

## **Errata**

### ***Perspectives documentaires en éducation n° 30***

#### **Page 14 - premier paragraphe - ligne 17 —**

Lire "comme autant de traits verticaux qui fondent la dignité humaine face aux cléricatismes"

#### **Page 23 - deuxième paragraphe**

Remplacer "fonction" par "jonction"

#### **Page 17**

Supprimer "Institutrice : " dans l'intertitre

N° 30

1993

---

*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 Paris II -  
Alain Coulon, professeur en sciences de l'éducation à l'Université  
Paris VIII - Françoise Cros, professeur en sciences de l'éducation à l'IUFM  
de Versailles - 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  
Secrétaires de rédaction : Marie-Françoise Caplot, Catherine Desvé  
Équipe de rédaction : Marlène Ba, Mathilde Bouthors,  
Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Danielle Dagorn,  
Nancy Frosio, Nelly Rome*

## *Édition & Fabrication*

*Informatique : Jean-Pierre Houillon  
Maquette de couverture : Jacques Sachs, Philippe Champy  
Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, Marie-Françoise Caplot, 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>Affronter la complexité et la construction de l'autonomie en éducation</i><br>par Georges LERBET ..... | 7 |
|---|---|

### Itinéraires de recherche

|   |    |
|---|----|
| - <i>D'un parcours à ses interprétations</i><br>par Jean CARDINET ..... | 37 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| - <i>De la théorie du capital humain<br/>à une analyse de l'économie de l'éducation</i><br>par Jean-Claude EICHER ..... | 53 |
|---|----|

### Chemins de praticiens

|  |    |
|--|----|
| - <i>Dire son chemin de praticien ?</i><br>par Magali CHANTEUX ..... | 67 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| - <i>La passion d'apprendre</i><br>par Michèle PRINCE-CLAVEL ..... | 87 |
|--|----|

### Repères bibliographiques

|   |     |
|---|-----|
| <i>L'orientation des jeunes et des adultes</i><br>par Francis DANVERS ..... | 109 |
|---|-----|

### Innovations et recherches à l'étranger

|                      |     |
|----------------------|-----|
| par Nelly ROME ..... | 137 |
|----------------------|-----|

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| Ouvrages et rapports ..... | 169 |
| Adresses d'éditeurs .....  | 207 |
| Summaries .....            | 209 |





1

*ÉTUDES*

# AFFRONTER LA COMPLEXITÉ ET LA CONSTRUCTION DE L'AUTONOMIE EN ÉDUCATION

*Georges Lerbet*

**A**ussi loin que je peux scruter ma propre histoire, l'élément invariant que j'y décèle est mon goût pour la soupe. Non pas ces soupes sophistiquées, faites de produits rares. J'aime simplement la soupe ordinaire : celle des paysans de mon Berry. J'aime la soupe de légumes, de tous les légumes communs que, seules, l'audace et l'habileté culinaires savent mélanger harmonieusement.

Je n'ai pas vraiment le souci de faire plaisir à quelque exégète de l'esprit en livrant ce petit aspect oral de moi-même, cependant, plus j'y réfléchis et plus il me semble se révéler être un bon indicateur de ma façon d'être : la soupe que j'aime est, avant tout, cet aliment où, paradoxalement, on l'identifie d'autant mieux que tout se mêle comme si l'on était guidé par une invisible Métis. En effet, le consommateur se trouve devant quelque chose d'apparence et de consistance homogène et variée ; comme dans un hologramme, ici, chaque cuillerée rend compte du tout, et, dans le même temps, les saveurs fines et nuancées laissent supposer l'existence d'une grande richesse de composants. Pour le profane, leur association demeure indéfinissable mais l'habitué de nos jardins saura les discriminer. Au premier fumet

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 30, 1993*

et à la première gorgée, il saisira les liens qui les font se rencontrer en des guirlandes gustatives que l'on peut filer telles qu'en elles-mêmes et dont on ne pressent pas la fin, tant ces soupes laissent toujours des traces dans l'assiette.

Mon goût pour ces sortes de soupes m'apparaît encore plus nettement comme une bonne caractéristique de moi-même quand je le distingue de celles qui me laissent plus indifférent. J'aime beaucoup moins les soupes "élémentaires" où l'on trouve des morceaux de légumes mal écrasés. Elles sont compliquées tout en se prêtant trop facilement à des décompositions simplifiées. Il leur manque ce "liant" qui fait la richesse de l'indéfinissable quand on fait l'effort de la reconstruction des saveurs.

Si ce penchant pour les soupes complexes (1) me paraît traduire le fonds même de mon penchant cognitif pour les interrelations, pour les processus, les systèmes bouclés et pour le constructivisme autant qu'il traduit mon aversion pour l'analytique strict et pour le positivisme, il serait abusif de croire que cette constante a toujours été transparente dans mon esprit. L'exercice analogique auquel je me livre ici a largement contribué à ce gain en lucidité envers moi-même, comme c'est souvent le cas quand on accepte de jouer le jeu de se dire, voire de s'écrire.

Pourtant, je n'aime pas beaucoup me raconter. Pas plus que je n'aime écouter les confidences d'autrui. Si j'opère ce genre d'écoute, ce ne peut être que dans un cadre où les rôles sont définis par les quelques règles qui engagent et canalisent les partenaires sans sombrer dans les règlements qui rendent l'institué inerte. C'est ainsi que j'ai pu travailler en thérapie et que je le fais aujourd'hui encore en formation, dans la vie professionnelle, dans des institutions – si peu structurées soient-elles – où les échéances sont posées. En revanche, je ne m'exprime pas dans les domaines plus autonomes de la vie familiale ou amicale où, souvent, seule la disparition physique marquera le terme du parcours commun.

Cette faible propension à me dire et à me complaire dans l'évanescence du verbe, marque aussi ma façon d'être au savoir. Ainsi ne suis-je pas un fanatique des colloques ou des réunions de concertation. En revanche, j'aime prendre connaissance des "actes" de ceux-là. En effet, je me suis bien vite aperçu que j'en apprenais beaucoup sur les sujets qui me concernent. De même, en corollaire, je me suis aperçu que ma façon la plus efficace d'enseigner consistait à accompagner les

autres dans leur propre démarche, sans faire des discours trop longs mais en les aidant à produire.

Produire du savoir demeure donc la façon personnelle la plus efficace de me former. Non pas que je la croie exclusive et générale, mais c'est celle qui me convient et c'est pour lui revendiquer une place au soleil de l'éducation que je me suis longuement battu dans la marginalité séquente de l'école la plus classique. Ma démarche de lecteur s'inscrit au cœur même de cette entreprise intellectuelle et personnelle et, comme il fallait s'y attendre, elle va vite se changer en démarche d'auteur, où les lectures constituent des partenaires qui alimentent un dialogue critique et réactif intériorisé.

## De la lecture à l'écriture

Quand j'étais enfant, je n'étais pas un gros consommateur de livres ; je ne me précipitais pas sur les journaux ou sur tout ce qui aurait pu me tomber sous les yeux dans la rue ou ailleurs. Il fallait me forcer pour que je lise ce qui devait être lu en primaire ou au lycée jusqu'en classe de troisième. Ce n'est pas de moi-même que j'allais aux romans. Leurs histoires m'ennuyaient ; je voulais tout de suite être dans le sujet et je lisais bien vite la fin pour que ma curiosité fût assouvie. En bref, j'étais un lecteur "utilitaire" qui a développé une pragmatique de la lecture dont je veux dire quelques mots qui me paraissent être éclairants pour la suite de ce texte.

Si je me suis mis à lire en seconde, lors de mon entrée à l'École Normale d'instituteurs, c'est avant tout parce que j'avais du temps imposé en études. C'est aussi parce que j'avais à cœur de ne pas m'en laisser compter par les manuels et que je voulais lire en entier ce dont on me proposait des extraits. À partir de là, j'ai pris l'habitude de lire en ayant de quoi écrire à côté de moi, pour prendre des notes (citations, table des matières...) et surtout pour reconstruire la pensée sous-jacente, en faisant souvent des petits schémas fléchés qui me permettent de m'approprier du sens en le produisant comme je l'entends.

Depuis lors, j'ai accumulé ces notes. Au début, j'ai rempli des cahiers puis, rapidement, j'ai fait des fiches qui constituent ce "dictionnaire tout à part soi" qu'évoquait Montaigne (*Essais*, livre III, cha-

pitre XIII) à un autre propos et qui sont, chez moi, plus qu'un passe-temps.

Dire que je vis de fiches serait abusif ; dire que je pense en écrivant, et que les fiches sont la part des informations que j'exploite singulièrement dans le monde que je reconstruis, pour penser, me semble plus judicieux. Il faut y associer ce qui vient du dedans de soi-même, ce symbolique et cet imaginaire que le savoir scolaire – "épistémé" – néglige trop, voire scotomise, pour que tout cela prenne corps en des connaissances et en un savoir consistants.

Comme je l'ai laissé entendre depuis le début de cet exposé, je m'en tiens au monde extérieur, social, pour structurer ma vie communicable. Aussi, je vais m'appuyer sur des repères communs, chronologiques, pour distribuer le sens que je donne à mon parcours de lecteur, même si les boucles récursives vont rendre à ce parcours chronologique un tracé sinueux et parfois anachronique, indicateur de mon autonomie.

Dans les pages qui vont suivre, je vais donc esquisser ce qui me semble, aujourd'hui, devoir être retenu. Certes, dans la reconstruction à laquelle je me suis livré, il y a l'effet important du montage *a posteriori*. Cette reconstruction n'échappe donc pas aux refoulements, aux besoins de gratifications et aux autres processus bien décrits par la psychanalyse. Comme dans toute écriture de l'histoire – ici de *son* histoire, fût-elle intellectuelle – on risque de faire la part belle à ce qui convient. Je me suis pourtant efforcé de lutter contre ce penchant pour la complaisance. J'ai alors mené la lutte sur deux terrains. Comme je l'écrivais plus haut, le premier a consisté à exclure du discours tout ce qui était intime dans la mesure où ce n'était pas, à mes yeux, forcément en relation manifeste avec l'objet de ce texte qui est du domaine de l'éducation prise au sens large. Le second terrain génère plus directement cette tentative : c'est celui de l'abstraction logique. Elle concerne la dialectique de mon histoire vécue et des idées que je me suis appropriées en croisant lecture et écriture. La conséquence du choix de me situer sur ce second terrain est que je vais chercher à dégager, au fil des pages, l'organisation des "axiomes" fondateurs de ma vision de l'éducation et de la formation.

Mais si les axiomes de ma vie s'imposent en des sortes d'invariants progressivement et partiellement élucidés, comme je m'impose en tant qu'être irréductible à autrui, ces axiomes ne sont ni exclusifs ni exhaustifs. Ils ne sauraient être exclusifs parce que cela supposerait

que j'ai atteint le "vrai" dans leur exposition. Ils ne sauraient être davantage exhaustifs parce que l'exhaustivité impliquerait que ce "vrai" personnel serait absolu, pur et sans tache, et qu'il ferait de l'homme l'égal du divin. Or, on sait bien, depuis Gödel, que cette vision exhaustive ne saurait être qu'une illusion d'où le doute serait absent. Mon axiématique personnelle demeure donc ouverte. Voir les choses autrement reviendrait à s'y réduire soi-même absolument ou réduire le monde à soi ; ce qui risquerait de faire le vide de soi ! Cette axiématique personnelle, que je prétends développer maintenant, va s'arc-bouter sur ce qui me paraît constituer les temps forts de mon expérience d'acteur, de lecteur et d'auteur.

J'ai découvert Montaigne lors du premier trimestre passé à l'École Normale et depuis lors, il ne m'a jamais quitté. J'aurais beaucoup à dire sur cette attirance et même sur cette affection, pour mon vieux maître spirituel girondin. Je ressens ses écrits comme une véritable coïncidence avec mes propres réflexions. Cette coïncidence s'étend aussi à ma quête d'un style de vie comme on peut en chercher quand on se trouve pour la première fois dans un groupe qui, par la promiscuité de chaque promotion, aide à accéder au sevrage familial des parents.

Montaigne fut mon compagnon de lecture. Dès 1953, j'ai lu les *Essais* et le *Voyage en Italie*. J'ai appris par cœur des chapitres entiers de ceux-là au point qu'encore maintenant je peux enchaîner des passages. Depuis ces moments où il fallait meubler les heures d'études, la philosophie que Montaigne a de la vie est devenue largement la mienne par la familiarité que j'ai entretenue avec elle et dont je ne me suis pas départi.

On comprend aisément la rupture que produisirent ces textes avec tout ce que j'avais pu lire jusqu'alors. J'avais beaucoup pris goût à Rabelais. Les poètes du seizième siècle me charmaient, Villon m'émouvait autant par le fond que par la forme de ses vers. Mais je ne les reconnaissais qu'intellectuellement et esthétiquement sans toutefois être touché au plus profond de ma sensibilité.

Chez Montaigne je trouvais l'homme, la personne. Derrière l'œuvre, il m'engageait. Enfin, avec lui, j'avais affaire à des écrits qui n'étaient pas, en dernière instance, que de simples jeux littéraires. Sans que je puisse le dire comme aujourd'hui, je parlais alors de "savoir autonome", de savoir qui me concernait quand j'étais amené à traduire ce que je pensais et que je retenais sans difficulté. Dans le

même temps, le reste de la littérature gardait, chez moi, une connotation scolaire qui la plaçait à l'extérieur de mon esprit. Quoiqu'on en dit et quoi qu'on fit, quand je parlais des autres auteurs et de leurs textes, je ne les traitais finalement qu'en élève et pas en mon nom propre.

C'est, je crois, de cette rencontre littéraire avec Montaigne que m'est venue l'expérience assez lucide de l'engagement intellectuel et personnel à des niveaux variés de savoirs avec, en concomitance, une production de sens plus ou moins forte selon ce que je m'approprie. Je ressentis cela si nettement que je commençais à pouvoir en parler. Et cette expérience fut confortée plus tard quand je découvris, en 1962, l'autre auteur qui a joué le même rôle que Montaigne : Carl Rogers, dont il sera bientôt question.

Dans mon esprit, il existe un parallèle évident entre l'œuvre de Montaigne et celle de Rogers : même humanisme personnaliste, même empathie si fortement exprimée qu'elle résonne en moi sans aucun effort. Dans le domaine de la formation, je les considère, l'un et l'autre, comme les élucidateurs de la mienne (2). Montaigne et Rogers m'ont servi de référents puissants. Ils ont été les déclencheurs authentiques de ma réflexion.

Montaigne fut donc le grand maître spirituel de ma formation et de mon goût pour la formation. Mais si sa rencontre littéraire eut lieu dans le cadre institutionnel de l'École normale, elle aurait pu aussi bien se produire dans un autre établissement du second degré. En effet, il n'y eut pas d'intention professorale particulière pour que les normaliens privilégient Montaigne dans leur expérience et dans leur réflexion de futurs maîtres d'école. Accident donc. Accident heureux et singulier dont l'effet ne tint, pour une bonne part, qu'à des prédispositions intellectuelles et affectives du récepteur du message à travers le temps.

