.

L'étude de ces corpus fait ressortir l'aspect volontaire de l'activité de l'enfant pour élaborer une énonciation signifiante et cohérente ; on note en particulier une tendance à recourir, selon ses capacités, à la narration à la troisième personne, à l'annonce des locuteurs, et même, le plus souvent, au discours indirect, et à marquer l'enchaînement des séquences. On montre d'une part les tâtonnements langagiers infructueux des enfants, et d'autre part les difficultés que l'adulte rencontre dans ses tentatives d'interaction lorsque les textes sont inadaptés, et, à l'inverse, une progression vers la maîtrise d'une énonciation autonome syntaxiquement articulée, lorsque les textes comportent des éléments capables de soutenir l'effort de l'enfant.

Cette recherche s'insère dans celle, diversifiée, du Centre de Recherche sur le Langage Oral et Écrit, dont les membres

travaillent sur différents moments de l'acquisition du langage, de la naissance à la maîtrise de l'écrit, et auprès d'apprenants tout-venant ou souffrant de handicaps divers, d'âges divers, y compris au-delà de la période spécifique de mise en fonctionnement du langage. La complémentarité de ces recherches permet de confirmer le rôle déterminant d'un médiateur, locuteur et lecteur compétent, dans l'apprentissage de la langue ; elle permet aussi d'affirmer que l'activité étudiée ici, qui implique la lecture par l'adulte à l'enfant de textes adaptés aux capacités de ce dernier, et aboutit à une énonciation autonome, fait partie intégrante de ce processus d'apprentissage de la langue, et d'apprentissage de l'écriture et de la lecture, considérées comme des activités cognitivo-langagières, auxquelles l'enfant accède par le biais de la signification.

Les résultats de cette recherche peuvent comporter des indications utiles en ce qui concerne l'écriture des textes destinés aux enfants avant l'apprentissage de la lecture, mais aussi les processus d'apprentissage et, par là, les pratiques d'enseignement.

■ **PETIT, Henri.** *D'une femme de service à l'agent spécialisé des écoles maternelles ; du maternel en maternelle.* 562 p.

Thèse de doctorat : Paris VII : 1992. Dirigée par Claude Revault d'Allones.

Cette thèse démontre que la femme de service de l'école maternelle, appelée aujourd'hui «agent spécialisé des écoles maternelles» - l'ASEM -, a une fonction éducative éminente qui jusque-là n'a pas été reconnue à son juste niveau. Deux adultes, à vrai dire, accueillent l'enfant dans cette école : l'institutrice qui, par sa fonction de direction, de gestionnaire de la vie scolaire, a plutôt une fonction

paternante, et l'ASEM qui, par sa fonction de soin individualisée et sécurisante entraînant une proximité physique et langagière avec l'enfant, a plutôt une fonction maternante. Or, cette complémentarité éducative a longtemps été totalement méconnue. L'auteur retrace en effet l'histoire de ce partenaire de l'école et la représentation qu'on a eue de lui à travers tous les textes concernant l'école, textes réglementaires, pédagogiques voire romanesques, et il montre combien son rôle réel a été méconnu et sa personne souvent dédaignée. L'auteur a interviewé des ASEM, a observé leurs relations aux enfants dans l'école. S'appuyant alors sur les travaux de F. Dolto, de J. Bowlby, de L. Lentin, de D. Vasse, il tente d'appréhender en quoi l'école a à faire relais à certains aspects de la fonction maternelle, particulièrement dans le processus d'attachement qui concourt au sentiment de sécurité, dans l'avènement de la parole et dans la réponse à l'agir de l'enfant, agir qui a à s'inscrire dans la loi. Il montre alors comment l'ASEM est engagée dans ce maternel à relayer.

Titres communiqués par
Georges Vigarello et Viviane
Isambert-Jamati, Professeurs
à l'Université René-Descartes,
Paris V.

- CARPENTIER, Claude. *Échec et réussite à l'école élémentaire dans le département de la Somme entre 1850 et 1955. Non-valeurs scolaires et accès au Certificat d'études, aspects sociaux et pédagogiques de ce qui ne fût pas une affaire d'état.* 1135 + 450 p., annexes.
Thèse d'état : 1992 : Paris V. Dirigée par Viviane Isambert-Jamati.

L'échec scolaire comme problème social émerge en France vers 1960. Entre 1880 et 1955, le concept lui-même est absent, ce qui ne signifie pas l'absence de la réalité qu'il désigne. Si l'échec scolaire ne constitue pas une affaire d'État, les sources locales (Somme) permettent de mettre en cause la thèse d'un « âge d'or » de l'école élémentaire. Quant au certificat d'études, fleuron de cette école dont la vocation était de consacrer une scolarité normale, il divise longtemps la population scolaire entre les élus et les autres, en dépit d'une démocratisation progressive.

Appuyée sur la notion d'« obstacle épistémologique », cette étude vise à mettre en évidence ce qui a pu entraver l'émergence du concept tant pour faire de l'échec scolaire un problème social qu'un problème pédagogique. Sur le premier point, deux types d'obstacles ont été observés. Sur le plan politico-idéologique, une morale du contrôle social exprimée dans les milieux proches du ministère fait place, après la Première Guerre, à une éthique centrée sur l'individu. C'est l'élite et non ceux qui échouent qui retiennent alors l'attention. Sur le plan socio-institutionnel l'appareil scolaire connaît d'importants bouleversements. À l'objectif d'instruire le peuple succède la démocratisation de la sélection de l'élite, elle-même liée à l'individualisme. La démocratisation de la fréquentation occulte alors le souci de démocratiser la réussite. En second lieu, le formalisme pédagogique, dominé par le modèle de l'enfant générique et d'une pédagogie « sans élèves », constitue un obstacle à l'émergence de l'échec scolaire comme problème pédagogique.

Les « dysfonctionnements » ne passent cependant pas inaperçus des contemporains, mais ils sont le plus souvent attribués à une fréquentation scolaire insuffisante, à une carence de la scolarisation post-élé-

mentaire, voire aux écoliers eux-mêmes. Les mauvais élèves existent bel et bien, ils sont identifiés mais dans un contexte théorique qui reste éloigné de ce que nous entendons aujourd'hui par «échec scolaire».

Si les concepts naissent et vivent, ils peuvent aussi mourir. Certaines prises de position contemporaines nous amènent à nous interroger sur les conditions socio-historiques de la survie du concept scolaire apparu dans les années soixante.

■ LAINE, Michel. *L'école élémentaire en France. Ensembles spatiaux et architecturaux, 1649-1992.*

Thèse de doctorat : Paris V :1992. Dirigée par Georges Vigarello.

C'est au 17^{ème} siècle que nous découvrons les premières normes concernant la construction et l'aménagement des écoles élémentaires. À partir de là, et jusqu'à nos jours, nous suivons l'évolution des bâtiments scolaires destinés à l'enseignement élémentaire dans leur apparence comme dans leurs dispositifs internes.

Nous avons cherché à mettre en évidence les forces, parfois complémentaires, parfois antagonistes, qui en ont, à certaines périodes, suscité les transformations principales.

Ces forces relèvent à la fois des mentalités (conceptions de l'éducation, de l'hygiène, de l'urbain) et des pouvoirs (pouvoir de l'État, pouvoirs locaux, influences des hygiénistes et architectes). Nous n'avons pas oublié leur lien avec l'état des sciences et des techniques.