C'est qu'à l'EN, la stratégie pédagogique était des plus classiques : nous vivions des leçons magistrales et nous faisons ensuite des exercices et des compositions, ces belles pratiques héritées des jésuites et reprises par les tenants de la "laïque". En philosophie, ce genre d'éducation me devint vite insupportable. Je décidai donc de ne pas être autrement attentif à des cours où il s'agissait passivement de consommer du savoir pré-digéré. J'optai donc pour lire les auteurs dont j'avais entendu parler dans les manuels. C'est ainsi que je découvris et que je me pris de passion pour deux philosophes français :

Bergson et Bachelard. Le professeur avait dû nous parler de l'intuition et de la durée. Je lisais alors *Essai sur les données immédiates de la conscience*, *L'évolution créatrice*, *Matière et mémoire* et *Les deux sources de la morale et de la religion*. J'en retins, dès lors, une ouverture sur la subjectivité et sur la qualité. Elles m'ont mieux armé envers la mesure quand elle est considérée comme l'accès exclusif à la connaissance (3). Je suis redevable à Bachelard d'avoir pu supporter les inepties de l'enseignement scientifique en classe de "sciences expérimentales" où les pseudo-expériences de physique, de chimie et de biologie étaient pré-programmées au point que la curiosité des résultats était si dérisoire qu'elle rendait ces travaux assimilables à des actes de magie ou à du grand spectacle. Je dois beaucoup au *Nouvel esprit scientifique* dont je consulte les fiches de lecture en écrivant ces lignes. Je lui dois en particulier la reconnaissance d'une appropriation-reconstruction du savoir plutôt que d'une simple contemplation extérieure de l'objet comme l'enseignement tendait à le laisser croire. Mais cette dialectique sujet-objet dans la méthode scientifique dont l'appréhension fut, pour moi, libératrice vis-à-vis du carcan scientifique, n'aurait peut-être pas pu s'actualiser sans la découverte conjointe du Bachelard de l'imaginaire qui associe raison et imagination. *La psychanalyse du feu* et surtout *L'eau et les rêves* demeurent des ouvrages déterminants. C'est grâce à eux que j'ai osé être moi-même, penser l'objet en me pensant et, par là, ne pas subir les leçons et l'école en général dans la tradition didactique herbartienne.

Je dirai peu de choses de l'année suivante, celle dite de formation professionnelle (4). Je me suis beaucoup ennuyé. Je faisais la classe de temps à autre tout en suivant des cours comme par exemple en psycho-pédagogie (5). Je n'en ai rien retenu d'intéressant si ce n'est peut-être que l'écart entre le passage sur le terrain et les théories présentées dissonait dans la perspective d'une pragmatique de l'éducation (6) qui m'intéressait. Nous passâmes de longs moments sur le "jeu chez l'enfant", nous entendîmes parler de Montessori et de Decroly..., mais je ne me sentis pas encouragé à aller y voir de trop près à ce moment-là. Ces longs moments de leçons sur l'école moderne m'ont aidé, en partie, à esquisser intérieurement, la distinction entre le didactique informatif et le pédagogique relationnel que j'ai formalisée plus tard. Dans le même temps, le croisement de ce vécu et la lecture de ces auteurs, comparée à celle de la lecture de Montaigne a contribué à générer cette distinction. Elle s'est renforcée quand j'ai eu



repéré qu'il y avait peu de choses à attendre des "pédagogies" dites nouvelles ou actives. En effet, sans faire un grand effort théorique qui doit beaucoup à ma lecture précoce de Rousseau et à mon aversion pour ses idées quand elles sont prises trop au sérieux, je compris que ces pédagogies ne reposaient pas sur quelque chose de bien solide. Faute de pouvoir être la panacée comme le croyaient certains collègues aussi généreux qu'utopistes, elles reposent, selon moi, au mieux sur un voyeurisme inavouable qui s'appuierait sur le mythe d'une connaissance objective de l'élève, et au pire sur un projet idéologique : contribuer, par l'école, à construire un homme nouveau pour une société nouvelle paradisiaque qui ferait l'économie des rapports darwiniens du vivant et de leur contrôle par le droit. De cette année, dite de formation professionnelle, il ne me reste plus aujourd'hui que l'œuvre d'Alain qui soit solidement ancrée dans mon esprit. J'ai beaucoup apprécié l'humour caustique de ses *Propos* et aussi quelques formules que je porte depuis lors, à chaque instant, comme autant de cléricatismes (7) religieux ou politiques, et que je rappelle de mémoire : "L'esprit ne doit jamais obéissance", "les pensées des autres,... voilà les ennemis du chef."

Faute de trouver mon compte dans l'enseignement qui m'était dispensé, je consacrai donc mon année à me cultiver dans la perspective de faire un mémoire terminal pas trop "bateau". J'avais vu que Marivaux était au programme de l'ENS de Saint-Cloud ; sans l'espoir de pouvoir m'y présenter en ces temps de guerre d'Algérie, j'estimais cependant intéressant de me plonger dans la culture opportune du moment. Je fis donc un travail sur *Le marivaudage*. Je n'eus qu'un goût modéré pour l'auteur malgré ma familiarité avec son œuvre théâtrale et romanesque. En revanche, je fus davantage intéressé par la critique littéraire, dont je perçus la rigueur formelle et la relativité historique en allant de Gustave Larroumet à Marcel Arland, par exemple. Mais cette expérience m'apprit surtout sur moi-même : en écrivant des savoirs significatifs, je compris que j'apprenais surtout en les produisant et que cet apprentissage me concernait globalement en tant que personne et pas seulement comme l'élève d'alors ou comme l'enseignant que j'allais devenir bientôt.

Mon parti était pris. Enseigner et apprendre étaient en moi des processus interconnectés que je me proposais de mener de front autant que la vie me le permettrait.

A la rentrée suivante, il m'était confié une classe de CE1-CE2. Faire mon travail consciencieusement me laissait néanmoins assez de temps libre pour que j'envisage de faire des études universitaires à ma façon.

## Une vision de l'éducation et de la formation

C'est quand je quittai l'Indre pour le Loiret, l'année suivante, que je préparai sérieusement "Propédeutique Lettres" à la Sorbonne. Comme j'enseignais, je n'allais qu'à quelques cours de méthodologie littéraire, le jeudi, jour de congé de l'époque, et je rédigeais autant de devoirs que je le pouvais, à mon compte et en suivant, au plus près, ce genre littéraire qu'est la dissertation dont, enfin (8), un professeur de Khâgne expliquait le fonctionnement aux instituteurs qui, comme moi, voulaient se cultiver.

Les deux années de licence qui suivirent se passaient par certificats. Elles ne m'ont pas laissé de souvenir impérissable qui marquerait une bifurcation dans l'itinéraire de mes idées. Elles correspondent surtout à une période de confortation intellectuelle.

Après les études littéraires en propédeutique, je ne savais pas trop quelle licence préparer. Mon détachement au CNPS de Beaumont-sur-Oise, pour devenir enseignant en classe de perfectionnement, joua un rôle déterminant. J'y rencontrai, en effet, deux personnes qui allaient influencer sur mon choix.

René Zazzo venait faire des conférences aux stagiaires. Sa grande honnêteté intellectuelle et son attitude scientifique transparaisaient dans ses exposés. À l'entendre, je me mis à penser que cette façon d'être au savoir que l'on construit, était convaincante. Sans qu'il n'en sut jamais rien, évidemment, il avait marqué d'une pierre blanche mon univers en construction, d'une façon suffisamment adéquate à mon esprit pour me propulser vers des choix.

La seconde personne joua un rôle plus explicite. Il s'agit de Michel Lobrot, qui venait d'être nommé au CNPS et qui nous initiait à la psychologie sociale, en cet automne de 1958. Je m'ouvris à lui du choix que je devais opérer. Sans vouloir m'influencer, il me fit sentir l'intérêt de cette discipline encore jeune en France. Je m'inscrivis donc en "psychologie sociale" et en "psychologie de l'enfant et de l'adolescent.". En fait, comme eut pu dire H.E. Simon (9), j'opérai le choix qui

me convenait le mieux. Je ne suivis pas beaucoup de cours cette année-là encore, pas plus que je ne le fis celle d'après ; heureusement, j'avais la chance de disposer de ceux publiés dans le *Bulletin de psychologie*. De plus, l'enseignement du CNPS de Beaumont avait constitué une bonne introduction à la formation universitaire envisagée ; il avait favorisé cette familiarité conceptuelle qui pèse si lourd pour produire un sens propre, en offrant le soubassement nécessaire à toute culture spécialisée en construction. Je lus beaucoup d'ouvrages. Je fis des fiches sur chacun d'eux et sur tous les enseignements trouvés dans le *Bulletin*. Tout cela m'enrichit intellectuellement sans me marquer beaucoup. En revanche, c'est l'enseignement de Piaget que j'avais la chance de pouvoir suivre le jeudi après-midi, qui me laissa le plus de traces : il portait sur l'image mentale (10).

Est-ce parce que je pris l'habitude de rencontrer, pour la première fois, la plupart des enseignants, le jour de l'oral de chaque certificat, que je ne m'en souviens pas ? c'est peu probable. Le fait est, cependant, que je ne me souviens vraiment que de celui que j'ai passé avec Piaget. Il fut d'un style très différent de tous les autres. Piaget ne me posa pas de questions sur son enseignement mais il commença par me demander qui j'étais. Je lui décrivis mes conditions de travail et j'évoquai devant lui ce que j'avais pris en compte de ses ouvrages que j'avais lus (grosso modo ceux qui traitaient de l'épistémologie génétique et qui furent publiés entre 1936 et 1955). Je lui dis aussi combien j'avais été attentif à son rare texte de méthodologie qui est en préface de la *Représentation du monde chez l'enfant* (11). Je lui fis part de mes difficultés cliniques quand j'avais cherché à effectuer, avec mes élèves de classe de perfectionnement, des manipulations prises parmi celles qu'il avait décrites dans ses travaux. Nous discutâmes un bon moment du statut de l'élève, sujet-objet de la recherche cognitive. Je lui dis aussi que j'avais trouvé de grands écarts dans les stades, surtout chez mes élèves "caractériels". J'osais parler d'hétérogénéité des performances au point de m'interroger à haute voix, sur ces repères globaux d'équilibre structurel que sont les stades, au moins dans ma population. Piaget m'écouta avec une attention très bienveillante et il me dit que ces observations avaient sans doute à voir avec les perturbations caractérielles. Ce fut la seule véritable occasion que j'eus de parler à celui dont les travaux me semblent si fondamentaux dans la pensée contemporaine. Au-delà du professeur-examineur, j'avais trouvé un homme à l'écoute de l'autre, fût-ce un jeune étudiant dont

les recherches isolées sont forcément hésitantes et c'est ce qui m'a laissé la trace mnésique la plus forte.

Pour intéressants qu'ils furent, ces enseignements de licence ne représentent pas ma "grande affaire universitaire" pendant cette année 1958-1959. Ma grande entreprise intellectuelle d'alors fut la découverte des statistiques. Je n'en avais pratiquement jamais fait. Je m'y mis seul grâce au "Faverge" (12) qui a été mon guide pour apprendre à gérer des algorithmes de résolution, tout en devant gommer les heuristiques propres au travail singulier. J'ai beaucoup tâtonné, mais j'ai aussi beaucoup appris à ne pas me laisser piéger par des concepts qui devenaient enfin significatifs une fois que j'avais trouvé le moyen, *mon* moyen, de résoudre les exercices situés à la fin du livre.

À travers cette expérience, cette année-là me permit donc de clarifier largement ma méthodologie personnelle de résolution des problèmes dont les concepts sous-jacents devenaient triviaux une fois que je les avais mis en œuvre positivement. Si, dès cette époque, une bonne part de ma pragmatique cognitive était avérée, j'ignorais cependant qu'elle jouerait un rôle si grand dans mon travail ultérieur de chercheur. J'en soupçonnais l'enjeu sans doute cependant puisque j'étais à l'affût des auteurs qui pourraient entrer en consonance avec ma façon d'être au monde et au sens.

La fin de la licence, l'année suivante, me conduisit à préparer deux autres certificats : "psychologie générale" et "pédagogie" puisque des TP obligatoires m'interdisaient de pouvoir suivre les enseignements de "psycho-physiologie". Si j'ai préparé ces certificats en comptant surtout sur mes acquis, cette année fut cependant déterminante dans ma vie puisque j'y ai rencontré comme un de mes mentors (13) : Monsieur Vial. Quelle rencontre ! Epistolaire d'abord, puis physique, le jeudi, en fin d'après-midi, lors des TP que Monsieur Vial avait déplacés pour que les instituteurs puissent y participer. Et quelle sympathie ! Si je me suis définitivement orienté, plus d'une décennie après ces journées, vers les Sciences de l'éducation, c'est à la chaleureuse relation humaine et intellectuelle avec Jean Vial que j'attache mon choix dans mon esprit. Avec lui, je découvris l'humanisme en pensée et en action pédagogique, au service de l'école de la République à laquelle nous sommes, l'un et l'autre, si attachés. Dans son enseignement, cette école vivait, elle n'était pas figée dans des théories pleines de ces illusions positivistes où l'enfant, devenu élève,

était disséqué dans des discours trop behavioristes ou surdéterminé par un sociologisme impénitent. Dans l'enseignement de Jean Vial, la personne de l'enfant émergeait derrière l'élève et son institution était foncièrement respectueuse du sujet. Ces cours furent pour moi autant d'heures d'une grande leçon authentiquement magistrale dans une bonne acception. Au contact de ce maître, avec qui j'ai plaisir, plus de trente ans après à échanger des impressions et des souvenirs, j'ai accepté d'être guidé dans la voie de l'éducation réfléchie et engagée, fondée sur l'espoir respecté chez l'Autre, fût-ce au prix de l'apprentissage d'un tragique à assumer.

C'est à la suite de cette rencontre avec la pédagogie vivante que, l'année suivante, je décidai de préparer un DES de *philosophie* sous la direction du Professeur Debesse. Je me trouvai ainsi amené à prolonger ma réflexion sur l'éducation, élargie, cette fois, à la vie associative des mouvements de jeunesse, dans l'optique d'une thèse qui ne vit jamais le jour autrement que sous la forme d'un petit ouvrage (14).

Ce changement d'orientation tient au fait que je fus détaché, cette année-là et l'année suivante, à l'Institut de psychologie pour devenir psychologue scolaire. Ma licence me valut de préparer le "diplôme de psychologie pédagogique" dès 1960-61 ; ce que je fis très tranquillement. Comme pendant la quatrième année d'École normale, je passai surtout mon temps à travailler du savoir à produire : mon DES cette fois. Je pris aussi beaucoup d'intérêt à suivre l'enseignement de statistiques. Enfin, j'en entendais parler après me les être appropriées par l'activité isolée du cabinet de travail ! Par chance, dans le même temps, je conduisis une enquête auprès d'associations d'éducation populaire pour mon mémoire de diplôme. Reprendre des concepts opératoires autrement que par le livre et, conjointement, les rendre opérationnels pour traiter des données "en vraie grandeur", me permit de me construire un outillage mathématique qui me fit comprendre cette discipline au-delà de la simple application, comme c'est souvent le cas en sciences humaines. J'y pris tellement de goût que l'année suivante, devenue sabbatique, je choisis de préparer un autre diplôme de l'Institut où la mathématisation des faits psychologiques n'était pas absente : "psychologie expérimentale et comparée".

Cette année fut déterminante sur bien des plans. Elle me permettait, enfin, de découvrir la psycho-physiologie dont je vivais l'ignorance comme une carence ; ce qui me permit aussi de régler définitivement des comptes épistémologiques avec les dangers du

réductionnisme psycho-physiologique. Cette année fut aussi celle où je vécus l'expérience prolongée sur toute la période universitaire, d'un groupe de travail de TP, riche intellectuellement, harmonieux et sympathique. Enfin, elle fut celle de ma rencontre avec mon autre mentor : Monsieur Fraisse. C'est avec lui et avec toute son équipe, que j'ai eu le sentiment d'avoir vraiment appris à faire de la recherche. J'ai appris ce que je sais de solide en méthodologie, c'est-à-dire non pas des démarches rigides mais tout ce qui implique de la rigueur et de la souplesse pour traiter des données que l'on peut identifier comme des objets sans tomber dans l'illusion que ces objets ne procéderaient pas d'une construction opérée par le chercheur. C'est aussi l'année où je découvris significativement l'œuvre de Kurt Lewin.

J'avais déjà lu des textes de cet auteur (en 1958). Il s'agissait du chapitre qu'il avait donné au Manuel de L. Carmichael (15), mais ce texte ne m'avait pas touché en profondeur sur le moment. Sans doute étais-je trop préoccupé par les travaux de Piaget et trop "adolescent" dans mes études, pour être attentif aux paradoxes qui m'apparaisaient en cette fin de 1961. En revanche, quand je lus et relus *Psychologie dynamique* (16), mon intérêt se mêla d'emblée à du sens critique face aux paradoxes que je décelais cette fois. Intérêt donc, parce que des concepts comme ceux de structure, très gestaltiste, et de personne (P) prenaient corps dans l'espace topologique, et sens critique, donc, aussi, parce que le rapprochement que je faisais entre cet espace appliqué au sujet et celui de concept galiléen pour définir un objet scientifique humain, ne me donnait pas satisfaction. Il allait même m'interroger pendant de si nombreuses années que je le mets encore au cœur même de ma problématique épistémologique, y compris jusqu'aux travaux actuels qui prennent en compte les théories de l'autonomie.

Cet engagement méthodologique dont je suis redevable à Monsieur Fraisse et cette ouverture aux macro-interrogations sur le statut de la personne en sciences humaines dont le second chapitre du premier fascicule du *Traité de psychologie expérimentale* me semble constituer un balisage significatif dans les années 60, me firent entreprendre une nouvelle thèse de troisième cycle sous la direction de Monsieur Fraisse, cette fois. J'y traitais de la latéralité (17) qui a toujours été, pour moi, une source de préoccupations parce que je suis très maladroit. Achevée pour être soutenue en... mai 68, alors que

j'étais assistant dans son Laboratoire, je la soutins au printemps 1969 alors que j'enseignais désormais la psychologie génétique à Tours. Ce nouvel enseignement témoignait de mon évolution en cours.

Cette évolution ne faisait qu'actualiser de nouvelles préoccupations qui me centraient de plus en plus sur et autour de la pensée de Piaget dont je guettais les nouvelles publications. Parmi celles-ci, deux très grands ouvrages synthétiques me semblent marquer la fin des années 60 : *Biologie et connaissance* (18) et *Le structuralisme* (20). À regarder de très près, le premier contient les germes de l'ouverture paradigmatique de la pensée de Piaget durant le reste de sa vie (20) et le second fait davantage le bilan d'une méthodologie alors cardinale. Ouverture là, en effet, en ce qu'on y trouve, en particulier, des références qui furent fondamentales pour le développement ultérieur des sciences humaines en cette fin de siècle. Ainsi, l'accent mis aussi sur les travaux de L. Von Bertalanffy, en particulier à partir des problèmes de l'organisation organisante et de la fermeture des systèmes dans le domaine cognitif qui prolonge (en abstraction) le biologique et en est une illustration. Quant au structuralisme, il se présente comme une méthodologie qui tend à faire l'économie de ce que la systémique prend en compte : des transformations d'énergie et d'informations selon une véritable "inforgénétique" (Le Moigne). C'est une nouvelle méthodologie plus puissante ; elle élargit le sens aux dimensions vitales des sujets singularisés, en ne négligeant pas les contenus qui se transforment.

Si j'ai insisté jusqu'ici, dans mon itinéraire universitaire, sur les travaux à tendance méthodologique et cognitiviste, il serait faux de croire que j'ai négligé tout ce qui a trait à la psychologie existentielle dont je me suis préoccupé en parallèle.

Je n'aime pas l'hémiplégie intellectuelle, aussi je ne fis jamais de la méthode expérimentale autre chose que ce qu'elle est : un domaine méthodique qui vaut par les transferts de démarches qu'il permet, pour peu qu'on ait compris que l'essentiel tient à la scientificité sous-jacente qui tend à favoriser la critique sur des données "objectives", manifestes (21), sans se contenter des proclamations introspectives ou doxales (22). Mon souci constant d'approche "macro" de la personne, déjà amorcé avec l'œuvre de Lewin, fut conforté par la participation à un Colloque organisé à Paris en 1962 autour des travaux de Carl Rogers par l'ARIP, et principalement dans les communications d'André de Peretti et de Max Pagès (23). En rencontrant, dès cette

époque, l'œuvre rogéienne, j'entendais, enfin, parler, en sciences humaines, d'un auteur dont les intérêts faisaient sens avec les miens. Comme je l'ai écrit plus haut, j'y retrouvais mon cher Montaigne avec la quête du sujet autonome irréductible à autrui. Je lus très vite tout ce qui, de Rogers, me tombait sous la main. *Psychothérapie et relations humaines* (24) éclairait ma subception que la personne est à appréhender de façon "bouclée" et non vide des contenus psychiques originaux qu'elle vit et construit. Je sentais là combien le modèle structuraliste était battu en brèche et combien je craignais parfois que des travaux, comme ceux de Lévi-Strauss, soient desséchants à force d'être réduits à un jeu d'interrelations sans chair. De même, ceux de Piaget pouvaient-ils être ramenés au fonctionnement d'un structuralisme – constructiviste et dialectique certes – à travers la description de la montée en abstraction d'un sujet épistémique que l'on ne rencontre jamais, même si l'on ne prétend épuiser la connaissance extérieure d'un individu quelconque. Pendant tout ce cheminement interactif de mon esprit, les ouvrages de Max Pagès (25) et d'André de Peretti (26) me confortaient dans mes intérêts pour faire émerger l'épistémologie d'une pédagogie, existentielle elle aussi.

Je ne fus donc pas très surpris par les événements de 1968 que je lis encore aujourd'hui avec les grilles que je m'étais construites alors. Sans négliger les paramètres économiques, sociaux et politiques, je pense que la reconnaissance (plus ou moins lucide) par les personnes de leur irréductibilité à autrui et le "poids" de la relation en cours de formalisation (donc la place théorique de la psychologie sociale dans la culture) constituent des paramètres majeurs qui continuent, encore aujourd'hui, de marquer notre époque (27).

Ces événements et ces convictions inscrites dans le champ éducatif, m'amènèrent à écrire un petit livre (28) où je croisais mes idées inspirées autant par la psychologie existentielle que par mes approches cognitivistes, avec la théorie de l'information, pour discriminer la didactique (rapport au savoir d'un sujet apprenant) de la pédagogie, dont l'objet me semble être de l'ordre de la pragmatique relationnelle facilitatrice de l'apprentissage (29). Ce livre, souvent inutilement polémique et d'inspiration encore très structuraliste dans la modélisation, eut, pour moi, le mérite d'avoir constitué un travail propédeutique à la thèse d'État que je venais d'entreprendre. Dans cette thèse, je voulais tenter de décrire les relations qu'il me semblait possible de mettre en évidence entre la pensée de Rogers et celle de Piaget (30)



puisque je les rapprochais plus que par simple syncrétisme dans mes réflexions.

Avant de me lancer plus à fond dans la rédaction de cette thèse qui correspondait, pour une bonne part, à l'exploitation de matériaux documentaires et de terrain que j'accumulais depuis longtemps, je répondis à une demande éditoriale en écrivant un petit livre sur Piaget puisque rien n'existait de la sorte, en français, en 1970 (31). Ma relative familiarité avec ses écrits et mon enseignement à Tours largement centré sur son œuvre, me permirent de remplir mon contrat pendant l'été de cette année-là. Je crois pouvoir dire que j'avais lu à peu près tout ce qui avait été répertorié et ce qui était accessible un peu partout, des travaux de Piaget. Pour mener à bien mon entreprise (qui ne devait pas dépasser 110 pages !) je ne me servis que de mes fiches et j'emportai aussi un seul livre : *Logique et connaissance scientifique* (32) parce que j'avais reçu, en son temps, cet ouvrage comme une des plus belles sommes épistémologiques.

À la rentrée de 1970 – sans doute ce petit livre sous presse y avait-il largement contribué – je fus nommé sur un poste de rang A, toujours en psychologie génétique, à l'Université de Clermont-Ferrand.

C'est pendant la décennie où j'ai enseigné dans cette ville que j'ai vécu ce qui me paraît être, rétrospectivement, une transformation épistémologique et pratique. En peu de mots, elle me paraît correspondre à l'actualisation des ferments intellectuels antérieurs par la conjonction des changements dans deux domaines. Il s'agit, en premier, du passage du paradigme structuraliste à la pensée systémique. En second, la transformation s'est accomplie sur le terrain de l'objet d'étude : c'est dans ces années 70 que j'ai progressivement opté pour passer du statut universitaire de psychologue à celui d'enseignant des Sciences de l'éducation. Même si, pour des raisons administratives, ce changement s'est opéré plus tard, sa raison principale et très claire, est que le domaine des Sciences de l'éducation m'a paru ouvert aux courants de pensée variés, compte tenu de sa position de carrefour des disciplines envisagées dans la perspective éducative et formative. Carrefour aux voies multiples mais risquées parce que, sans la constitution d'un "domaine épistémologique interne" (Piaget, 1967), les sciences de l'éducation pouvaient sombrer dans l'indigence de la *doxa* plus ou moins structurée en idéologies ou dans la répétition des pratiques conservatrices du positivisme ancien.

En ce début des années 70, mon malaise envers les structuralismes commençait à s'affirmer avec force. Dans cette affaire, l'un des meilleurs ouvrages d'alors, encore à mes yeux, aujourd'hui, est *L'intelligence et ses formes. Esquisse d'un modèle explicatif* (33) m'a aidé à donner de la consistance en lucidité à mes critiques. C'est en effet ce livre de Michel Lobrot qui marqua ma contestation définitive contre l'expulsion des contenus psychologiques (sens) et des affects (énergétique) dans les processus cognitifs. Cette contestation me conforta dans l'extension *de facto* de toutes ces démarches à la totalité de la personne.

Dans les mêmes moments, Piaget publia ce qui m'apparaît comme un texte révolutionnaire dans son œuvre et pour les sciences psychologiques ultérieures : "Inconscient affectif et inconscient cognitif" (34). Enfin, la fonction entre la pensée et l'affectivité, via la reconnaissance d'une part d'inconscience ici et là, devenait-elle un projet scientifique envisageable. Ce rapprochement ne manquait pas, en retour, d'expulser l'idée de stratégies cognitives uniformes. L'abord de leur progressivité allait conduire à deux grands textes qui sont *La prise de conscience* et *Réussir et comprendre* (35). Ainsi, les contenus mentaux réintégraient-ils les structures cognitives au point que celles-ci risquaient de prendre un tour plus singulier dans le fonctionnement psychique de chacun et que le concept même de structure risquait, aussi, de ne pas y résister.

Dans mon propre parcours, ces travaux et la rencontre avec Henri Desroche avec qui je commençais à collaborer à l'EHESS, allaient devenir décisifs.

J'avais maintenant clairement à l'esprit que l'idée de structure n'était plus le pivot de ma réflexion. Je développai ainsi le projet d'écrire la mouture définitive de ma thèse d'État en m'appuyant sur ces premiers ajustements épistémologiques les plus externes (36). Le terrain de la jeune formation permanente d'alors, pas trop envahi par les conservatismes pédagogiques, me parut devoir être fécond. Je tentai de l'appréhender pour voir comment peut s'y exercer une démocratie relationnelle où joueraient au mieux les "vécus" des acteurs et les invariants réguliers selon une dialectique constructiviste. J'envisageai ainsi de montrer comment la pensée de Rogers – quand elle n'est pas pervertie par l'obscurité idéologique – constitue le soubassement conceptuel cardinal pour coder ce que j'entrevois comme une évolution possible de la pensée pédagogique.

C'est quand j'eus terminé l'écriture de cet ouvrage, au début de 1974, que je rencontrai Henri Desroche. De notre sympathie naquit une collaboration et une fructueuse réflexion. Il me fit approfondir les utopies à partir de son œuvre monumentale (37). Je fis de même à son endroit pour celles de Piaget et de Rogers. Quand on sait que, d'une part, l'enseignement par production de savoir caractérise celui de l'EHESS et que, d'autre part, la pensée de Desroche sur la coopération était au centre de son collève, on comprend aisément comment je me sentis incité à développer ces petites coopératives de production de savoir que peuvent être des groupes où des personnes travaillent ensemble, régulièrement, pendant le temps nécessaire à l'élaboration d'un mémoire conséquent par chacun. C'est au Collège Coopératif que je rencontrai aussi André Duffaure qui dirigeait et animait depuis longtemps le mouvement des Maisons Familiales qui ont pragmatiquement construit l'alternance dès les années 35-40. Cette conjonction d'événements fit que nous décidâmes de développer, non pas en discours mais en action, des pratiques d'alternance dans l'enseignement supérieur tout en essayant de formaliser cette entreprise d'action-recherche (38).

Je pouvais alors m'essayer à montrer et à théoriser que les mêmes niveaux de conceptualisation peuvent se construire en développant des stratégies d'apprentissage fondées sur le primat des  $R \rightarrow C$  (processus : Réussir  $\rightarrow$  Comprendre), alors que l'école classique s'appuie plutôt sur les  $C \rightarrow R$ . Enfin, sans vouloir dichotomiser les stratégies et les populations d'apprenants, mais, au contraire en cherchant à accroître la complexité générale des modélisations théoriques, je m'orientai vers la défense de la variété pédagogique et didactique. C'est, en effet, pour moi, une réponse convenable pour respecter les façons d'apprendre de chacun que de lutter contre l'uniformisation des pratiques.

Mon peu de goût pour les utopies et mon refus délibéré d'expulser le tragique de ma réflexion avaient commencé à prendre de la consistance à la lecture de l'édition française de *Théorie générale des systèmes* (39). Cet ouvrage m'avait convaincu que le texte que j'avais mis en chantier depuis deux ou trois ans conjointement à mon entreprise doctorale, sur une tentative ouverte de formalisation du concept de personne, devait être poursuivi. La suite des livres de Rogers, ceux de Piaget, de de Peretti (40), étaient autant de pierres qui confortaient l'élaboration de mon édifice. Cependant, ce furent les travaux

d'Edgar Morin avec le premier tome de *La méthode* (41) paru en 1977, de Jean-Pierre Dupuy (42), de Jean-Louis le Moigne (43) et d'Henri Atlan (44) principalement, qui me permirent d'aller vers une mouture fondée sur la pensée systémique. Dans ces mêmes années, les actes du Colloque de Royaumont sur *L'unité de l'homme* (45) qui marquent, selon moi, le coup d'envoi de la pensée post-moderne, me convainquirent définitivement. Enfin, l'accent mis sur l'incomplétude inexpugnable avec les travaux de Gödel au centre du dispositif logique (travaux que j'avais découverts dix ans auparavant à partir des références qu'y faisait Piaget) et ceux de Bateson guidant les lecteurs *vers une écologie de l'esprit* (46), m'aiderent à armer ma réflexion.

Depuis 1975, ces pistes de recherche apparaissaient dans mes articles. Par ailleurs, mes travaux sur l'alternance m'avaient permis de montrer que cette démarche prenait corps pour autant que le sujet-apprenant produisait explicitement un savoir qu'il "bouclait" avec son expérience selon les stratégies "informelles" de sa Métis. J'esquissai mes premières références explicites à la pensée systémique en formation. Le projet y jouait un rôle depuis que la seconde théorie de l'équilibration de Piaget (47) m'avait convaincu qu'il convenait de mettre l'accent sur les finalisations (48). J'osai alors une première rédaction sur l'approche systémique de la personne (49) dans le même temps que je mettais un terme à ma réflexion plus "classique" sur les progrès en pédagogie (50).