Notre propos s'appuie sur une grande variété de documents originaux : textes réglementaires, écrits d'architectes, de médecins hygiénistes, de pédagogues, biographies... etc.

Par ce repérage de sources, par la mise en évidence de grandes périodes, par la relation établie entre les acteurs intervenant dans le processus de la construction des écoles, nous avons élargi une voie où peu jusque-là se sont engagés.

Titres communiqués par
Michel Debeauvais et Bernard
Charlot, Professeurs à l'Uni-
versité de Paris VIII.

■ CROSET, Laurent. *Des écoles normales aux IUFM ; étude des coûts de formation.*

2 vol., 297 p., annexes.

Thèse de doctorat : Dijon :1992. Dirigée par Jean-Claude Eicher.

La première partie rappelle l'évolution des Écoles Normales depuis leur origine, leur statut et leur mode de fonctionnement. Le statut juridique et financier des E.N. depuis les lois de Jules Ferry est étudié sur la base des textes constitutifs et de leurs multiples modifications, surtout à partir de la loi Edgar Faure de 1968. Les nombreux changements et tentatives de réforme sont analysés à partir des textes réglementaires et des rapports officiels, y compris le rapport La Fourrière (jamais publié) qui analysait les dysfonctionnements et les disparités des E.N. et préconisait des réformes profondes plusieurs années avant le rapport Peretti. L'auteur souligne le caractère hybride des E.N., qui sont liées à la fois à l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Les tendances des réformes se heurtent au statut départemental originel, et aux difficultés du rapprochement avec les universités. L'auteur distingue les différents types de formation initiale et continue assurés par

les E.N., ce qui lui permet de reconstituer les différents flux de stagiaires et de calculer (à l'étape suivante) les «coûts unitaires» sur la base d'équivalents-stagiaires-plein-temps au cours de la période 1983 à 1989.

La deuxième partie établit les coûts par élève (ou plus précisément par stagiaire-plein-temps), sur la base des diverses sources d'information, publiées et non publiées, auxquelles il a pu avoir accès au Ministère. L'auteur examine successivement les «coûts de fonctionnement» (suivant la définition qu'en donne le MEN), les «coûts du personnel enseignant et de direction» (en examinant chaque catégorie, y compris les formateurs à temps partiel), les pré-salaires et indemnités versés aux élèves-maîtres, les personnels administratifs et de service.

Il entretient des estimations des coûts moyens par stagiaire (au niveau national), et des coûts cumulés de formation de deux promotions (1983-86, et 1986-87). Ces calculs tiennent compte des multiples réformes qui ont modifié presque chaque année la durée et les modalités de la formation initiale et continuée des enseignants, ainsi que des effectifs des promotions et du nombre de recrutements parallèles. Les analyses portent sur les évolutions annuelles pour la période de 1983 à 1988, et elles sont exprimées en prix constants.

■ PAIVANDI, Saced. *Les étudiants iraniens en France ; le cas de l'Université Paris VIII.*

Thèse de doctorat : Paris VIII : 1991. Dirigée par Michel Debeauvais.

La première partie est un inventaire des travaux en langue française sur les étudiants à l'étranger. Le corpus de 260 références (reproduit en annexe) est composé de 10 % de livres, 51 % d'articles, 18 % de

thèses (surtout par des étudiants étrangers), et 21 % de documents ; il ne comporte que 82 résultats d'enquêtes, dont 45 thèses. L'analyse thématique montre que les questions d'orientation et de parcours scolaires n'ont pratiquement pas été étudiées, et que les questions linguistiques sont majoritaires.

La seconde partie analyse l'évolution récente de l'enseignement supérieur en Iran, et reconstitue des séries historiques sur les effectifs d'étudiants et sur les dépenses d'éducation (exprimées en prix constants) pour les périodes pré- et post-révolutionnaires.

La troisième partie présente une enquête sur 105 étudiants iraniens à l'Université Paris VIII : un questionnaire détaillé a été complété par des entretiens semi-directifs. Sur la base de l'interprétation des réponses, un modèle de choix (basé sur la comparaison des facteurs positifs et négatifs à chaque étape d'orientation et de réorientation dans les études) est proposé pour tester la validité de la typologie distinguant quatre sous-groupes d'étudiants (selon leur motivation pour les études), et deux générations contrastées avant et après la guerre avec l'Irak. L'enquête montre que la grande majorité des étudiants n'avaient pas préféré la France pour poursuivre leurs études, et qu'ils ont souvent changé d'Université et de discipline. Elle montre aussi que les notions d'échec et de réussite dans les études supérieures sont plus complexes que celles de succès à l'examen pendant la période minimale théorique.

- NASSER, Saleh. *Les politiques éducatives au Sud et au Nord-Yémen de 1918 à 1990 et l'évolution quantitative de l'enseignement de base de 1971 à 1988 ; recherche comparative*. 2 vol., 595 p.

Thèse de doctorat : Paris VIII : 1991. Dirigée par Bernard Charlot et Michel Debeauvais.

La première partie rappelle l'histoire du Yémen depuis 1918 et des différents établissements d'enseignement coraniques, ainsi que les quelques écoles modernes du Protectorat d'Aden.

Dans la deuxième partie, S. Nasser a reconstitué l'évolution des effectifs du primaire et du secondaire de 1971 à 1988, pour chacune des onze régions du Nord-Yémen (pour la période 1969 à 1988), en utilisant toutes les sources statistiques nationales qu'il a recueillies sur place. Il construit des indicateurs pour caractériser les disparités régionales de la scolarisation primaire et secondaire, et les inégalités garçons-filles. Ces indicateurs servent à construire une série de graphiques donnant lieu à des analyses quantitatives et à des commentaires qualitatifs s'appuyant sur les connaissances du milieu socioculturel que l'auteur a acquises comme enseignant et comme administrateur scolaire régional.

Dans la troisième partie, l'auteur présente les résultats de deux séries d'épreuves de langue arabe et de mathématiques qui ont été données par leurs enseignants à neuf-cent-quatre-vingt-douze élèves de 6ème dans vingt-huit écoles du Nord et du Sud au 1er et au 2ème semestres de l'année scolaire 1988-89. Il examine les résultats, classe par classe, et les notes du début et de fin d'année, d'abord par des représentations graphiques distinguant les garçons et les filles ; ensuite par des calculs statistiques de corrélation et de régression linéaires ; enfin par des commentaires

qualitatifs liés aux caractéristiques socio-économiques de chacune des vingt-huit écoles.

Une comparaison des taux de scolarisation (masculins et féminins) avec ceux des autres pays arabes permet de constater que le retard de la scolarisation des filles est beaucoup plus accentué dans les deux Yémen que dans les pays voisins.

La bibliographie sur l'éducation au Yémen (en français, anglais et arabe) comble une lacune. L'ensemble des tableaux de statistiques scolaires sont reproduits en annexe, ce qui constitue aussi une référence utile.

- ROCHEX, Jean-Yves. *Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire*. 578 p.

Thèse de doctorat : Paris VIII : 1992. Dirigée par Guy Berger.