Il me faut m'arrêter un peu sur cet ouvrage paru une première fois en 1981 et qui était la enième mouture de ma conception du développement personnel (51). Pour tout dire, il me paraît déterminant à plus d'un titre. Il repose d'abord sur l'hypothèse que la modélisation cognitive peut servir à décrire la totalité du sujet, sans réduire cependant celui-ci à celle-là (52). Ensuite, en envisageant la personne comme un système ouvert qui se ferme en s'organisant de façon de plus en plus complexe pour en abstraire le cognitif, il importe de trouver le moyen de décrire cette fermeture progressive. C'est le concept de milieu, différencié de celui d'environnement extérieur au système dans la systémographie de Jean-Louis Le Moigne (1977), qui fut déterminant. En effet, avec ce concept de milieu, interface du système avec l'environnement mais non-réductible à ce dernier et néanmoins constitutif du système-personne lui-même, j'en venais à distinguer ce que la personne prend en compte dans cet environnement (et pas nécessairement avec beaucoup de lucidité) de ce qui

constitue le monde propre du sujet. Avec ce concept pris dans une perspective systémique, il me semblait que j'étais donc à même d'aller dans la voie d'une clarification plus grande que ne l'avait fait Piaget lorsqu'il envisageait le rôle de "l'efficace du milieu" dans son constructivisme génétique, et surtout que ne le faisait Lewin quand il n'était pas en mesure de spécifier de quel ordre est l'espace de vie de la personne.

Cette position théorique interfacielle du milieu m'incita à considérer celui-ci comme un tiers qu'on ne saurait exclure de la modélisation provisoire de la dynamique personnelle. Cette modélisation prit forme quand je m'aperçus, par une sorte de nécessité intime, que, pour décrire le fonctionnement personnel, une structure logique isomorphe du groupe INRC (53) piagétien (IDEC) pouvait constituer une piste sérieuse de réflexion (54).

Dans le même temps que je posais cette organisation conceptuelle, les travaux de Atlan, de Morin (55), de Dupuy (56) faisant suite à ceux de Maturana et de Valera, me laissaient entrevoir que cette structure de groupe (IDEC) traduisait des processus significatifs de l'autonomie du vivant (57).

C'est à la suite de ce travail sur la personne conçue comme un système, que mes recherches se sont approfondies dans le domaine des pratiques de formation. L'ouvrage de J. Legroux (58) publié à la suite d'une thèse soutenue deux ans plus tôt et où l'auteur distingue l'information externe et quantifiable, la connaissance intime qualifiable et ineffable et le savoir, interface fragile et instable, m'a paru être d'une grande fécondité pour décrire la communication pédagogique et les processus limités des transferts cognitifs interpersonnels. Cela m'a conduit aussi à approfondir les processus d'apprentissage et de production de savoir (59).

Ainsi, en cette première moitié de la décennie 80, avais-je à ma disposition tout un matériau sur lequel il me semble bon de faire le point avant d'aborder les années actuelles. Ces dernières années prennent du sens au rythme de publications biennales d'ouvrages qui spécifient une nouvelle étape dans l'évolution de mes préoccupations.

En ce milieu des années 80, j'étais désormais de plain-pied dans la pensée systémique. Cependant, cette pensée ne s'apparentait pas à la cybernétique de premier ordre (60) dont J. Petitot (61) a eu raison de dire qu'elle lui semblait être le dernier avatar de la "Big Science". Ma

conviction, très rogérienne, de l'irréductibilité des personnes entre elles, et la prise en compte des finalités originales de chaque acteur dans ses stratégies (assez proches de l'acception que leur donne Crozier), me confortaient dans l'idée qu'il convenait de marier l'appréhension la plus macro (la personne) à celle de singularités (chaque personne) dans l'approche cognitive. Cela me conduisit à prendre de plus en plus en compte les significations particulières que chacun construit dans son milieu propre, à partir de l'environnement. En bref, associer paradoxalement le plus général au plus particulier était devenu ma préoccupation majeure. S'ouvrait devant moi le champ du contradictoire dont je commençais à me préoccuper activement ; ce qui allait alimenter la voie logique et épistémologique en éducation de mes réflexions.

Si la physique newtonnienne est suffisante pour envoyer Ariane dans l'espace, sa descendance physicaliste positiviste et scientiste est bien insatisfaisante pour l'astrophysicien ou pour le mécanicien quantique. Non pas que l'un ou l'autre la renient, mais ils cherchent à aller plus loin dans leurs théorisations de la matière. Le mécanicien quantique, en particulier, sait depuis longtemps que, dans ses investigations scientifiques, le sujet et l'objet sont étroitement interconnectés.

J'ai toujours été convaincu que mon malaise à l'égard des sciences humaines en général et de celles sur lesquelles j'ai jeté un regard un peu plus attentif en particulier, avait beaucoup à voir avec cette insatisfaction épistémologique qui apparente l'appréhension du sujet à une démarche newtonnienne. Ma lecture critique des structuralismes tient, pour une bonne part, au refus de cette binarité majeure sujet-objet qu'ils véhiculent (62). Mais c'est le concept poppérien de monde III (63) qui m'a aidé à consommer définitivement l'idée qu'une approche structuraliste à relents positivistes dans les sciences humaines ne convenait plus. Non pas que Popper ne fasse pas, par ailleurs, une approche néo-positiviste et strictement déductiviste de la science. Mais sa théorisation des trois mondes a contribué à me convaincre qu'il fallait cesser d'appliquer des modèles binaires (reposant sur la logique "aristotélicienne" du tiers exclu) et, par là, très réductionnistes, pour la bonne raison que sujet et objet sont de même niveau potentiel de complexité quand il s'agit d'humain (64). Cette idée n'est pas neuve – et Jacques Miermont me rappelait récemment que Niels Bohr l'avait déjà exprimée – ; mais qu'elle réémerge aujourd'hui pour fonder, en partie, les sciences humaines dans

l'esprit du paradigme des nouvelles sciences qui sont celles de la complexité, voici qui me paraissait fort important. Dans cette même perspective de renouvellement théorique, je me donnai alors pour tâche primordiale de faire émerger de Nouvelles Sciences de l'éducation (NSE) à partir de nos SE, celles-là me paraissant, de plus en plus, devoir constituer une pragmatique (une ingénierie d'un nouveau genre) non-positiviste ou de simulation à l'instar de ce que développe avec tant d'acharnement et de pertinence J.-L. Le Moigne depuis quelques années (65).

Cette réflexion non positiviste s'est renforcée au fil du temps grâce à – et dans – tout un ensemble de travaux au cours desquels j'ai rencontré la logique contradictoire de Lupasco (66) et approfondi les recherches sur l'autonomie de la personne à la suite principalement des travaux de Varela.

Dire, après Lupasco, que la matière-énergie III, centrale dans le vivant, est de l'ordre des tensions contradictoires, n'avait d'intérêt pour moi que si je parvenais à intégrer ce discours à mon approche du système-personne. Il fallait donc aller plus loin dans l'investigation logique que j'avais amorcée. Jusqu'alors en effet, j'étais parti du groupe INRC piagétien qui s'inscrivait globalement dans une logique aristotélicienne classique. Or, ce qui m'apparaissait à la fois comme pertinent pour décrire théoriquement le système-personne et comme insuffisant en raison d'un enfermement dans une logique étroite, devait être dépassé. Je devais donc dégager de nouvelles cohésions qui tiennent compte de ce tiers inexpugnable avec son flou concomitant, dans toute approche de l'humain. C'est la tentative de lecture de la matière-énergie III dans le cadre du groupe INRC qui allait m'y aider.

En opérant un tel rapprochement (67), je retrouvais les travaux de Bateson et de l'école de Palo Alto, de H. A. Simon sur la décision et ceux de Varela sur l'autonomie (68). Du même coup, j'essayais de formaliser concrètement une opérativité (69) logique incluant le tiers dans l'approche des systèmes vivants (personnels et sociaux), ce qui me faisait critiquer toute tentative d'uniformisation du monde dans des utopies pratiquées de sociétés-cristal.

Il est banal de dire que cette attitude met en évidence l'inhérence du tragique dans le vivant. En revanche, le mettre au cœur des Sciences Humaines et des Sciences de l'éducation au lieu de rêver de société et/ou d'école idéales ou parfaites, me paraît être fondateur de

nos disciplines selon une vision complexe (70). Réalisme ? Que sais-je ? En tout cas, selon moi, dans les Sciences de l'éducation devenues Nouvelles Sciences de l'éducation, je ne quête pas l'hypothétique "vrai" intime. Quand il se développe en moi, pour moi, il ressemble à du sens en creux, présent-absent. Il alimente mon tragique. Cela me conforte, comme le laissait entendre Mounier, dans un optimisme qui consiste à tenter de construire sans cesse l'inconstructible perfection. Optimisme tragique, science du non-désabusé qui s'efforce d'intégrer les abus à la réflexion, telles sont aujourd'hui, ici et maintenant, les perspectives d'une démarche et d'une éthique de la tolérance et de la laïcité respectueuses du temple intérieur de chacun. En toute occurrence, ce n'est pas une démarche pour avoir raison. C'est une démarche de raison provisoire, qui se veut rationnelle, d'une rationalité ouverte (71) et limitée qui ne s'inscrit donc pas dans un rationalisme idéologique. Une démarche qui a pour sens profond l'aide solidaire pour assurer le passage d'une génération à l'autre, d'une personne à l'autre. Une démarche qui s'efforce de faire en sorte que cet autre se construise avec l'espoir de faire de son mieux, dans son sens, à sa façon.

Me voici en train de boucler cet exposé que je regarde du balcon de mes cinquante-sept ans tout en me trouvant, autant qu'hier, dans ma rue de la recherche. Pour autant que je puisse y voir un peu clair, j'ai le sentiment que mon rapport aux lectures a beaucoup évolué surtout depuis quelques années. Les textes que je repère semblent peut-être moins constituer des écrits fondamentaux comme ceux qui ont alimenté mes premières curiosités. Ils deviennent davantage des occasions de dialogues intérieurs mais aussi interpersonnels comme j'ai l'occasion d'en vivre avec quelques amis (72) quand nous sommes amenés à nous entretenir de nos écrits respectifs. Plus que jamais, l'auteur prime alors sur le lecteur et j'y trouve une intense satisfaction de m'assumer en projet irrésolu.

*Georges Lerbet*  
*Professeur de Sciences de l'éducation*  
*Université de Tours*



## Notes

- (1) J.-L. Le Moigne (*La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 1990, p. 24 et sqq) distingue à juste titre la complication inutile et que l'on cherche à simplifier pour être efficace de la complexité dont le processus d'implexion donne une sorte de résumé, pour la rendre accessible à l'esprit dans un souci d'"effectivité" qui ne mutile pas l'objet. Ces saveurs entremêlées que l'on discerne dans chaque cuillerée me paraissent donner une bonne image de cette implexion.
- (2) En relisant "L'archéo-pédagogie" (*Revue française de Pédagogie*, juillet - août - septembre 1980, n° 52, p. 4-18), je retiens de cet article que la partie consacrée à Montaigne est, à mes yeux, la plus intéressante.
- (3) J'ai été heureux de trouver un retour à Bergson avec l'émergence de la science du complexe qui implique le rôle du sujet dans la production du sens à partir de ce dont il dispose pour inventer. Dans cette perspective, je pense plus particulièrement à *La Nouvelle Alliance. Métamorphose de la science* (Paris, Gallimard, 1979) où I. Prigogine et I. Stengers montrent la profondeur de la pensée bergsonienne pour appréhender le temps de la science actuelle. Je n'ai pas trouvé cette ouverture chez Piaget. Cela a eu, sans doute, à voir avec le rejet du dualisme matière-vie qui remontait à sa jeunesse. Aussi est-ce sans sortir de ce débat ancien que, comme il l'écrivait dans la post-face à la seconde édition de *Sagesse et illusions de la philosophie* (Paris, PUF, 1968), il ne s'intéressait qu'au sens "cognitif" et non "vital" (p. 294), qui est constitutif de la "vérité" par le jeu de la "trilogie réflexion x déduction x expérimentation" (*ibid*, p. 307).
- (4) La référence au spectacle que je viens de faire, ne m'a plus quitté quand je pense à ce que peut être une formation normalisée. C'est ce que peut devenir, très vite, toute formation que l'on chercherait à traduire en algorithmes "objectifs" qui feraient l'économie de la personne des acteurs. Ces acteurs irréductibles à des modèles univoques et non-paradoxaux et que l'on risque de saturer d'extériorité si l'on veut à tout prix en faire des objets positivistes.
- Qu'attendait-on de nous en effet ? Plusieurs choses très simples :
- Premièrement : que nous enseignions des contenus pris dans un programme officiellement bien précis.
- Secondement : que nous appliquions le rituel de la leçon de façon assez visible pour que les "évaluateurs" puissent en repérer les moments-clés et les commenter ensuite avec une teinture en plus ou moins noir ou en plus ou moins blanc, selon des indicateurs empruntés à leur seule subjectivité et sans contre-épreuve possible.
- Jouer à faire la classe et savoir médiatiquement bien jouer, sans grand souci d'être efficace, m'apparut très vite comme une des exigences majeures d'une administration qui se souciait peu du rendement.

- (5) L'enfant censé être théorisé dans ces cours, à partir des sciences humaines, n'avait aucun sens pour moi, si ce n'est celui de risquer de servir d'alibi rationalisé face aux échecs, dans la pratique au quotidien.
- (6) J'entends "pragmatique" dans l'acception d'une discipline qui suppose, au préalable, une théorie et une méta-théorie de l'action. Cette pragmatique ne se confond donc ni avec une praxéologie ni avec une philosophie ou une idéologie de l'action (ici éducative).
- (7) Je rappelle que le cléricisme se caractérise par la substitution des hommes aux idées qu'ils émettent.
- (8) Je dis "enfin", parce que pendant tout mon passage dans le second degré, personne n'avait cherché à décrire la pratique de cet exercice obligé. Les choses avaient peu changé vingt ans plus tard. Parmi tous les professeurs de lettres qu'eurent mes trois enfants, au lycée, un seul eut le souci de cette nécessaire présentation des règles du jeu.
- (9) Cette adéquation (satisficing) du choix au plausible, largement implicite et propre à notre rationalité limitée, me paraît constituer une des idées majeures de tout modèle qui vise à appréhender la pragmatique cognitive. (cf., en français, de H.A. Simon, *Le nouveau management*, Paris Economica, 1981, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, éd. de 1990, Paris, Dunod, etc.)
- (10) On le retrouve en grande partie dans le *Traité de Psychologie expérimentale et comparée* ("Les images mentales", VII, ch. XXII, Paris PUF, 1963) et dans *L'image mentale chez l'enfant*, Paris, PUF, 1966) publiés ensuite avec B. Inhelder.
- (11) Paris, Alcan, 1926.
- (12) J.-M. Faverge, *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*, tomes I et II, publiés à cette époque (Paris, PUF).
- (13) J'emploie ce concept après D.J. Levinson (*The seasons of a man's life*, New-York, A.A. Knopf, 1978) pour caractériser les personnes qui accompagnent une autre, plus jeune, pour son entrée dans la vie sociale et professionnelle.
- (14) Il s'agit de *Loisirs des jeunes*, publié en 1967 (Paris, Éditions Universitaires). Avec mon DES, ce travail sera cependant, mais indirectement, à la base du choix de mon terrain de curiosité en thèse d'État : la formation permanente, dans la mesure où les relations entre les loisirs "développement" et cette sorte de formation ne m'ont pas été indifférentes. L'article rédigé trois ans après cette thèse témoigne, aussi, de ces mêmes préoccupations ("Loisir et formation permanente", in *Bull. de psychol. de l'Univ. de Paris*, XXXI, 337, 1977, p. 933-951).