Cette thèse se propose de contribuer à mieux comprendre comment le sens de l'expérience scolaire se forme et se développe au cœur des rapports dialectiques d'unité et de discordance entre activité et subjectivité.

Le sens est ici défini comme l'interface, le rapport entre le versant objectif de l'expérience scolaire et son versant subjectif. Une analyse socio-historique de l'évolution des enjeux scolaires dans la société française contemporaine, s'efforce de mettre à jour les contradictions sociales à l'épreuve desquelles s'exacerbent les contradictions propres aux histoires singulières et familiales. La thèse porte ensuite sur l'analyse d'entretiens cliniques approfondis avec des adolescents d'origine populaire connaissant une réussite scolaire brillante et statistiquement atypique, ou éprouvant d'importantes difficultés, de résultats ou de comportement.

L'analyse des entretiens fait apparaître la réussite scolaire comme étant liée, d'une

part à la connaissance des contenus scolaires pour eux-mêmes, à l'identification des activités d'apprentissage comme activités cognitives requérant un travail de la part du sujet, d'autre part à la possibilité de conjuguer la dialectique du Même et de l'Autre dans la transformation subjective et le déplacement sur l'échiquier des positions sociales et des positions identificatoires requises et signifiées par la réussite scolaire.

A contrario, les difficultés scolaires apparaissent liées aux difficultés à identifier le registre spécifique requis par les activités d'apprentissage : soit parce que l'expérience scolaire, ses contenus et les transformations qu'elle requiert, captés par les conflits subjectifs, sont identifiés à une injonction de changement ne permettant pas de préserver une relation de continuité entre celui qu'on est et celui que l'on est sommé de devenir, soit parce que leur valeur formative se dissout au profit de leur valeur monétaire, empêchant ainsi de les concevoir comme produits d'une activité de pensée. Dans l'un et l'autre cas, faute d'éprouver la nécessité d'une transformation cognitive et subjective dans des acuités vidées de toute signification sociale, ou faute de pouvoir l'entendre autrement que comme injonction de changement radical, les adolescents en difficulté demeurent, à des degrés divers, assignés à l'un des pôles de la dialectique du Même et de l'Autre, lesquels semblent pensés sans commensurabilité possible.

Titre communiqué par Louis Legrand, Professeur émérite à l'Université de Strasbourg II.

- SCHEIDHAUER-REYEN, Marie-Louise. *La fonction symbolique à l'école maternelle : place et rôle du langage*. 460 p. Thèse de doctorat : Strasbourg II : 1991. Dirigée par Louis Legrand et Dominique Weil.

La problématique que soulève la thèse concerne la définition même de la fonction symbolique. L'école maternelle se réfère depuis des décennies, et plus particulièrement dans les Instructions Officielles de 1977, aux théories du développement mental de l'enfant. Parmi ces dernières, celle de Piaget occupe une place prépondérante. La fonction symbolique y correspond à un stade du développement de l'intelligence. Elle apparaît comme fonction de représentation permettant de substituer aux objets des symboles, se greffant sur le stade sensori-moteur où l'enfant interagit avec les objets du monde environnant. Elle est nécessaire à l'accession de l'enfant au langage. La représentation elle-même est une image intériorisée, produit d'une activité sensori-motrice transformée. La thèse met en question cette définition.

L'hypothèse qu'elle développe consiste à dire que c'est le langage qui génère la représentation, bien plus que c'est le langage qui fonde la fonction symbolique grâce au jeu de ses entités qui permet au sujet parlant de s'y articuler.

S'appuyant sur des linguistes comme F. de Saussure, E. Benveniste, M. Riffaterre, sur des psychanalystes comme S. Freud et J. Lacan, elle propose donc une autre définition de la fonction symbolique autour

des concepts d'intersubjectivité et de signifiante.

L'analyse d'un grand nombre d'activités d'interprétation et de production à l'école maternelle corrobore l'hypothèse. L'étude révèle le pouvoir incontestable de création du langage et la possibilité pour l'enfant de s'y faire reconnaître par l'Autre. Elle permet d'avancer quelques idées sur la genèse de la signification au sein d'un réseau de signifiants dans lequel l'enfant est déjà pris mais dont les valeurs sont négociables.

La fonction symbolique comme fonction signifiante, c'est-à-dire fonction dénonciation du sujet parlant, est-elle encore une fonction de connaissance ? Notre réponse est positive.

La thèse essaie de montrer succinctement comment l'enfant appréhende la réalité. S'appuyant sur D. W. Winnicott, B. Parrain, J. Lacan, elle analyse d'une part l'évolution de stéréotypes et d'autre part des conflits linguistiques à l'école maternelle. Cette étude permet de soutenir l'idée que la connaissance de l'objet se construit grâce au langage. Existe-t-il (hors du langage) ? Où est-il ? Qu'est-ce qu'il a ? Le questionnement est incessant.

La réponse, toujours provisoire, toujours insuffisante. D'où la soif de savoir. Le langage, selon C. Hagège, façonne la représentation et crée ainsi les premières formes de théorisation du monde.

La thèse se heurte pourtant à ce qui constitue le paradoxe de la fonction symbolique même, à savoir sa tension entre l'ordre de la Loi (fonction paternelle) qui se confond avec l'ordre universel du langage et l'ordre symbolique auquel le petit homme a à se soumettre et le pouvoir infini de jouer avec les entités linguistiques qui conditionnent l'énonciation. D'où une conclusion qui ressemble à une ouverture : et si l'enfant jouait parce qu'il a appris à parler ?

Titres communiqués par
Michel Tardy, Professeur à
l'Université Louis Pasteur,
Strasbourg I.

■ MONS, Gilbert. *L'expression corporelle : discipline scolaire paradoxale.*

Thèse de doctorat : Strasbourg I : 1992. Dirigée par Michel Tardy.

L'analyse des pratiques de théâtre gestuel (danse, mime) dans le cadre de l'Éducation Physique de quelques collègues alsaciens révèle la persistance de croyances pédagogiques sur l'«expression corporelle» des élèves. Les enseignants ont des représentations différentielles de l'«expressivité du corps». Elles ont des termes idéologiques communs. L'expression de l'élève est perçue comme «spontanée» ; la composition gestuelle est assimilée à un discours ; sur scène, la manifestation gestuelle est regardée comme indicateur de la personnalité de l'élève.

Les propos didactiques de la danse et des A.P.Ex.¹ véhiculent les mêmes idées et les rationalisent en «contenus d'enseignement». Les argumentations sur le MOUVEMENT empruntent volontiers leurs termes aux neurosciences, aux sciences cognitives et aux langages systémiques. Simultanément, les propos usent d'un langage fortement rhétorisé pour évoquer évasivement les thèmes des compositions théâtrales, sans pour autant considérer les processus symboliques qui font du GESTE théâtral un sème et de la séquence une œuvre poétique. Les manuels d'A.P.Ex. ressemblent plus à des manifestes doctrinaux qu'à des ouvrages technologiques.

¹ Activités Physiques d'Expression.

Cependant, l'analyse de publications très récentes permet de déceler les indices d'une évolution dans les approches didactiques des A.P.Ex. L'émergence de la notion de «pensée théâtrale» nous paraît stimulante pour une réflexion sur les qualités sémiotiques de la gestualité des jeunes acteurs, ne serait-ce que dans la perspective d'évaluations formatives. C'est pour cette raison que nous avons achevé notre travail par des pistes de réflexion sur les fonctions communicatives du geste chorégraphié ou pantomimique. Elles peuvent suggérer des axes de formulation de «principes d'action» et aider les élèves à élaborer un sens personnel à leurs réalisations théâtrales.

■ GARCIA, Jean-François. *L'école unique en France (1918-1975). Approche historique et sémantique.*

Thèse de doctorat : Strasbourg I : 1992. Dirigée par Michel Tardy.

Les exigences de la division sociale du travail, combinées aux progrès nouveaux des sciences et des techniques ainsi que le développement des classes moyennes ont conduit, tout au long de la seconde moitié du XIX^e siècle, à une complexification croissante du système éducatif français. Sur le réseau des écoles primaires d'une part, et celui des collèges et lycées d'autre part, se sont peu à peu superposées des structures nouvelles.

Des principes divers président à leur organisation.

La nécessité d'une unification de ce système s'est fait sentir au début du XX^e siècle. Le travail de recherche de cette thèse s'efforce de faire apparaître et de comprendre ce qui semble être le fil rouge essentiel des réformes du système éducatif en France : la réalisation de l'ÉCOLE UNIQUE. Notre travail a consisté à tenter

d'élucider les politiques pédagogiques menées à cette fin, leurs raisons et leurs inspirations, à partir d'une approche à la fois historique et sémantique, pendant la période de 1918 à 1975.

Notre travail d'analyse s'est essentiellement appuyé sur les méthodes et les principes de la Sémantique Structurale de Julien A. Greimas. Cette analyse a intéressé un corpus constitué des textes officiels et non-officiels qui ont jalonné cette époque et concernaient l'École Unique :

- «l'Université Nouvelle» des Compagnons (1918),
- le projet de réforme pédagogique de Paul Lapie (1922),
- le projet de Jean Delvolvé (1928),
- les Instructions Officielles de 1938,
- le plan Langevin-Wallon (1947),
- la «réforme Haby» (1975).

Titres communiqués par Marc Bru et Jacques Fijalkow, Professeurs à l'Université de Toulouse Le Mirail.

■ BRICKER-TAILLEFER, Gail. *Les difficultés de lecture de l'anglais langue étrangère chez des étudiants en sciences sociales.* 2 vol., 687 p.

Thèse de doctorat : Toulouse : 1992. Dirigée par Jacques Fijalkow.

La performance des étudiants en sciences sociales en lecture pré-professionnelle/universitaire en anglais semble laisser à désirer. Dans quelle mesure leur compétence en lecture en L2 est-elle fonction de leur compétence «lecturale» en L1 et de leur compétence linguistique en L2 ? Comment le même étudiant lit-il en L1 et en L2, et quel rapport y a-t-il entre son approche de la tâche de lecture dans chaque langue et sa compréhension ?

Des tests bilingues originaux de lecture et de langue ont été mis au point pour étudier leur performance dans quatre styles différents de lecture. Ils montrent que la compréhension de ces étudiants est aussi bien fonction de leur compétence «lecturale» en L1 que de leur compétence linguistique en L2, mais que le poids relatif de chaque variable diffère selon le style de lecture, le rôle de la compétence linguistique en L2 étant plus affirmé dans les styles de lecture les plus exigeants sur le plan cognitif. Les stratégies de lecture diffèrent plus ou moins en passant de la L1 à la L2. La compréhension de texte et l'approche stratégique de la tâche de lecture sont plus fortement corrélées en L2 qu'en L1. L'acte de lire en L2 ressemble, à un degré plus ou moins important, à l'acte de lire en L1, mais ces étudiants manquent de «conscience lecturale» en L2.

■ **BOUYSSIÈRES, Patrice.** *Les représentations sociales du métier d'enseignant : lieu d'expression stratégique dans la construction socio-cognitive du projet professionnel.*

Thèse de doctorat : Toulouse : 1992. Dirigée par Michel Bataille.

Les métiers de l'enseignement préélémentaire, élémentaire et secondaire constituent une part appréciable des débouchés professionnels offerts aux étudiants de 2ème cycle universitaire et en particulier à ceux des universités des sciences humaines et sociales. Durant les vingt dernières années, ces métiers ont été l'objet de nombreuses réformes (statuts, fonctions, recrutement, formation, ...). Ces changements ont provoqué de profondes mutations des pratiques éducatives, résonnant dans les actes et les discours. Qu'en est-il de l'image des professeurs (d'école ou du secondaire) chez les étudiants can-

didats ou futurs candidats aux concours de l'enseignement ?

Après une analyse multiréférentielle (socio-historique, idéologique, psychologique, philosophico-pédagogique) de ces professions, cette recherche, dans une perspective psychosociale, rend compte de la structure et du contenu de la représentation de l'enseignement chez les étudiants. Cette thèse propose également un approfondissement théorique (Projections Représentationnelles Idéologiques) du processus de représentation sociale, sur la base des travaux conceptuels de S. Moscovici, D. Jodelet, C. Flament, J.-C. Abric, ainsi qu'un dispositif méthodologique particulier («*cartes de convergence*» à partir d'une CHD), permettant de repérer plus précisément les modalités représentationnelles communes (noyau central) et divergentes (schèmes périphériques) au sein de la représentation d'un même groupe social. Enfin, les résultats des analyses multidimensionnelles des données recueillies par questionnaires et entretiens sont intégrés à une modélisation où prennent place les processus d'attribution, d'engagement et de rationalisation. Cette modélisation permet de mettre à jour la fonction stratégique (au sens de G. Langouet et A. Léger, 1991) de la représentation sociale du métier dans la construction socio-cognitive du projet professionnel.

La féminisation, la ruralité, l'origine sociale modeste à moyenne, les études de lettres ou d'histoire et géographie sont les traits sociologiques les plus marquants des étudiants toulousains candidats à l'enseignement. Ces étudiants développent une structure représentationnelle commune (noyau central) très marquée d'idéologie centralisatrice et de pédagogie nouvelle : c'est l'image d'une société peu reconnaissante envers ses enseignants et

de l'enseignement comme don de soi au profit exclusif des élèves. C'est au sujet de l'interprétation des liaisons entre modalités de cette structure centrale qu'apparaît la première rupture. Les uns se focalisent sur la non-reconnaissance sociale, les autres sur la nature désintéressée du geste éducatif. Pour les premiers, étudiants plus anciens, la critique superpose appartenance sociale et rationalisation des obstacles institutionnels. Pour les seconds, l'attrait pour l'enseignement est fonction de l'ancienneté et de la visibilité sociale du rêve professionnel que ce métier a induit ou non au moment de l'enfance.

Ces divergences périphériques d'une même représentation montrent la fonction stratégique et l'inscription socio-cognitive du concept de représentation sociale ainsi que sa portée heuristique et ses possibles exploitations praxéologiques (problème du contenu de la formation initiale...).

Titres communiqués par
Georges Lerbet, Professeur à
l'Université François Rabelais,
Tours.

- DOUSSET, Michel. *La psychologie scolaire, un miroir paradoxal. Réalité des représentations de la place et du statut concédés par les instituteurs à la psychologie et au psychologue à l'école élémentaire.* Thèse de doctorat : Tours : 1992. Dirigée par A. Juranville.