- (15) "Comportement et développement comme fonction de la situation totale", in *Manuel de psychologie de l'enfant*, tome II, Paris, PUF, 1952, p. 1254-1337.
- (16) Paris, PUF, 1959.
- (17) cf. "La dominance latérale", in *L'année Psychologique*, 1965, n° 2, p. 411-438, et *La latéralité chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, Éd. Universitaires, 1969.
- (18) Paris, Gallimard, 1967.
- (19) Paris, PUF, 1968.
- (20) J'ai insisté sur cette évolution de la pensée piagétienne dans "Actualité de Jean Piaget" (*Revue Française de Pédagogie*, n° 92, juillet - août - septembre 1990, p. 5-14), article écrit 10 ans après sa disparition.
- (21) Cette ouverture méthodologique et cette exigence de rigueur ont justifié des articles que j'ai écrits plus tard, comme : "Recherche-action développement de la personne et conduites coopérantes" (*Rev. des Études Coopératives*, 1977, n° 182, p. 105-114) ou "Recherche-action, animation heuristique et facilitation pédagogique" (*Arch. des Sc. Soc. de la Coop. et du Dév.*, 1979, n° 48, p. 52-63).
- (22) Si je suis sensible par ailleurs à la pensée décapante de P. Feyerabend (*Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Seuil, 1979) quand il s'agit de ne pas prendre une attitude contemplative à l'égard des théories, je retiens que le mouvement intellectuel de décentration qu'imposent les tentatives de poser là un corpus mis en contestation, est indispensable pour tenter de corroborer, partiellement, les investigations cognitives.
- (23) On trouve l'essentiel de ce colloque dans ARIP, *Psychologie et pédagogie des groupes*, Paris, Epi, 1966.
- (24) Paris, Nauwelearts, 1962.
- (25) *L'orientation non-directive*, Paris, Dunod, 1965.
- (26) *Liberté et relations humaines*, Paris, Epi, 1967, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Paris, Epi, 1969.
- (27) L'ouvrage de L. Ferry et A. Renault (*La pensée 68. Essai sur l'anti-humanisme contemporain*, Paris, Gallimard, 1985) me paraît, à cet égard, des plus convaincants.
- (28) Cf. *Introduction à une pédagogie démocratique*, Paris, Le Centurion, écrit en 1969 et publié en 1971.
- (29) Il est bien évident que *Le développement de la personne* (Paris, Dunod) paru en français en 1967, m'a aidé beaucoup à formaliser et à corroborer ma réflexion.

- (30) J'ai appris par la suite, de la bouche d'André de Peretti que Rogers avait accordé beaucoup d'attention à l'auteur genevois.
- (31) Il s'agit de *Piaget*, paru dans la collection "Psychothèque", aux Éditions Universitaires en janvier 1971.
- (32) Paris, Gallimard, "La Pléiade", 1967.
- (33) Paris, Dunod, 1973.
- (34) Paru dans *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Gonthier-Denoël, 1972.
- (35) Paris, PUF, 1974.
- (36) Piaget définit à ce niveau de généralité, une épistémologie externe dérivée.
- (37) Parmi tous ses travaux, je cite celui qu'il publia à ce moment-là : *La société festive. Du fouriérisme écrit aux fouriérismes pratiqués*, Paris, Seuil, 1975.
- (38) Évidemment, il y a, derrière tout cela, la référence à Lewin. Mais, comme je l'ai déjà indiqué, j'y mets aussi mon expérience de la méthodologie expérimentale qui m'a aidé à formaliser les conditions de scientificité de l'action-recherche ainsi que ses limites. (cf. plus particulièrement : "Essai sur un complexe d'Athéna". "De la recherche-action comme révélateur des blocages heuristiques", *Arch. des Sc. Soc. de la Coop. et du Dév.*, n° 51, 1980, 25-38 et "Approche systémique et recherche-action", *Arch. des Sc. Soc. de la Coop. et du Dév.*, n° 59, 1982, p. 65-77).
- (39) L. Von Bertalanffy, Paris, Dunod, 1973.
- (40) Parmi les travaux de ces trois auteurs, je tiens à faire une place particulière à *Pensée et vérité* de Carl Rogers, (Toulouse, Privat, 1974) qui constitue, à mes yeux, une des meilleures introductions pour pénétrer dans les sciences humaines post-positivistes.
- (41) Paris, Seuil.
- (42) Avec J. Robert, *La trahison de l'opulence*, Paris, PUF, 1976.
- (43) Plus spécialement : *La théorie du système général, théorie de la modélisation*, Paris, PUF, 1977.
- (44) *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*, Paris, Seuil, 1979.
- (45) Paris Seuil, 1974.
- (46) Paris, Seuil, 1977 et 1979.
- (47) *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*, Paris, PUF, 1975.
- (48) "Une forme efficace d'éducation permanente : la formation par le projet", *Humanisme et Entreprise*, 1979, n° 118, p. 61-74.

- (49) "Formation permanente, recherche-action et développement de la personne", in *Bull. de psychol. de l'Univ. de Paris*, XXXIV, n° 348, 1980, p. 97-110.
- (50) "Peut-il y avoir des progrès en pédagogie ? Les avatars épistémologiques de la leçon", *Bull. de la Soc. A. Binet et T. Simon*, 1979, n° 572, p. 405-418.
- (51) Ce livre fut publié en 1981 avec pour titre : *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne* (Mésosonance). Une nouvelle édition (parue en 1993 avec une post-face) s'intitule : *Système, personne et pédagogie* (ESF, Paris).
- (52) Le fait que des modèles de la cognition fournissent des "recadreur" privilégiés pour décrire un objet-sujet vivant, s'impose dans la mesure où ces modèles qui marquent les limites abstraites du développement personnel, peuvent, récursivement, servir à l'interroger.
- (53) Depuis sa publication en 1971, je me plongeais fréquemment dans cette nouvelle mouture du *Traité de Logique* qu'est *Essai de logique opératoire* (Paris, Dunod).
- (54) Je décrivis la marche hyper-complexe de la personne vers l'abstraction en postulant que sa complexification propre (celle de son Ego) était sans doute redevable de processus de décentration (D) de cet Ego dans le milieu personnel et que la complexification de ce dernier procédait d'un corrélat intériorisateur (I : complexification du milieu par "appropriation" dynamique et significative de l'environnement). Inversement et réciproquement, je faisais l'hypothèse que deux processus antagonistes tendent simultanément à réduire la complexité personnelle : la centration (C) et l'extériorisation (E) corrélative. Ainsi, étais-je en mesure de mettre en œuvre un modèle logique (IDEC) qui décrivait macroscopiquement et de la façon la plus générale qui soit, le système que peut constituer un être vivant.
- (55) Il s'agit de la suite de *La méthode* et particulièrement du tome II, *La vie de la vie*, Paris, Seuil, 1980.
- (56) cf. *Ordres et désordres*, Paris, Seuil, 1982.
- (57) L'ouvrage de D. Hostadter (*Gödel, Escher, Bach, les Brins d'une Guirlande éternelle*, Paris, Inter Éditions, 1985) me conforta ultérieurement dans ma démarche. Celui d'André de Peretti (*Du changement à l'inertie*, Paris, Dunod, 1981) m'aida aussi beaucoup, ultérieurement, à clarifier ma pensée par l'appréhension des liaisons entre la personne et le social.
- (58) *De l'information à la connaissance*, Mésosonance, 1981.
- (59) cf. *Approche systémique et production de savoir*, Paris, Éditions Universitaires et sa nouvelle édition (avec une post-face), Paris, L'Harmattan, 1993.

C'est un peu plus tard que je découvris, par l'entremise d'Henri Desroche, l'excellent ouvrage que Gaston Pineau venait de publier au Québec (*Les combats aux frontières des organisations*, Ed. Sciences et Culture, Montréal, 1980). J'eus la chance de rencontrer l'auteur lors d'une tournée de conférences dans des universités canadiennes et, par la suite, j'ai eu la joie de l'accueillir à Tours. Depuis lors, notre collaboration est, pour moi, très stimulante. C'est elle qui m'a permis d'approfondir mon sillon sur la personne en formation, en particulier en percevant le rôle auto-organisateur et élicidateur que peuvent jouer les pratiques de l'histoire de vie dans cette affaire.

- (60) À distinguer, après H. Von Foerster, de celle de second ordre, qui est une cybernétique de la cybernétique permettant la prise en compte du pilotage par un sujet autonome de son propre fonctionnement.
- (61) "Vers une bifurcation de l'esprit scientifique", in *Le point critique*, sous la dir. de C. Morazé, Paris, PUF, 1980, p. 221-234.
- (62) La lecture plus tardive du livre de D.-R. Dufour (*Le bégaiement des maîtres*, Paris, F. Bourin, 1988) m'a beaucoup conforté dans cette vision critique.
- (63) cf. *La quête inachevée*, Paris, Calmann-Lévy, 1981 et surtout *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*, Paris, Hermann, 1986.
- (64) L'approche scientifique de l'objet participe alors d'une même axiomatique ouverte et incomplète que celle dont procède le sujet (cf. à ce sujet, mon livre *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines*, Paris, Éditions Universitaires, 1986).
- (65) Je retiens trois repères de cet auteur avec qui j'ai le plaisir de collaborer très amicalement dans son équipe du GRASCE (Groupe de recherche en analyse de système et calcul économique) : "Sur les processus d'autonomisation des sciences du génie", (avec H. Vérin), in *Cahiers STS, CNRS*, n° 2, 1984, p. 42-55, "Sur les fondements épistémologiques de la science de la cognition : contribution de la systémique aux constructivismes", in *Systémique et cognition*, Paris, Dunod, 1991, p. 11-49 et "Sciences de l'artificiel, science de la conception. Sciences de l'ingénierie, sciences des systèmes", Post-face à *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel* de H.A. Simon, Paris, Dunod, 1991.
- (66) L'œuvre de Lupasco ne m'était pas totalement inconnue. Mais je ne l'avais pas examinée de très près, sans doute par conformisme inconscient puisqu'elle n'avait pas tellement droit de cité dans les milieux universitaires les plus classiques. À moins que ce ne fût aussi parce qu'elle avait de l'avance sur les paradigmes dominants et qu'il était facile de se satisfaire du sens commun. Je relis donc *Les trois matières* (Paris, Julliard, 1960) quand parut *L'univers psychique* (Paris, Gonthier-Denoël, 1979).

C'est par la suite, au milieu de la décennie, que je complétois ma lecture de cet auteur.

- (67) Via le groupe INRC dont j'ai montré qu'au moins un quaterne particulier est utilisé (celui qui prend en compte la bi-conditionnelle).
- (68) Mes travaux en cours qui tentent de relier l'arithmétique de Spencer-Brown, qui est à la base des modélisations de Varela, avec mes propres recherches à partir du groupe INRC piagétien, se situent dans le même esprit.
- (69) Il s'agit de l'opérateur *versus* (cf. *L'insolite développement. Vers une science de l'entre-deux*, Paris, Éditions Universitaires, 1988).
- (70) Les ouvrages de F. Varela parus en français, au Seuil, en 1989 : *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives* et *Autonomie et connaissance* ainsi que celui sorti l'année précédente, chez le même éditeur, sous la direction de P. Watzlawick : *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir ? Contributions aux constructivismes*, furent des auxiliaires indispensables à ma réflexion.
- (71) Cette ouverture me conduit à penser une rationalité symbolique autant que sémiotique génératrice d'un savoir-gnosis qui constitue un support cognitif non négligeable mais souvent trop négligé en éducation principalement scolaire (cf. *Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe* Paris, Éditions Universitaires, 1990, et *L'école du dedans*, Paris, Hachette-Éducation, 1992).
- (72) Je pense particulièrement à mes échanges épistolaires ou oraux, vécus, personnellement, comme de véritables solidarités intellectuelles, avec Jean-Louis Le Moigne, Gaston Pineau et Jean-Claude Sallaberry.

# D'UN PARCOURS À SES INTERPRÉTATIONS

*Jean Cardinet*

**I**l est tentant, pour un chercheur en fin de carrière, de se retourner sur son passé pour parcourir du regard tout le chemin parcouru. Comme il serait satisfaisant pour l'esprit d'en saisir d'un coup le sens profond, d'en découvrir la "raison mathématique" qui expliquerait à elle seule les étapes successives de sa progression ! L'intéressé lui-même semble d'ailleurs le mieux placé pour le faire, puisqu'il a accès, par ses souvenirs, aux intentions qui ont guidé ses démarches, alors qu'un historien extérieur ne pourrait normalement les établir que par inférence et à titre d'hypothèses seulement.

## 1. Une reconstruction risquée

La facilité qu'apporte cette position privilégiée d'autobiographe risque cependant de constituer un avantage illusoire, car le souvenir déforme le passé en cherchant à le structurer. Notre mémoire est sélective. Je serais tenté, par exemple, de résumer mon projet professionnel en disant que j'ai voulu rendre l'institution scolaire plus soucieuse de promouvoir les élèves que de les sélectionner. Mais ce serait oublier la première moitié de ma carrière, consacrée à la psychologie différentielle, c'est-à-dire à l'exploitation des différences individuelles, et donc à l'encouragement de la compétition...

Le simple choix de rapporter tel événement plutôt que tel autre colore différemment un récit et révèle l'arbitraire de la reconstruction

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 30, 1993*



demandée par une "histoire de vie". Nous n'atteignons du réel que les structures que nous créons pour rendre compte de nos observations, et ces constructions interprétatives peuvent être multiples, divergentes, voire même contradictoires.

Il me paraît donc plus intéressant pour les lecteurs et utilisateurs éventuels des "Itinéraires de recherche" de ne pas privilégier une interprétation particulière de mon parcours professionnel, mais d'en confronter plusieurs, en offrant une série de "fils rouges" pour faire apparaître de diverses façons une continuité dans mes activités passées. Cela permettra à chacun d'en faire une évaluation personnelle, en s'appuyant sur telle ou telle de ces interprétations possibles. Le point d'aboutissement demeure de toute façon le même : je résumerai pour terminer les apports méthodologiques qui me semblent résulter de ce parcours.

## 2. L'incohérence des faits bruts

On trouvera excessif peut-être que je présente ces interprétations comme arbitraires, puisqu'un curriculum vitae apporte des faits objectifs, de signification relativement claire, semble-t-il. Comme on va le voir, pourtant, en ce qui me concerne, cette énumération d'activités scientifiques fait ressortir plutôt des discontinuités et des contradictions qu'une progression bien ordonnée, répondant à un projet initial cohérent.

Étudiant en philosophie à la Sorbonne en 1947, le règlement des études m'oblige alors à m'inscrire aussi à un certificat de la Faculté des Sciences. Je choisis celui de psychophysologie, à cause de ses implications philosophiques particulièrement marquées. J'y trouve vite tant d'intérêt que je change d'orientation et complète également une licence de psychologie. Une série de coups de chance me permettent de travailler comme assistant de recherche, d'abord au Laboratoire d'Henri Piéron au Collège de France, puis au Psychometric Laboratory de Léon Thurstone à l'Université de Chicago. Je reviens finalement en France avec un doctorat de cette institution renommée et une solide formation en psychologie différentielle, rare pour l'époque en Europe.

J'allais enseigner ce sujet à l'Institut de Psychologie de la Sorbonne quand la guerre d'Algérie brise cette première carrière qui s'ouvrait à

moi et m'amène à choisir l'exil. La Suisse m'accueille. J'y trouve du travail dans l'horlogerie en tant que psychologue industriel, puis à l'université, dans une recherche destinée à améliorer la sélection à l'entrée des écoles secondaires romandes.

Je quitte ces emplois en 1962 pour enseigner aux USA à l'Université d'Illinois et y travailler comme collaborateur du Pr. Lee Cronbach, qui prépare à cette époque son livre sur "la généralisabilité des scores et des profils" (CRONBACH, L. et al., 1972). J'hésite à faire carrière dans une université américaine, mais je préfère finalement tenter de développer la psychologie quantitative en Suisse.

A mon retour, j'enseigne d'abord les statistiques à l'Université de Genève, puis j'obtiens un poste de professeur de recherche à l'Université de Neuchâtel en 1964. Ému à ce moment par la brusque suppression du laboratoire de psychologie pour l'horlogerie, qui m'avait accueilli à mon arrivée en Suisse, j'en recueille les chercheurs et développe, avec le Pr. Philippe Muller, un Institut de Psychologie du Travail à l'Université de Neuchâtel. Les crédits nous sont accordés par le FNRS, (Fonds National suisse de la Recherche Scientifique), jusqu'en 1970, moment où ils sont brusquement supprimés. Je quitte alors l'Université de Neuchâtel, pour rejoindre le Pr. Samuel Roller qui vient de lancer l'IRDP (Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques). J'y reste 19 ans, chef du Service de la Recherche, jusqu'à ma retraite en 1990.

C'est apparemment cette dernière carrière qui peut intéresser les lecteurs de "Itinéraires de recherche" et je ne traiterai que de celle-ci dans les pages qui vont suivre. Mais il était nécessaire de relever que j'avais été appelé à faire des recherches en éducation par le Pr. Roller, alors que je n'avais aucun diplôme dans ce domaine. En même temps, ces années d'expériences de recherche dans des domaines très divers semblent m'avoir préparé utilement aux travaux dont j'allais être chargé, même si aucune intention n'avait planifié ce parcours. Une spécialisation trop étroite aurait plutôt été un obstacle aux innovations que j'allais être appelé à introduire. (On verra plus bas, en effet, qu'au cours de mon activité de chercheur en éducation, j'ai dû changer plusieurs fois de méthodologie, et même d'épistémologie)

### 3. Les déterminants externes de l'évolution des méthodes

Simplement énumérer les recherches dont j'ai été chargé successivement, ou les méthodologies que j'ai employées, n'aurait qu'un intérêt historique très limité. Ce qui peut intéresser les lecteurs, c'est de connaître le ressort caché de cette évolution : ils désirent sans doute découvrir le moteur qui met en mouvement ce mécanisme évolutif et fait apparaître tel type de recherche après tel autre, comme dans une horloge à personnages. Quelle forme de déterminisme explique la succession de ces événements ?

Le premier fil rouge qui peut leur être proposé est relatif à l'influence du contexte socio-politique, contexte qui est lui-même sous la dépendance de l'activité économique de la société en question. On peut dire, dans ce sens, que la conjoncture historique dans laquelle se sont situées mes recherches, explique mes choix méthodologiques.

En Suisse, en effet, les années de 1950 à 1970 ont été marquées par une prodigieuse expansion économique et en même temps par une politique sociale ouverte, visant à améliorer la situation des divers milieux défavorisés du pays. En ce qui concerne l'éducation, c'est le début de la politique de démocratisation des études à Genève et des réformes de structures dans beaucoup d'autres cantons. C'est à ce moment que l'idée d'unifier les conditions d'enseignement dans tous les cantons (durée des études, âge d'entrée à l'école, début de l'année scolaire, programmes d'études, moyens d'enseignement...) est vigoureusement réclamée par le syndicat des enseignants francophones ; elle est rapidement acceptée par les autorités politiques de Suisse romande. L'utopie prodigieuse de l'Éducation Permanente mobilise alors à la fois les milieux économiques (à court de personnel qualifié) et éducatifs, qui souhaitent tous confier à la Confédération un rôle moteur dans l'éducation des adultes.

C'est dans ce contexte que je décide moi-même de passer de la psychologie industrielle (où je traitais de plus en plus des problèmes de formation continue), à l'éducation fondamentale, (pour préparer tous les enfants, dès l'école de base, à leur éducation permanente). En accord avec ces hautes ambitions, la première recherche de l'IRDP vise à déterminer les conditions d'un apprentissage de la lecture qui

serve de base aux apprentissages futurs. Il s'agit de conseiller les autorités cantonales, divisées sur le choix de la méthode à introduire en Romandie. Une expérimentation de deux ans sur 2400 enfants permet de fonder le lancement d'une approche nouvelle, relativement audacieuse, puisqu'elle abandonne tout manuel de lecture, au profit de textes créés par les enfants et répondant mieux ainsi à leurs besoins de communication.

Mais la crise économique, consécutive au choc pétrolier, arrête l'expansion en Suisse en 1972. Du coup, le repli est général. Le manque de crédits bloque tous les projets sociaux et éducatifs. En 1973, à quelques voix près, le peuple suisse refuse de donner des compétences à la Confédération pour l'éducation des adultes. Les partisans de l'autonomie cantonale traditionnelle relèvent la tête et l'idée d'École Romande est officiellement abandonnée.

Le rôle de la recherche pédagogique doit changer. Alors qu'on attendait d'elle au départ de montrer le chemin du progrès, on lui demande désormais un travail d'arrière-garde : rassurer l'opinion publique au sujet des innovations lancées précédemment, faciliter la gestion administrative en signalant à temps les problèmes éventuels. C'est à cette époque, en 1975, que j'écris *L'élargissement de l'évaluation*, où j'abandonne l'espoir de déterminer expérimentalement les meilleures solutions pédagogiques et je propose d'aider simplement les responsables éducatifs à prendre des décisions plus "éclairées", en informant à temps ces derniers des réactions de tous les intéressés (CARDINET, J., 1979).

Après 1980, la situation économique se stabilise, sans retrouver son dynamisme antérieur. L'OCDE met désormais l'accent sur la "qualité" de l'enseignement donné dans les classes, par réaction sans doute à la faible rentabilité des réformes de structures lancées au cours des décennies précédentes. Aucune transformation pédagogique nouvelle n'est plus lancée collectivement par les cantons romands mais, pour satisfaire les enseignants, les responsables politiques autorisent certaines expériences ponctuelles, sous le contrôle de la recherche. L'heure n'est plus, en effet, aux mouvements pédagogiques, mais aux initiatives d'équipes de maîtres personnellement motivés.

Le rôle de la recherche devient alors celui de soutenir et d'évaluer ces expériences innovatrices. En accord avec les propositions du Pr. Michael Huberman, il faut assurer la communication des informa-

tions entre ces équipes, pour faciliter la diffusion progressive des idées nouvelles et l'exploitation des techniques didactiques les plus efficaces. La construction de groupes de travail intercantonaux et de réseaux de compétences spécialisées en est la conséquence. Par exemple, de multiples tentatives pour transformer les méthodes d'évaluation des élèves voient le jour dans tous les cantons suisses, suite aux premiers travaux des Équipes SIPRI (CARDINET, J., 1983). La théorie pédagogique devient, dans cet esprit, une analyse réflexive au second degré sur les conditions de réussite de ces expériences. C'est du moins ce que je propose dans *À la poursuite de l'objectivité dans l'évaluation des innovations pédagogiques*, (CARDINET, J., 1985).

#### 4. Les déterminants internes de l'évolution des méthodes

Un tout autre regard peut cependant être porté sur la transformation des méthodes de recherche, au cours des 25 dernières années, dans les domaines dont j'étais responsable. Les autorités scolaires ne sont en effet jamais intervenues directement dans le travail des centres de recherches romands, pour faire pression en faveur de telle ou telle conception de la recherche pédagogique, sur une base politique ou idéologique. Ce sont les chercheurs eux-mêmes qui ont proposé de modifier leur mode d'attaque des problèmes, en fonction de raisons d'une toute autre nature.

La première recherche sur l'enseignement de la lecture, déjà évoquée, correspondait aux critères les plus élaborés de la pédagogie expérimentale et de l'analyse des données de l'époque : études longitudinales sur de grands effectifs, conduisant à des analyses statistiques multivariées, à partir de scores factoriels condensant des centaines de variables... Tout était réuni pour aboutir à une publication scientifique de niveau international. Et pourtant tous ces efforts se sont révélés absolument inutiles ! Le rapport présentant cette recherche (CARDINET, J. et WEISS, J., 1976) était nécessairement d'une technicité telle que même les collègues chercheurs suisses n'en comprenaient guère le sens. Il a fini sur les rayons poussiéreux de quelques bibliothèques universitaires. Une journée de présentation orale des résultats, à des spécialistes de la lecture, rendit manifeste l'absence de communication entre chercheurs et praticiens, même si

ces derniers voulaient bien me croire sur parole. Manifestement, les méthodes de recherche qui s'inspirent de l'épistémologie des sciences expérimentales s'appliquent mal à la gestion du système scolaire. Pour changer l'école, il faut que les chercheurs s'y prennent autrement !

C'est pourquoi, dans le deuxième programme de recherche de l'IRD P sur l'évaluation du curriculum de mathématique, les analyses statistiques ont été réduites presque au minimum, pour que les responsables aient toujours le sentiment de comprendre les conclusions et puissent en tirer parti directement quand ils élaborent leurs décisions (CARDINET, J., 1977a).

Un certain mécontentement apparut, par contre, chez les enseignants à l'issue de cette recherche, parce qu'ils n'avaient participé à l'étude qu'en tant que pourvoyeurs d'informations, sans possibilité véritable d'intervenir dans la formulation des questions, ni dans l'interprétation des réponses.

D'où la décision commune des responsables des centres de recherche romands de proposer une autre formule pour l'évaluation du curriculum de français. Il s'agissait cette fois de suivre dès le départ (c'est-à-dire dès la formation des enseignants) l'introduction du nouveau programme et de proposer des démarches correctives immédiates, élaborées au sein de commissions paritaires, à la fois sur le plan cantonal et sur le plan romand, selon la nature des objets traités (CARDINET, J. et WEISS, J., 1979).

La démocratie comporte des risques, surtout lorsque, comme dans ce cas, les domaines de responsabilité ont été mal définis. Ces commissions ont ainsi connu bien des conflits, ce qui a amené à proposer pour la recherche suivante de s'appuyer sur l'avis d'un réseau de spécialistes, bien à l'écoute à la fois des milieux de l'enseignement et de la recherche universitaire (CARDINET, J., 1988). C'est sur cette base qu'ont été choisis les membres de la CRÉA (Commission Romande pour l'Évaluation de l'Enseignement de l'Allemand). On espérait voir se dégager plus facilement un consensus parmi des spécialistes déjà au courant des problèmes, que des commissions paritaires précédentes. La commission travaille encore, et c'est pourquoi il est trop tôt pour porter un jugement définitif sur son fonctionnement.

Une idée claire ressort pourtant des paragraphes précédents : c'est celle d'un déterminisme interne à l'histoire des méthodes utilisées :

chaque façon de faire a des inconvénients, qui amènent à compenser ses manques dans la recherche suivante. L'influence des déterminants externes semble passer presque inaperçue dans cette dialectique.

## 5. Leurs modes d'interaction

Juxtaposer deux modes d'explication contradictoires ne permet pas une interprétation satisfaisante : l'esprit a besoin de résoudre le conflit cognitif qui en résulte. Comment se fait-il que deux logiques d'évolution différentes puissent s'accorder ?

### 5.1. Influences convergentes

La première réponse à cette question, c'est que ce sont finalement les chercheurs qui doivent prendre en charge la synthèse des exigences diverses auxquelles ils sont confrontés. Cela les amène à choisir des démarches qui satisfassent à la fois l'un et l'autre déterminisme.

Ainsi, ils ne peuvent pas présenter à leurs partenaires, que ce soient les autorités scolaires ou les syndicats d'enseignants, des projets de recherche qui aillent à l'encontre des demandes expresses des uns ou des autres. Si une procédure d'enquête fait l'objet de critiques, il faut que la prochaine étude évite ces objections. C'est ce qui explique l'évolution des méthodes, à partir de critères internes de validité et d'acceptabilité.

Mais par ailleurs, pour obtenir les crédits qu'ils demandent, les chercheurs doivent gagner le soutien de l'opinion publique, qu'il s'agisse des associations de parents, des partis politiques, des syndicats ou des diverses conférences romandes. Il en résulte un effort d'anticipation de la part des chercheurs de toutes les objections qu'on risque de leur présenter, et donc une auto-adaptation préventive de leurs propositions. Un observateur plus critique pourrait parler d'auto-censure. Il s'agit en tous cas, pour les responsables de la recherche, de "sentir venir le vent", de s'abriter derrière les thèmes à la mode ou les suggestions de l'OCDE, de ne pas susciter de débat idéologique qui risquerait de mettre en péril le consensus sur lequel ils cherchent à s'appuyer. Cet indispensable savoir-faire social suffit à

expliquer la sensibilité des projets scientifiques à l'atmosphère socio-politique du moment.

En résumé, critères externes et internes convergent sur cette obligation primordiale du chercheur dans un système scolaire : satisfaire ses partenaires. Sans que j'en ai toujours été pleinement conscient, voilà bien sans doute la première raison qui m'a amené à abandonner la démarche expérimentale pour des études de cas inspirées d'une autre méthodologie, de type historique et sans visée de généralisation : c'est surtout cela que l'on attendait de mes travaux !

## 5.2. *Influences stimulatrices*

D'autres facteurs, pourtant, ont aussi contribué à mon évolution. Après la philosophie du personnalisme (une rencontre avec Emmanuel Mounier en 1947 m'avait ébloui), l'idéologie de l'Éducation Permanente, telle que Bertrand Schwartz (SCHWARTZ, B., 1973) l'envisageait, m'est apparue comme susceptible de rassembler les désirs de progrès de tous les milieux dans un projet de société cohérent. Le Groupe de Réflexion sur l'Éducation et les Techniques d'Instruction (GRETI) m'a aussi fortement poussé dans cette direction. Il est clair que mes idées ont subi l'influence de ces "modes", mais je ne les renie pas pour autant et je n'en tire pas de raison de scepticisme. Il est normal que l'histoire de la pensée progresse parallèlement chez des contemporains, confrontés aux mêmes problèmes.

Les interactions personnelles peuvent nous marquer de façon plus prononcée encore. Je considère que les Prs. Oléron, Faverge, Thurstone et Fiske m'ont offert, au moment de mes études, des cours d'une qualité exceptionnelle. Ma formation a été réorientée ultérieurement de façon radicale par les Prs. Lee Cronbach, Robert Stake, Michael Huberman et Jacques Ardoino, qui m'ont fait prendre conscience de dimensions de la réalité que je n'aurais pas aperçues sans eux.

Quant à mes réalisations personnelles, elles doivent beaucoup à mes collègues et amis, Yvan Tourneur, décédé prématurément, Linda Allal et Jean-Marie De Ketele, avec qui j'ai pu discuter et mener à bien toute une série de projets. Mes collaborateurs à l'IRDIP ont eu un autre rôle, en me suggérant beaucoup d'idées nouvelles, qui ont pris corps progressivement par la suite, comme Jacques Weiss, avec l'évaluation interactive, ou Jean-François Perret, avec la conception psychosociale



de l'évaluation. Placés dans la même situation que moi d'avoir à satisfaire à la fois des critères externes (d'acceptabilité par nos partenaires) et internes (de validité scientifique reconnue par le monde universitaire), ce sont souvent eux qui ont su proposer les synthèses novatrices.

### *5.3. Influences correctrices*

Il serait faux de croire, pourtant, que l'évolution des idées en matière de recherche pédagogique se soit faite sans conflits.

En 1970, le modèle expérimental anglo-saxon, celui même qu'on m'avait enseigné, était encore dominant en pédagogie scientifique. (J'imagine d'ailleurs que c'est la raison de mon acceptation à l'IRD) Il fallait constituer deux groupes d'élèves aussi semblables que possible et leur appliquer au hasard deux traitements qui ne diffèrent que par un seul facteur, de manière à pouvoir contrôler l'effet de ce déterminant particulier. On oubliait que la complexité du dispositif qu'il fallait mettre en place pour "rendre toutes choses égales par ailleurs" faussait totalement la signification des résultats et rendait leurs conclusions inapplicables dans des situations de classes ordinaires.

Je m'en suis rendu compte à mes dépens lors de tentatives de validation de cours programmés, où l'attitude des enseignants, variable non prise en compte par moi au départ, s'était révélée le facteur de réussite le plus déterminant. En racontant mes déboires, et en critiquant ainsi certaines pratiques habituelles au sein de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française, je me suis sans doute créé de solides inimitiés chez certains collègues.

Mais j'ai été moi-même critiqué tout aussi violemment, en raison de la méthodologie behavioriste que j'appliquais spontanément, du fait de ma formation américaine. J'ai dû apprendre progressivement, notamment des chercheurs du Service de la Recherche Pédagogique de Genève, qu'une réponse correcte à un item ne prouvait pas qu'un élève avait compris, et qu'une erreur pouvait au contraire très bien résulter de l'essai courageux, par l'enfant, d'un nouveau mode d'attaque du problème, davantage porteur d'avenir. Ce sont les disciples de Piaget qui ont imposé à nos enquêtes leur versant qualitatif, qui me paraît aujourd'hui constituer leur apport essentiel.