En obtenant par dérogation que la psychologie ne soit pour elle que scolaire, c'est-à-dire inféodée à son désir, l'institution scolaire tiendrait à conserver cet ersatz la servant très paradoxalement à préserver ses assises fantasmatiques. Accompagnant l'affaiblissement socialement déterminé de

la fonction paternelle, aujourd'hui seulement intégrable sous une forme dénégative, la fonction enseignante serait difficilement tenable et les instituteurs, semblablement à l'hystérique, chercheraient à constituer leur désir comme insatisfait. La demande qu'ils adresseraient alors au psychologue scolaire procéderait de la déroboade et de l'intrigue hystériques. Aussi la fonction psychologique doit-elle être exclusivement tenue, non par d'authentiques psychologues, mais par des instituteurs parmi tous les autres instituteurs, dont le titre de psychologue n'a aucune valeur hors de l'institution scolaire et ne prend sens que référé au désir dont il dépend. Chacun peut alors, pour reprendre une expression de S. Freud, braconner à sa guise sur le terrain institutionnellement concédé à la psychologie n'ayant finalement, dans ce contexte, de spécificité que paradoxale.

- SAINT-MARTIN, Nicole. *Les femmes québécoises créatrices d'entreprises coopératives : identité, trajectoire, formation.* Thèse de doctorat : Tours : 1992. Dirigée par Gaston Pineau.

Les récentes transformations du marché du travail et la crise économique ont mis à nu la fragilité de l'emploi féminin. Elles ont obligé les femmes à jeter un regard sur leurs conditions de travail et sur leur position dans les structures socio-économiques. Aussi, sont-elles de plus en plus nombreuses à choisir ou à devoir créer, individuellement ou collectivement, leur poste de travail. Dans le cadre de projets collectifs, la coopérative de travail semble offrir une alternative valable. Toutefois, en même temps qu'elle permet l'accès à la propriété, à la gerance d'une entreprise et à un emploi, sa création est complexe et porte ses contraintes et exigences propres.

- Qui sont les entrepreneuses collectives et quelles sont leurs motivations ?
- Comment expliquer le choix du statut juridique ?
- Quelles sont les limites rencontrées dans l'événement entrepreneurial ?
- La création appelle quelles compétences et quel appui ?

À partir d'une analyse comparative de deux types d'entrepreneuriat : individuel et collectif, a été dégagé un portrait des entrepreneuses collectives. Le profil révèle qu'elles ont 32 ans, qu'elles vivent maritalement et qu'elles ont plus de deux enfants. Leur décision de création a suivi une fin d'emploi non-volontaire. Malgré les limites rencontrées, elles se disent satisfaites de l'expérience.

Globalement, il apparaît que les entrepreneuses collectives ont une démarche entrepreneuriale singulière qui prend appui sur un processus autonome de formation. Celui-ci commande un accompagnement individuel et collectif qui soit à la fois varié et souple et qui permette d'apprendre comme elles vivent : coopérativement.

- BENOIST, Jean-Claude. *Projet et prise de décision dans les institutions de formation. Étude du management participatif d'associations éducatives en Ille-et-Vilaine*. 994 p. Thèse de doctorat : Tours : 1992. Dirigée par Gaston Pineau.

Il est classique d'associer dans la prise de décision le niveau d'information des acteurs et leurs projets plus ou moins explicites (H.A. Simon). Les éléments déterminants de la prise de décision se situent généralement dans un champ décisionnel évolutif constitué par une structure organisationnelle. Là-dedans s'entrechoquent le système d'information

et de contrôle, les procédures opératoires, plus ou moins standardisées, et la personnalité des acteurs. On peut aussi penser que le champ décisionnel associatif a une certaine singularité et qu'il peut être, vraisemblablement, affecté dans sa démarche de projet par la rationalité des décisions à prendre, par la multiplicité des acteurs et par les nombreuses interactions ou négociations possibles entre les diverses composantes d'une association éducative.

La présente recherche tente d'appréhender les rapports entre «*Projet*» et «*Prise de Décision*» auprès de personnes engagées dans des institutions de formation pratiquant la pédagogie de l'alternance. Il s'agit des Maisons Familiales Rurales d'Ille-et-Vilaine.

Pour conduire cette recherche, nous avons consulté plus de trois cents administrateurs. Le traitement du corpus montre que les «*Projet/Décision*» évoluent selon les périodes de la vie institutionnelle. Les invariants «*problème*», «*percepteur-concepteur*», «*catalyseur*», «*micro-rupture*» existent avec plus ou moins d'intensité selon les époques : Pionnière (T0), de Développement (T1), de Maturité (T2). Cependamment période de re-définition ou d'interrogation (T3), un management participatif adapté aux associations, apparaît nécessaire pour réagir vite, réduire l'inertie lors de la prise de décision collective et pour s'adapter aux nécessités de l'environnement instable. Les statuts des personnes, les jeux des acteurs et la dynamique ou la vitalité associative peuvent influencer la prise de décision. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de s'adapter aux nouveaux besoins des institutions. C'est pourquoi, il est primordial de s'intéresser à l'activation des systèmes «*personne*» et du système de pilotage «*Projet/Décision*» car le projet apparaît bien comme l'énergie du système associatif.

Pour donner plus de spécificité à notre «*action/recherche*», nous avons expérimenté avec neuf associations la «*TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL*» (T.G.N.). Cet outil, pratiquement inconnu en France, mais utilisé aux États-Unis et au Canada, a démontré dans cette recherche son efficacité managériale dans la participation à la prise de décision d'une centaine d'acteurs. La T.G.N. est à la fois un instrument de précision des projets associatifs et un outil facilitateur de la prise de décision collective respectant la subjectivité des acteurs et les sollicitations de l'environnement. Cette approche permet d'appréhender aisément la complexité des projets et des processus décisionnels des systèmes institutionnels.

- GRONDIN-FREYNET, Marie-France. *Exclusion et lien social ; éléments pour une approche des médiations du travail social.*
Thèse de doctorat : Tours : 1992. Dirigée par Gaston Pineau.

Depuis des siècles, pauvreté est synonyme d'exclusion. La distance séparant les exclus de la société n'a pas plus été réduite par la charité ou la coercition que par les tentatives de rationalisation de l'organisation sociale. Inventé pour gérer les problèmes que les pauvres posent à la société, le travail social est lui-même en crise. Tenus à l'écart de la société dominante, les exclus ont développé entre eux une culture et des réseaux spécifiques. Ils sont cependant contraints d'établir des transactions avec la société instituée. Le travail social occupe la place du tiers dans ce rapport. Il est chargé d'établir des médiations entre les institutions, les réseaux de la sociabilité locale et des pauvres qui, aussi démunis soient-ils, restent des acteurs dotés d'un potentiel d'autonomie.

À partir de questionnaires et d'entretiens, l'étude permet de prendre la dimension de l'exclusion aux niveaux économiques, relationnels et culturels. Les capacités d'autonomie que gardent les pauvres sont repérables dans l'auto-organisation qu'ils manifestent et dans la manière dont ils analysent et gèrent leur rapport au travail social. Au cours de transactions portant sur leurs conditions de vie, leur statut social et leur identité, ils considèrent le travail social parfois comme un concurrent ou un ennemi, d'autres fois comme un allié avec qui ils coopèrent, ou contre lequel ils entrent en opposition.