Mon apprentissage s'est fait aussi grâce aux leçons de modestie et de réalisme qu'ont su me donner amicalement les premiers membres de l'IRDP, son directeur d'abord, Samuel Roller, qui a récrit certains de mes rapports, incompréhensibles par les autorités à qui ils étaient destinés.

Catherine Rübner aussi a eu l'intelligence de percevoir que la comparaison brutale des résultats cantonaux en mathématique, et l'interprétation critique que j'en avais faite, allaient susciter des problèmes politiques aux répercussions catastrophiques. Elle sut trouver le ton neutre qui convenait pour reformuler mon rapport, en évitant de donner des leçons à quiconque.

Mon apport personnel à la recherche pédagogique s'est limité à peu de chose, mais je crois avoir eu le mérite de tenir compte des critiques qui m'étaient présentées. C'est en tout cas la principale leçon que je tire de mon expérience : on n'apprend qu'en acceptant de corriger ses erreurs. Ce peut aussi être un message d'encouragement pour de jeunes chercheurs...

#### *5.4. Influence des débats scientifiques*

Mais n'est-ce pas justement l'essentiel de l'attitude scientifique d'accepter de toujours remettre en cause ce qui paraissait acquis, ou en voie de l'être ? Au début de ma carrière, la psychologie différentielle semblait offrir une théorie assurée des composantes de la réussite scolaire. Il a fallu que les critiques des sociologues montrent la part d'arbitraire dans la "fabrication" de cette réussite, selon l'expression de Philippe Perrenoud (PERRENOUD, P., 1984), pour que je prenne conscience des limites de ce premier modèle.

De même, à la suite des travaux d'Anne-Nelly Perret-Clermont (PERRET-CLERMONT, A.-N., 1979), les analyses qualitatives de l'école de psychosociologie cognitive m'ont révélé l'importance du contexte social dans lequel s'organise la résolution d'un problème. Une question en cache généralement une autre, dont dépend la compréhension de la tâche, comme l'ont dit Jean-François Perret et Martine Wirthner (PERRET, J.-F. et WIRTHNER, M., 1991).

Je n'ai donc guère extrapolé les découvertes des chercheurs précédents en défendant des thèses apparemment brutales, comme l'idée qu'on peut faire réussir ou échouer un élève à volonté, selon la façon

dont on l'interroge, ou sa conséquence encore plus radicale, que les examens ne peuvent pas atteindre une fidélité suffisante et devraient donc être remplacés par des portefeuilles de réalisations, constitués tout au long de la vie.

C'est toujours une position "critique" qui apporte les informations les plus intéressantes, celles qui font progresser le débat scientifique en mettant en cause les idées reçues.

## 6. Résultats en fin de course

Si j'arrive aujourd'hui, me semble-t-il, à une position relativement cohérente en ce qui concerne les finalités et les méthodes de l'évaluation des institutions et des élèves, les pages qui précèdent montrent suffisamment qu'il s'agit d'une reconstitution a posteriori, d'un effort pour arranger dans un cadre commun des éléments totalement disparates au départ, et provenant aussi souvent d'autrui que d'un programme de travail personnel à long terme.

Le lien même entre les deux grands domaines (fonctionnement d'une institution et résultats d'un apprentissage) m'a été révélé, en fait, par les fondateurs du RIRELF (Jacques Ardoino, Guy Berger et Jean-Jacques Bonniol, notamment). Ces chercheurs, philosophes de formation, avaient clairement perçu qu'on n'évalue jamais que par rapport à des critères arbitraires et qu'il faut donc prendre le temps de négocier ces critères avant de se perdre dans la recherche de faits. Cette investigation préalable se révèle même la clé de l'évaluation formative, parce que c'est elle qui permet de redresser le fonctionnement d'une institution, (par la détermination d'un projet commun entre ses membres), ou bien parce qu'elle réoriente l'approche didactique d'un sujet d'étude, (en faisant apparaître les démarches qu'un élève doit suivre pour progresser dans son apprentissage, et non seulement pour atteindre l'objectif terminal).

Dans l'un et l'autre domaine, je crois avoir mis en évidence dès le départ (CARDINET, J., 1977b) les trois finalités de base de l'évaluation (prédictive, formative et sommative), mais je tends aujourd'hui à privilégier la fonction formative, parce que la prédiction est toujours imparfaite et le bilan toujours discutable.

La théorie de la généralisabilité, dont Yvan Tourneur, Linda Allal et moi avons beaucoup développé le modèle théorique et les

domaines d'application possibles, paraît contredire cette préférence, parce que cette théorie ne s'applique convenablement qu'à l'établissement de bilans (CARDINET, J. et TOURNEUR, Y., 1985). Elle estime en effet la moyenne d'une population d'observations possibles. Il peut s'agir d'une population de questions appliquées à un élève, ou d'une population d'élèves traitant une question, ou de deux populations de résultats échantillonnés à des stades d'apprentissage différents, etc.

Il est pourtant possible de réconcilier cette théorie avec une évaluation formative en cours d'apprentissage. J'ai pu l'appliquer à la mesure des progrès intra-individuels (CARDINET, J., 1988-89). Les quelques essais effectués à cette occasion me persuadent du fait qu'aucun examen ne peut juger de façon suffisamment fidèle le niveau de performance absolu d'un élève, ni même son progrès absolu. Certes une mesure relative reste possible, lorsque l'on compare les élèves les uns aux autres, comme le fait la psychométrie. Mais l'approche la plus prometteuse me semble être de comparer les niveaux de performance successifs du même élève, par rapport aux activités didactiques choisies arbitrairement par son maître. Ceci est possible, sans faire appel à aucune comparaison entre élèves.

On arrive ainsi à fonder une évaluation de l'apprentissage entièrement individualisée. On pourrait donc délivrer l'école de la compétition (qui écrase injustement les élèves moins avancés que leurs camarades) et redonner alors à l'institution scolaire la fonction promotionnelle que les lois lui assignent en principe.

La théorie de la généralisabilité peut aussi s'appliquer utilement à la mesure des résultats d'un curriculum et au contrôle de son évolution dans le temps (CARDINET, J. et TOURNEUR, Y., 1977). Mais il est clair que l'évaluation d'un programme d'étude déborde largement la mesure des progrès moyens des élèves. Il s'agit plutôt d'une négociation entre partenaires (CARDINET, J., 1990), où le choix des aspects à prendre en compte dépend de la définition d'une politique éducative à long terme. Les chercheurs n'ont pas à influencer ce choix politique, mais ils peuvent jouer un rôle utile en facilitant le dialogue entre partenaires, en résumant leurs points de vue respectifs, obtenus par des enquêtes ou des entretiens, et en circonscrivant les problèmes sur lesquels doit se centrer la recherche des améliorations.

On voit que l'évaluation, une fois ramenée à sa fonction essentielle (formative), ne ressort plus du paradigme expérimental, ni même

d'un modèle cybernétique de régulation en système fermé, mais d'un cadre de référence plus large, essentiellement politique, où les significations, les intentions, les symboles, les idéologies et toutes les représentations subjectives doivent être prises en compte pour parvenir à des décisions.

On quitte ainsi la recherche de lois généralisables pour entrer dans le champ de l'histoire et de l'individuel. C'est du moins ainsi que je résumerais le chemin que j'ai parcouru du point de vue épistémologique au cours des deux dernières décennies dans le domaine de l'évaluation.

## Méthodes de recherche à privilégier

Il serait déraisonnable de proposer à d'autres chercheurs de poursuivre un projet qui ne serait pas le leur. Je n'ai de conseils à donner à personne. À titre documentaire simplement, je peux exprimer mon avis sur la démarche qui me semblerait aujourd'hui la plus fructueuse.

Beaucoup de recherches effectuées en Suisse dans le domaine de l'éducation sont du type de celles que j'ai évoquées ci-dessus : des études mandatées par des autorités scolaires, pour préparer ou corriger des décisions relatives aux programmes, aux méthodes, ou aux moyens de l'enseignement. Dans ce cadre, divers types d'enquêtes (portant sur des opinions ou sur des résultats, psychopédagogiques ou sociologiques) peuvent utilement éclairer les choix des autorités politiques. Je ne nie donc pas l'intérêt des travaux que j'ai effectués.

Mais ce type de recherche "évaluative" au niveau du système scolaire reste relativement étroit. Ce n'est pas ainsi qu'apparaîtront de nouvelles démarches éducatives, comme la pédagogie Freinet, ni même de nouvelles didactiques. C'est au sein des classes, dans chaque école, que s'élabore en fait la pédagogie de l'avenir. Le chercheur devrait donc intervenir (c'est-à-dire observer, expérimenter, analyser, etc.) à ce niveau, celui de la pratique réelle.

L'éducation, en effet, exige une attitude authentique, un engagement de la personne, chez l'enseignant comme chez l'élève. Il est impensable de l'étudier en situation artificielle, comme en laboratoire. Les lois à dégager (car il y en a !) ne sont donc pas des généralisations statistiques, mais résultent d'une interprétation contrôlée des réac-

tions subjectives des divers partenaires, en particulier naturellement des enseignants et des élèves.

La recherche-action me semble se situer au bon niveau de généralité dans ce cadre épistémologique. Elle permet d'observer et d'interpréter la réalité scolaire des classes dans toute sa richesse et sa complexité. Elle peut aussi formuler des synthèses provisoires et les confronter à d'autres situations concrètes. Elle paraît la méthode la plus capable de révéler à la fois l'unité et la multiplicité de l'acte d'enseignement.

Il me semble donc que la recherche-action, (j'entends par là la conduite de projets d'amélioration authentiquement pris en charge par les intéressés et l'analyse des réactions des divers partenaires), peut constituer l'outil exploratoire par excellence des chercheurs en éducation. Sans doute faudra-t-il la faire évoluer elle-même, en adaptant son accompagnement de formation et de contrôle et le contexte institutionnel où elle s'insérera, (les "projets d'établissement" en sont un exemple). Mais le fait qu'il s'agisse d'expériences réelles, faisant appel à toutes les facultés d'imagination de ceux qui y participent, donne toutes ses chances à la vie et à ses inépuisables ressources adaptatives : c'est ainsi qu'on aura les meilleures chances de voir apparaître des façons nouvelles d'attaquer et de résoudre les grands problèmes pédagogiques, qu'ils soient déjà connus ou encore émergents.

*Jean Cardinet*

*Professeur interim de pédagogie  
Université de Fribourg, Suisse*

### Bibliographie

- CARDINET, J. L'évaluation du nouvel enseignement de la mathématique en première année primaire : présentation de l'expérience romande/ CIEAM. *Évaluation et enseignement mathématique*. Lausanne : CIEAM, 1977a, p. 65-76.
- CARDINET, J. *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*. Neuchâtel : Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1977b.
- CARDINET, J. L'élargissement de l'évaluation. *Éducation et recherche*, 1979, n°1, p. 15-34.
- CARDINET, J. Quelques directions de progrès possible dans l'appréciation du travail des élèves. *Mesure et évaluation en Éducation*, 1983, 6, n°5, p. 5-35.
- CARDINET, J. *À la poursuite de l'objectivité dans l'évaluation des innovations pédagogiques*. Neuchâtel : Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1985.
- CARDINET, J. *Pour une étude de l'enseignement de l'allemand*. Neuchâtel : Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1988.
- CARDINET, J. La construction de tests d'apprentissage selon la théorie de la généralisabilité. *Bulletin de Psychologie*, 1988-89, vol. XLII, n°388, p. 190-199.
- CARDINET, J. La confrontation de référentiels multiples in COLOMB, J. et MARSENACH, J., dir. *L'évaluateur en révolution*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1990, p. 101-106.
- CARDINET, J. et TOURNEUR, Y. How to structure and measure educational objectives in periodic surveys in SUMMER, R., dir. *Monitoring National Standards of Attainment in Schools*. Windsor : National Foundation for Educational Research, 1977, p. 94-115.
- CARDINET, J. et TOURNEUR, Y. *Assurer la mesure*. Berne : Peter Lang, 1985.
- CARDINET, J. et WEISS, J. *L'enseignement de la lecture et ses résultats*. Berne : Herbert Lang, Frankfurt : Peterhalg, 1976. 206 p.
- CARDINET, J. et WEISS, J. L'observation interactive, au confluent de la formation et de la recherche. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, 1979, vol. 3, p. 177-202.
- CRONBACH, L., GLEESER, G., NANDA, H. et RAJARATNAM, N. *The dependability of behavioral measurements : theory of generalizability for scores and profiles*. New York : Wiley, 1972.
- PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz, 1984.
- PERRET, J.-F. et WIRTHNER, M. Pourquoi l'élève se douterait-il qu'une question peut en cacher une autre ? in WEISS, J., dir. *L'évaluation : problème de communication*. Cousset, Fribourg : Delval, 1991, p. 137-167.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang, 1979.
- SCHWARTZ, B. *L'éducation demain*. Paris : Aubier Montaigne, 1973.

# DE LA THÉORIE DU CAPITAL HUMAIN À UNE ANALYSE PLUS GLOBALE DE L'ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

*Jean-Claude Eicher*

**Q**uand on approche le terme de sa carrière universitaire, il apparaît à la fois facile et plutôt tentant de retracer son itinéraire de chercheur. Mais, à la réflexion, on se rend compte que c'est moins facile et plus périlleux qu'on ne l'avait cru de prime abord.

Déjà il n'est pas si évident que cela de dégager des étapes significatives ni d'expliquer le pourquoi de certains infléchissements, de certains revirements. Mais surtout, comment faire pour souligner ce qui nous paraît le plus significatif sans avoir l'air de lui donner une importance exagérée, sans sembler se faire passer pour un candidat injustement écarté du prix Nobel. Mais l'acceptation une fois donnée, il faut bien se jeter à l'eau en espérant que l'itinéraire que l'on essaie d'exposer apportera une information utile et n'apparaîtra pas comme un panégyrique mal venu.

Un itinéraire de recherche doit toujours au hasard ou plutôt aux circonstances.

Dans mon cas, il n'y a eu aucune incitation, aucune prédestination familiale. Personne dans ma famille, sauf une cousine de ma mère, n'avait de liens avec ce domaine d'activité. Jusqu'à l'âge de seize ans, façonné par mon enfance lorraine, nourri de récits de guerre et d'actes d'héroïsme, je pensais devenir militaire de carrière. Peu doué par les mathématiques et malgré des conseils m'orientant vers la médecine, j'ai "choisi", lorsque j'ai finalement été convaincu que je n'étais pas

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 30, 1993*



fait pour l'armée, les études de ceux qui n'ont pas de vocation particulière : le droit, en partie parce que je pouvais les combiner avec quelque chose de plus "romantique" : une école de journalisme.

Pendant ma dernière année de licence, la lecture d'une affiche sur les bourses Fullbright pour les États-Unis, m'incita, avec un camarade, à poser ma candidature. Cette décision entraîna un infléchissement imprévu dans ma carrière. En effet, estimant que la pratique du droit était trop différente des deux côtés de l'Atlantique, je décidai de demander à poursuivre des études d'économie, matière qui était à l'époque enseignée dans le programme de la licence en Droit mais où, en fait, mon niveau de connaissances était faible et pour laquelle je n'avais pas vraiment d'engouement. Ma candidature acceptée m'amena à l'Université d'Indiana et à un diplôme de Master of Arts en Économie.