Le travail social doit, à la fois, gérer les tensions qui en résultent et développer l'articulation avec la société instituée et les réseaux de la société locale. L'exercice de cette fonction médiatrice rend nécessaire l'analyse des doubles contraintes, inhérentes à sa situation paradoxale.

En montrant la complexité des médiations opérées par le travail social et l'enjeu de reliance qu'elles représentent, la thèse ouvre des perspectives pour des redéfinitions opératoires.

- LERBET-SERINI, Frédérique. *Relation duale et tiers inclus. Contribution à l'approche pragmatique de l'autonomie des systèmes relationnels et perspectives éducatives.* 710 p.
Thèse de doctorat : Tours : 1992. Dirigée par Gaston Pineau.

Le concept de relation duale, qui introduit les dyades dans l'espace du paradoxal et du ternaire, devrait ouvrir plus largement la porte de la pensée complexe sur l'interpersonnel, singulier ou pluriel. Nous nous sommes donc posé la question de savoir ce qu'est un système relationnel qui se réorganise, comment on peut approcher et concevoir son autopoïèse et

quand il y a lieu de parler de son autonomie.

L'ensemble de la réflexion est élaboré en référence à la pensée de D.W. Winnicott, F. Jacques, E. Morin, H. Atlan, J.P. Dupuy et F. Varela.

Un dialogue entre deux frères, et un parcours dans l'institution scolaire, constituent les deux champs dans lesquels la problématique est explorée.

C'est la relation, tiers inclus du système, formalisée en inter-trans-co-action, qui est à la fois point de départ et point d'arrivée de cette tentative d'analyse-compréhension de l'émergence du sens entre deux entités, expérience signifiante qui les constitue en propre et en commun.

■ SOEURE, Marie-Claude. *Contribution à une approche critique de l'identité du formateur*. 679 p.

Thèse de doctorat : Tours : 1992. Dirigée par Georges Lerbet.

La complexité ouvre la voie à une identité qui reconnaît l'existence du tiers, l'espace «entre-deux» et interroge le principe d'identité érigé en vérité immuable dans la pensée aristotélicienne. L'identité de la personne et le sens donné à la fonction enseignante, fondés sur la vocation, sur l'expérience, s'inscrivaient dans cette vision d'une identité binaire ordonnée, accomplie.

Confrontée à la pensée complexe, l'identité suppose la reconnaissance de l'antagonisme, du paradoxe. Dans cette perspective nouvelle, ternaire, la problématique posée est celle de l'identité de la personne-formateur dans sa gestion particulière, manifestée à travers des tensions. Cette problématique a été examinée en lien avec trois récits de vie de formateurs de l'Institution de Formation des Maisons Familiales Rurales.

Globalement, les stratégies identitaires envisagées éclairent la mouvance, l'évolution, les transformations de chaque identité, dans sa singularité, qui se crée et se perd dans un écart plus ou moins grand à l'équilibre.

■ SIMON, André. *Stratégies associatives et systèmes personnels de formation. De l'animateur à l'agent de développement dans les associations familiales rurales*.

Thèse de doctorat : Tours : 1992. Dirigée par Georges Lerbet.

L'approche socio-historique du contexte de l'éducation populaire rend compte de la créativité méthodo-éducative des associations et des enjeux idéologiques de leur action. Du point de vue de l'acteur, comment un système de formation autonome s'actualise-t-il au cours d'une expérience associative ?

Au-delà des problématiques de l'autonomie et de l'hétéronomie dans la formation institutionnelle, est posé le problème du développement de la connaissance et des compétences de la personne engagée dans une stratégie d'animation et de réalisations socio-économiques et culturelles. L'examen intensif du récit de vie associative de responsable élus dans des associations, montre comment les processus de perception, de réflexion et d'extériorisation, s'organisent en systèmes singuliers de développement cognitif par l'engagement et l'action.

Le constat introduit les dimensions expérientielles de l'engagement dans le problème de la connaissance des systèmes cognitifs autopersonnels.

- GÉRARD, Christian. *Le système de pilotage de l'apprentissage mathématique chez des adolescents en formation alternée. Une étude auprès de quelques institutions de formation en milieu rural.*

Thèse de doctorat : Tours : 1992. Dirigée par Georges Lerbet.

L'extraordinaire émergence de l'alternance dans le champ des sciences de l'éducation, ces dernières années, semble représenter une alternative au système scolaire classique. Cependant, en même temps qu'elle exhibe ses enjeux, elle interroge sur les compatibilités qu'elle présente avec les enseignements scientifiques et, entre autres, avec l'enseignement des mathématiques. D'où des questions :

- Quel sens, quelles portées assigne-t-on aujourd'hui aux mathématiques ?
- Quelles pratiques d'enseignement en alternance permettent de les optimiser ?
- Comment se différencient les stratégies d'apprentissage mathématique des élèves en fonction des pratiques d'enseignement ?

Telle est la problématique de la recherche qui a été conduite auprès de 151 élèves scolarisés en Maisons Familiales Rurales (M.F.R.).

À partir de modalités d'alternance et de pratiques d'enseignement mathématique rencontrées en M.F.R., quatre styles de formation mathématique ont été repérés. Ainsi, l'analyse différentielle mise en œuvre a conduit, grâce à des activités de construction et de résolution de problèmes, à discriminer des degrés d'abstraction, des stratégies de résolution et à explorer la singularité des apprentissages. De plus, la modélisation du système personnel de pilotage de l'apprentissage mathématique a permis d'évaluer la pertinence du style de formation fondé sur l'action-recherche-action (style heuristico-algorithmique équilibré : S.H.A.E.).

Globalement, il apparaît qu'en S.H.A.E., plus l'apprenant produit des stratégies abstraites de résolution de problèmes – par conséquent plus il gère de la complexité – plus il économise de stratégies d'apprentissage. Cependant, celles qui émergent électivement renvoient à un gain en autonomie de l'apprenant et aux représentations positives qu'il a du formateur en mathématique.

- WEBER, M. *Du «bruit» au sens : contribution à l'étude de la symbolisation dans l'apprentissage chez l'enfant et l'adulte.* 596 p.

Thèse de doctorat : Tours : 1992. Dirigée par Georges Lerbet.

À la rencontre des œuvres de J. Piaget et de G. Durand, la genèse de la connaissance et du sens apparaît comme biologique et archétypale. Dans une optique constructiviste et personnaliste, grâce à l'apport des Sciences des systèmes et de l'autonomie, la transformation de «bruit» en sens est le fruit d'une auto-réorganisation, grâce au pilotage de la connaissance. Il s'ensuit un remodelage de ce qui – métaphoriquement et par l'étude de l'origine historique et étymologique des mots – apparaît comme ce qui assure la cohérence et la cohésion interne de la personne : le système-symbole. Produit, dans le domaine de l'Égo en tant que référentiel sémantique pour une part, et dans celui du milieu en tant que partie signifiante pour l'autre part, ce système symbolico-personnel, résultat de l'intégration de son expérience, détermine le seuil de «bruit» recevable par la personne.

Consécutivement, se font jour des applications dans le champ éducatif, qui conduisent – au travers de la définition du «comprentissage» – à privilégier le symbole par rapport au signe en prenant en compte

le référentiel sémantique de l'apprenant, à considérer le concept comme un signifiant bruyant, et à redéfinir la relation entre le pédagogue ou le formateur, et l'apprenant.

ADRESSES D'ÉDITEURS

- ATELIER DES TROIS-MONTS
68, rue d'Artois
59000 LILLE
- CENTRE RÉGIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE
3, rue Jean Bart
BP 199
59018 LILLE Cedex
- CENTRE RÉGIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE
6, rue Sainte-Catherine
86034 POITIERS Cedex
- C.V.R.P.
Rue Marterey, 56
CH - 1005 LAUSANNE
- DE BOECK
Distribué par BELIN
8, rue Férou
75278 PARIS Cedex 06
- DELVAL
Case postale 5
CH - 1744 COUSSET/FRIBOURG
- ÉDITIONS DU MONDE LIBERTAIRE
145, rue Amelot
75011 PARIS
- ÉDUCATION PERMANENTE
16, rue Berthollet
94110 ARCUEIL
- ERES
19, rue Gustave Courbet
31400 TOULOUSE
- GESTION MENTALE
BAYARD
41, rue François Ier
- IREDU
Faculté des sciences Mirande
BP 138
21004 DIJON Cedex
- KHARTALA
22-24, bd Arago
75013 PARIS

■ OBSERVATOIRE DES ZONES
PRIORITAIRES

29, rue Henri Barbusse
92230 GENNEVILLIERS

■ PRESSES DE L'UNIVERSITÉ
DE MONTRÉAL

Ouvrage d'Y. Saint-Arnaud
Diffusion INRP

■ PRESSES DE L'UNIVERSITÉ
DE LYON

86, rue Pasteur
69365 LYON Cedex 07

■ REVUE DE PSYCHOLOGIE
DE LA MOTIVATION

Diffusion DIFPOP
14, rue de Nanteuil
75015 PARIS

■ SERVICE DE LA RECHERCHE
SOCIOLOGIQUE

8, rue du 31 décembre
CH - 1207 GENÈVE

SUMMARIES

by Nelly Rome

A professional life development by Gaston Mialaret

The author describes how he progressed in readings and in vocational training. First he presents the major steps in his higher education and training, and the readings related to it: The Training School of Cahors, the «École Normale Supérieure» (Higher School of Education) of Saint-Cloud, The Institute of Psychology of Paris. He became a teacher in «ENNA's» (Training schools for vocational teaching), then an assistant lecturer at the ENS of Saint-Cloud and prepared a doctoral thesis on teenagers mathematics learning. Then he was appointed as a professor at the University of Caen. The author also notes some facts, ideas, countries, organizations that had a great impact on him: audio visual means, marxism, the psychology of Wallon, technical education, clinical psychology, alternative education, modern sociology, the Third World and Québec, the «CREDIF», the «AIP ELF». Finally he evokes his work as an expert for the UNESCO, the emergence of educational sciences in France and his recent book «General Pedagogy».

The walker is the way by Ruth Kohn

The author has a multicultural history, moving from New-York, to Paris via India. This explains the tensions she experienced along her career, between rationalism and

uncertainty. She got a Master's degree in Harvard and a doctoral thesis diploma in Paris, then her career development led her to the University of Paris VIII where she added to her teaching occupation, the publication of research work using a functionalist approach. Then she focused on social workers training and discovered paradoxical thought. She oriented her research towards observation and networks. At present she participates in the research of ESCOL laboratory of Paris VIII and in a network operating in the Ministry of Education.

From the search of meaning to the shared production of meaning by Hélène Trocmé-Fabre

This description of research development starts with the remembrance of a great uncle who collaborated with Claparède, then with Piaget. Later the author got a university diploma with the study of «Utopia» by Thomas Moore. After 1968 the author became an assistant lecturer in English in the Institut Universitaire de Technologie (Institute of Technology) of La Rochelle and wrote a doctoral thesis based on neurobiology and neuropedagogy. Then she wrote a book entitled «I learn, so I am», making out a good case for learning in harmony with biological rhythm. At present she leads a research and training team concerned with a new conception of training which aims at creating learning engineering. The

search of meaning led her to think about the production of meaning and elaborate a videogram : «Born to learn».

The history of a professional knowledge

by Nicole Clerc

The author became a teacher of physical education twenty years ago. At first she preferred the social status of teacher to that of sports coach but now she teaches because she likes it. Though she got a good educational training she only started to analyse the teaching-learning process when she met researchers at the INRP. Then she studied educational sciences and became a teacher advisor ; she appreciated confrontation with other professionals. The tasks related to teaching practice helped her to understand herself in the necessary phase of identification. For the author, sharing her knowledge and questions with others and alternating reflexion and practice are essential to progress.

From preschool to leadership, training must consider the individual as a priority

by Monique Lefèvre Bardot

The author presents a career development starting from a training period in a nursery class, during the author's schooling at the Training School of Vannes, which had set her thinking. Later, when she was in charge of the preparation of training staff in an Institute for agricultural advancement, she wrote a doctoral thesis on «individual identity and professional development of the staff of the Ministry of Agriculture» and discovered the attachment theory. Then

she taught cultural education, she participated in adult teaching by means of teaching by objectives and mental training.

Adult self training : European and north American approaches

by Philippe Carré

The «self-training galaxy» has developed recently through three mainstreams : bioepistemological, social educational, technical educational. In Europe Dumazedier, then Pineau, Nyhan and the author developed the self-training problematics. In North America the concept of «self directed learning» was developed by many scholars and from the 60's, a North American symposium on adult self directed learning has been held annually.

Information and professionalization : a contribution to the study of the common culture of IUFM students

by Séraphin Alava

Information development is necessary for the implementation of teaching professionalization. This paper reports an inquiry on this theme, conducted among students in the «Institut Universitaire de Formation des Maîtres» (University Institute of Teacher Education) of Toulouse. A typology of readers is described and reveals deficiencies in professional reading practices, which may be changed by means of new training styles offered by the IUFM.

ADDITIF concernant le n° 27

Sous le titre de l'article «*Un parcours d'autoformation continue*» une citation nous a été proposée par l'auteur, Jean-Daniel Rohart :

«Ils respectent l'autre, ils aiment le différent car ils savent que c'est eux-mêmes, différemment que c'est leur définition, leur mesure et leur progéniture»

*Jean-Marie Domenach
(Ce que je crois, p. 120)*

Dans l'article «*Petite enfance et école maternelle*», les auteurs, Frédéric Dajez et Éric Plaisance, nous ont communiqué la référence suivante au paragraphe 2.1 :

- BRIAND, J.P. et al. *L'enseignement primaire et ses extensions, XIX^e et XX^e siècles* ; Annuaire statistique. Paris, Economica, INRP, 1987.

VERS UNE NOUVELLE CULTURE PÉDAGOGIQUE

Chemins de praticiens

Sous la direction de Jean Hassenforder

Quelles questions les enseignants se posent-ils à propos de leur activité professionnelle ? Dans quelle mesure les savoirs sur l'éducation qui se développent depuis vingt ans permettent-ils de trouver des réponses à ces questions ? Ont-ils influé sur l'évolution de la manière d'enseigner ?

Les textes rassemblés dans ce recueil émanent de praticiens novateurs qui nous disent en quoi leurs pratiques ont changé à travers les années et comment ils ont pu s'inspirer d'un certain nombre d'apports en provenance des nouveaux savoirs sur l'éducation. Ces professeurs nous disent leurs questionnements, leurs cheminements, leurs trouvailles. A la recherche de nouvelles méthodes, ils s'inscrivent dans une profession en devenir.

Les auteurs de ces textes ont trouvé un appui dans différents milieux : recherche, formation, sciences de l'éducation, militance pédagogique. En expérimentant et en testant les savoirs concernant les méthodes d'enseignement, ils participent à l'émergence d'une nouvelle culture pédagogique.

Ces récits de vie professionnelle se déroulent dans le quotidien. Ici des professeurs parlent à d'autres professeurs. Ce recueil est destiné aux enseignants qui s'interrogent. Il concerne tous les formateurs, qui trouveront dans ces textes un écho à leurs préoccupations et une occasion de dialogue.

Disponible en librairie et par correspondance auprès de l'INRP

1992 - 303 p. - 16 x 24 cm - Ref : BB 025

 L'Harmattan

France (TVA 5, 5 %) : 150 F - Corse, DOM : 148,51 F
Guyane, TOM : 142,18 F - Etranger : 156,40 F



Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

PERMANENCE ET RENOUVELLEMENT EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Perspectives de recherche 1950-1990

Actes du colloque international en hommage à Viviane ISAMBERT-JAMATI
19-20 octobre 1990

sous la direction d'Eric PLAISANCE



avec la participation de

Christian BAUDELLOT, Jean-Michel CHAPOULIE, Sonia COMBONI SALINAS, Francine DUGAST, Pierre DANDURAND, Jean-Claude EICHER, Roger ESTABLET, Frédéric FRANCOIS, Anna FRANGOUDAKI, Viviane ISAMBERT-JAMATI, José Manuel JUAREZ NUNEZ, Menga LUDKE, Ahmed MOATASSIME, Philippe PERRENOUD, Eric PLAISANCE, Antoine PROST, Estela dos SANTOS ABREU, Georges SNYDERS, Lucie TANGUY, Alain TOURAINE, Anne VAN HAECHT, Gérard VERGNAUD, Michel VERRET, Georges VIGARELLO, Nakhlé WEHBE

Quel a été le développement de la sociologie de l'éducation en France, après la Seconde Guerre mondiale ? Quel bilan en tirer aujourd'hui ? Quelle influence a exercé Viviane Isambert-Jamati, notamment par la formation de sociologues étrangers ?

L'ouvrage - à travers les contributions réunies lors d'un colloque qui a fait date - offre une multiplicité de mises au point :

- analyses de la contribution de Viviane Isambert-Jamati à la recherche et à l'enseignement en sociologie de l'éducation ;
- présentation des courants de recherche dans différentes régions ou pays : Proche-Orient, Maghreb, Mexique, Brésil, Québec, Belgique, Grèce, Suisse ;
- aperçus sur la pluralité de la sociologie de l'éducation en France ;
- confrontation avec d'autres disciplines : histoire, philosophie, économie, linguistique, didactique.

Un livre indispensable pour tous ceux - de l'étudiant au chercheur - qui œuvrent dans le domaine des sciences de l'éducation.

Disponible en librairie et par correspondance auprès de l'INRP
- 1992. - 244 pages (16 x 24)

L'Harmattan

France (5,5%) : 140 F - Corse, DOM : 135,50 F
Guyane, TOM : 132,70 F - Etranger : 146 F



Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

Chercheurs en Éducation

sous la direction de Jean HASSENFORDER

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.

"Les récits évoqués par ces itinéraires [...] composent le paysage le plus vivant dressé à ce jour sur la recherche en éducation. Ils ont la densité des expériences subjectives, des situations uniques. Leur objet pourtant est collectif. Parcours personnels, ils éclairent l'installation d'une communauté, l'existence de ses pôles, de ses changements. Suggérant quelquefois le poids d'une relation filiale ou la pudeur d'une amitié, ils restituent, plus encore, la culture d'un milieu."

Georges VIGARELLO

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.

Chercheurs en éducation

- Un livre nécessaire pour les étudiants et les jeunes chercheurs, qui les aidera à développer leur réflexion épistémologique et à percevoir comment ils peuvent s'insérer dans le mouvement de la recherche.
- Un livre utile aux membres de la communauté scientifique en sciences de l'éducation, en leur permettant une meilleure compréhension des approches mises en œuvre dans toute leur diversité.
- Un livre qui intéressera tous ceux dont le champ de curiosité s'étend aux démarches de recherche, aux processus d'élaboration de la pensée.

L'Harmattan



1992 - 384 pages - format 16 x 24 cm - Ref : BB 023

France (TVA 5,5%) : 170 F - Corse, DOM : 169,22 F

Guyane, TOM : 161,14 F - Etranger : 177 F

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

QUE LISENT LES ENSEIGNANTS ?

Lectures et diffusion des connaissances en éducation

Sous la direction de Christiane ÉTÉVÉ
avec la collaboration de Christian GAMBART

Cette réflexion s'inscrit dans le champ de recherches portant sur la dissémination et l'utilisation des savoirs auprès des praticiens, ainsi que dans les courants de pensée sur la réflexion des enseignants et les modes de raisonnement des "novices" et des "experts".

L'ouvrage étudie la part de l'écrit, à côté des autres ressources, dans l'information des enseignants - des collèges et des lycées -, concernant les apports de la recherche en éducation, les connaissances portant sur l'enseignement, la pédagogie et la didactique. Quel rôle joue la lecture dans la construction de leurs représentations et de leurs savoirs à travers leurs cheminements professionnels ? Dans quelle mesure un usage éclairé de l'information est corrélé avec des formes d'influence et de promotion ? Comment les savoirs pratiques issus de la classe et des relations avec les élèves, les collègues, se confrontent avec la littérature pédagogique ? En quoi certains rapports à l'information écrite déterminent-ils des accès à des responsabilités de formation et d'animation ?

L'étude s'articule en trois parties :

- l'information pédagogique des enseignants de collège, par les livres, les revues et les médias ;
- la nouvelle culture pédagogique des minorités d'enseignants lecteurs ;
- des perspectives pour une meilleure diffusion des savoirs en éducation

" *Que lisent les enseignants ?* " s'adresse d'abord aux formateurs, aux chercheurs soucieux de connaître les conditions d'appropriation de leurs travaux par les praticiens, et aussi aux enseignants qui trouveront, exprimée par des collègues, la variété des cheminements autoformatifs et des lectures ayant donné un sens à leur métier.

Les documentalistes disposent, avec ce livre, d'un outil privilégié pour une politique d'acquisition adaptée à la formation des enseignants.

INRP - 1992 - 174 pages (16 x 24 cm)

France (TVA 5,5%) : 100 F - Corse, DOM : 96,78 F
Guyane, TOM : 94,79 F - Etranger : 104,30 F

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

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 : oui non

Montant de l'abonnement (3 numéros)

du 1/08/1992 au 31/07/199 :

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
<i>Perspectives documentaires en éducation</i>			

• 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.