Ces seize mois passés aux États-Unis décidèrent de mon orientation. Rentré en France, j'entamai un troisième cycle puis décidai de repartir aux États-Unis pour y écrire ma thèse d'économie. C'est à l'Université de Chicago, où l'on m'avait envoyé, que le hasard intervint à nouveau. Il s'y développait en effet à l'époque – fin des années 50 – une réflexion sur le rôle économique de l'éducation qui allait déboucher sur la théorie du capital humain. Ce genre de réflexion qui constituait une des premières incursions des économistes dans le secteur non marchand, m'intéressait beaucoup. Mais je ne m'y investis pas totalement tout de suite, partagé que j'étais entre des recherches en vue d'une thèse de doctorat français qui portait sur un tout autre domaine et les cours proposés dans le cadre du programme de Ph. D. en économie.

Rentré en France à l'expiration de ma bourse, je me suis essentiellement consacré à la rédaction de ma thèse, soutenue en 1958. Mon orientation vers l'enseignement supérieur était désormais affirmée. Elle se concrétisa par une première candidature au concours d'agrégation de Sciences Économiques, puis après un résultat encourageant (sous admissible) par l'acceptation d'un poste de chargé de cours à la Faculté de Droit et des Sciences Économiques de Nancy.

Mais l'intérêt pour l'analyse économique de l'éducation n'était pas éteint. En 1959, je décidai de repartir à Chicago pour poursuivre mes premières investigations sur l'influence de l'effort financier en faveur de l'éducation sur la croissance comparée des quarante-huit états des États-Unis.

Malgré des sollicitations du département d'éducation qui aurait souhaité me voir développer ma recherche dans une thèse de Ph. D. et rester quelques années à Chicago, je préfèrai regagner Nancy et me présenter à nouveau à l'agrégation.

Mais l'intérêt pour ce domaine de recherche était désormais bien ancré. La publication en 1960 dans la *Revue Économique* d'un article sur "la rentabilité de l'investissement humain" qui reprenait les principaux résultats des travaux menés à Chicago en fut le premier témoignage (1).

Malgré les encouragements d'Alfred Sauvy qui avait été intéressé par ce type de réflexion tout à fait nouveau en France à l'époque, ma réflexion ne se développa pas plus au cours des quatre années suivantes. La réussite au concours d'agrégation à la fin de 1960, une prise de poste provisoire à Dijon puis une affectation jusqu'à fin 1963 à la Faculté de Droit et des Sciences Économiques de Phnom Penh où la charge d'enseignement interdisait tout effort sérieux de recherche, enfin le retour à Dijon avec des cours nouveaux à mettre au point entraînèrent l'arrêt temporaire de la production scientifique.

## L'économie de l'éducation : une implantation progressive en France

La reprise de la réflexion fut facilitée par la création par le professeur Piatier au sein du centre d'études des techniques économiques modernes (CETEM) qu'il avait fondé à l'École Pratique des Hautes Études, d'une cellule de recherche sur l'économie de l'Éducation. Invité par ce dernier à co-animer avec Michel Debeauvais cette cellule, il m'était désormais possible d'une part de diffuser les éléments principaux de la théorie du capital humain qui commençait à peine à être connue par les travaux de Schultz, Becker et Mincer, d'autre part de concevoir et d'animer des recherches nouvelles.

À l'époque, une réflexion très intense et des débats très animés étaient entretenus autour du groupe d'étude sur les aspects économiques de l'enseignement créé en 1960 sous les auspices de l'OCDE et qui tenait chaque année deux grandes conférences. Les économistes universitaires français y brillaient par leur absence à l'exception de Michel Debeauvais et de l'équipe qu'il animait à l'Institut d'Étude du Développement Économique et Social (IEDES). Malgré le développe-

ment très rapide de la recherche économique sur l'éducation aux États-Unis puis en Europe du nord, ce domaine était en effet totalement ignoré en France, au moins dans les cercles universitaires à tel point que, jusqu'au début des années 70, il me fallait expliquer à mes collègues en quoi consistait l'économie de l'éducation.

À partir de 1965, la mise en place d'une direction de recherches sur les aspects économiques de l'éducation dans le cadre du DESS de Sciences économiques de Dijon, facilitait la réalisation de travaux, principalement sous forme de mémoires. Mais il manquait à ce petit noyau la permanence et les moyens de financement permettant la constitution d'une véritable équipe dont le besoin commençait à m'apparaître. En effet, le mode de fonctionnement de la recherche universitaire en sciences sociales en France à l'époque, très individuelle et laissée un peu au hasard des choix des étudiants de 3e cycle, ne permettait pas la réalisation de travaux empiriques dépassant le cadre de la monographie.

En 1966, l'accession à la direction de l'Institut d'Économie Régionale Bourgogne-Franche-Comté me fournit un support pour constituer un embryon de groupe de recherche semi-permanent et amorcer des travaux sur les liaisons entre la formation et l'emploi, travaux encouragés par la commission régionale de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi dont je devins membre en 1969.

Mais l'impulsion décisive vint du CNRS. Le directeur scientifique pour les Sciences Sociales, Pierre Bauchet, avait en effet pris conscience, tout à fait à la fin des années 60, du retard pris par la France dans ce domaine de recherche en pleine expansion. Il favorisa donc la constitution d'un noyau permanent grâce à une action spécifique mise en place en 1969 et à une sensibilisation de la commission de Sciences Économiques qui permit le recrutement de chercheurs permanents.

En mai 1971, l'Institut de Recherche sur l'Économie est officiellement créé avec l'adoption de ses statuts par le Conseil de Gestion de la Faculté de Science Économique et de Gestion de l'Université de Dijon.

En 1972, l'équipe désormais constituée et composée de cinq personnes : le fondateur, trois chercheurs CNRS et un assistant de recherche CNRS de l'Institut d'Économie Régionale qui avait opté

pour le nouveau groupe, demandait et obtenait son association au CNRS.

La décennie 70 est une étape importante dans ma carrière de chercheur, marquée par trois lignes de force.

Tout d'abord, à titre individuel, une activité de recherche beaucoup plus intense, malgré des charges extérieures lourdes pendant une partie du temps (Direction de la Faculté de Droit et des Sciences Économiques, puis après séparation, de la Faculté de Science Économique et de Gestion, première vice-présidence de l'Université).

Ma réflexion marque un infléchissement progressif mais important parce qu'une constatation s'impose progressivement : l'approche étroitement économiste des phénomènes éducatifs se montre incapable d'expliquer quoi que ce soit d'important. D'où l'affirmation nettement posée, dès le milieu des années 70, que c'est l'objet de la recherche qui doit déterminer les méthodes et les thèmes et non la spécialité d'origine du chercheur.

Il est donc clair qu'au cours de ces quelques années, l'économiste qui s'intéressait à l'éducation s'est progressivement transformé en chercheur en éducation privilégiant la dimension socio-économique des problèmes.

## Les programmes de recherches de l'IREDU

L'inflexion s'est d'abord manifestée par une réflexion critique sur la théorie économique du capital humain, que j'avais dans un premier temps acceptée dans son ensemble et testée sur des données françaises. On trouve cette réflexion dans un article, à mes yeux important, de la *Revue d'économie politique* : l'Éducation comme investissement : la fin des illusions ? (2), plus que dans le chapitre 9 du tome 6 du *Traité des sciences pédagogiques* écrit l'année suivante (3). Mais elle est encore plus marquée dans le programme de recherches de l'IREDU que nous aborderons plus loin.

En second lieu, la décennie 70 est marquée par un début d'intérêt pour les comparaisons internationales. Là où au début la réflexion était purement théorique, ou s'attachait à la situation française, la participation à des groupes de réflexion au sein d'organisations internationales élargit progressivement mes horizons. Ce fut d'abord l'association au programme sur la gestion des établissements d'ensei-

gnement supérieur initié par le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement supérieur (CERI) dans le cadre de l'OCDE. Un peu plus tard, le programme patronné par l'UNESCO et par la Banque Mondiale sur l'analyse économique des nouveaux moyens d'enseignement allait permettre un regard sur les pays en développement en particulier grâce à l'analyse du coût de la télévision scolaire en Côte d'Ivoire. Une première synthèse méthodologique fut présentée lors d'un colloque international organisé à Dijon par l'IREDU et la commission française pour l'UNESCO en juin 1978 (4). Une analyse d'ensemble de l'évolution des dépenses publiques pour l'enseignement dans le monde et de leurs déterminants a été entreprise dans la deuxième moitié des années 70 pour le compte de l'UNESCO (5).

Enfin, la décennie 70 est celle du développement d'un programme de recherche collectif au sein d'une équipe permanente, composée en majorité de chercheurs à plein temps. L'équipe passe entre 1972 et 1980 de cinq personnes à une vingtaine dont huit chercheurs CNRS et cinq techniciens participant directement au programme.

La tâche du directeur est de coordonner et d'inciter. La logique de l'évolution de la réflexion sur l'éducation conduit d'abord à organiser, dès 1972, des colloques qui s'ouvrent très vite sur des perspectives sociologiques et psychologiques et facilitent le dialogue avec des chercheurs de ces disciplines.

Elle amène aussi à entreprendre, au sein de l'IREDU ou en collaboration, des recherches sur les déterminants de la réussite à l'école et à l'université.

Mais le potentiel humain permet aussi d'entreprendre des travaux empiriques d'envergure, comme un inventaire détaillé des coûts de l'éducation par payeur en France, à partir en particulier d'une enquête lourde sur les dépenses d'éducation des familles et d'une enquête sur celles des collectivités locales. Cette investigation a permis d'avoir la première évaluation complète et précise des dépenses d'éducation, amenant par exemple à réévaluer de 50 pour cent les estimations sur la participation des collectivités locales utilisées dans le sixième Plan. Elle a permis aussi une analyse fine des inégalités dans les dépenses d'éducation des familles et de leurs causes.

Plusieurs enquêtes menées dans les universités et sur des échantillons d'étudiants ont permis une première synthèse sur le fonction-

nement du système d'enseignement supérieur français et la mise en lumière de son inefficacité d'ensemble et de ses incohérences, en particulier en matière d'aide aux étudiants. Le suivi d'un échantillon de 1 250 étudiants de l'Université de Dijon a fourni l'information permettant de tester des modèles de réussite englobant des variables sur les caractéristiques des intéressés, en particulier leur passé scolaire, et des variables d'environnement.

L'exploitation des dossiers d'orientation de 2 000 élèves a permis de mettre en lumière les principaux déterminants du devenir des jeunes après la troisième et l'interaction entre les variables d'offre et les variables de demande.

Toujours dans le même domaine, l'analyse longitudinale d'un échantillon d'élèves de terminale a permis de tester un modèle théorique de choix de discipline à l'Université.

L'analyse des relations formation-emploi s'est aussi appuyée sur des enquêtes. L'une sur 5 000 anciens apprentis de Bourgogne, appartenant à deux cohortes distinctes, a permis d'étudier les modalités d'insertion professionnelle de cette catégorie de jeunes. La comparaison des trajectoires professionnelles des titulaires du DUT et de BTS a été permise par l'exploitation des données d'une enquête du Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) dont l'IREDU était Centre Associé depuis 1974.

La décennie des années 70 est donc une période clé dans ma carrière de chercheur.

La création et le développement d'une équipe permanente, l'IREDU, associée au CNRS, a donné les moyens d'exécuter un programme à moyen terme et de réaliser des travaux empiriques importants basés sur des enquêtes lourdes.

La réflexion sur les limites de la théorie économique pure appliquée à l'éducation de même que les contacts avec beaucoup de chercheurs en sociologie, en psychologie et en sciences de l'éducation ont profondément changé ma façon de concevoir l'observation des phénomènes éducatifs, au point de me décider à faire gérer ma carrière par la section de Sciences de l'Éducation, au grand étonnement de mes collègues économistes.

Les contacts accrus avec divers organismes internationaux m'ont amené à réaliser des travaux comparatifs et à m'intéresser à l'éducation dans le Tiers Monde.

La décennie suivante n'a pas été aussi fertile en innovations et infléchissements. Elle a cependant été aussi active que la précédente. Elle a vu d'abord une confirmation de l'orientation vers l'étude des systèmes économiques étrangers. Plusieurs missions en Afrique permirent des contacts irremplaçables avec le terrain. Elles servirent aussi en partie de support à une étude comparative sur le développement de l'enseignement supérieur et le chômage des diplômés en Afrique francophone (6) et à une autre sur l'enseignement supérieur en Afrique francophone faite pour le compte de la Banque Mondiale.

Des échanges et des séminaires communs avec des collègues israéliens et des missions à Jérusalem débouchèrent sur une étude comparée de l'évolution de l'enseignement supérieur en France et en Israël de 1972 à 1983.

Plus tard, la participation à la création du Consortium of Higher Education Researchers, association de chercheurs européens sur l'enseignement supérieur stimula les échanges et la réflexion sur le coût et le financement. Celle-ci mit en lumière la situation atypique de la France qui est très en retrait dans le volume du financement public de l'enseignement supérieur alors qu'elle est dans une position moyenne si on considère l'ensemble du budget, tous niveaux confondus (7).

La deuxième tendance qui s'est confirmée est celle de la spécialisation personnelle forte dans l'étude des questions et de financement de l'éducation.

Une première synthèse, portant sur les pays en développement et plus particulièrement sur l'Afrique au sud du Sahara fut écrite pendant un séjour de six mois à la Banque Mondiale en 1983 (8). Elle mettait l'accent sur les difficultés de la mesure des coûts et sur l'insuffisance criante des données en quantité et en qualité. Elle m'a ainsi permis d'insister sur le caractère prioritaire, à mes yeux, de l'élaboration rationnelle des séries statistiques et sur les dangers graves de l'utilisation de sources peu fiables pour nourrir des modèles économétriques sophistiqués dont les résultats sont ensuite utilisés pour guider des politiques éducatives, revêtus qu'ils sont d'une aura de scientificité. Une synthèse sur l'évolution du financement de l'éducation dans le monde depuis 1960 et ses conséquences sur l'évolution des systèmes éducatifs fut réalisée pour le compte de l'UNESCO en 1985.

Enfin, une réflexion plus vaste sur le financement de l'enseignement post-obligatoire dans le monde fut menée en 1989-90 à la demande de l'International Academy of Education. Après révision, elle fut publiée dans une version résumée par l'UNESCO et dans son intégralité dans une revue scientifique (9). Mettant en lumière l'existence de différents schémas de financement et l'absence de corrélation entre l'importance du financement public et le développement quantitatif et qualitatif du système scolaire, cette étude a surtout creusé les avantages et les inconvénients de l'usage de chaque source potentielle de financement : État, collectivités locales, ménages, entreprises, mécènes, ressources propres. Les trois conclusions principales étaient que, dans la quasi totalité des cas, un financement mixte privé-public est préférable à une source unique, qu'il n'y a pas de solution idéale dans l'absolu, l'importance de chaque source dépendant de la hiérarchie qu'on établit entre l'objectif d'efficacité et l'objectif d'équité et enfin qu'il existe une liaison forte entre mode de financement et mode de gestion des établissements.

La troisième direction, déjà bien amorcée à la fin des années 70, est celle de l'étude coût-efficacité de nouveaux moyens d'enseignement. Elle s'est concrétisée par des travaux sur la France, en particulier sur le plan Informatique Pour Tous et des réflexions plus générales présentées lors de colloques internationaux ou publiées dans un ouvrage collectif commandité par l'UNESCO (10). La conclusion qui se dégage de ces travaux est que l'efficacité pratique de ces instruments est beaucoup moindre que leur efficacité théorique estimée dans des conditions idéales et que leur coût direct et indirect est plus élevé que la plupart des études ne le prétendent. Il en découle que les systèmes d'enseignements organisés autour de leur utilisation massive ne constituent pas, à l'heure actuelle, une alternative valable aux systèmes traditionnels sauf, dans certains cas, pour la formation des adultes.

Une orientation nouvelle est celle de la réflexion sur l'évolution de la discipline qu'est l'économie de l'Éducation depuis son apparition à la fin des années 50. Elle fut amorcée en 1987 par la demande de la revue basque *Ekonomiaz* et poursuivie dans un chapitre de l'Encyclopédie Économique (11). Il est intéressant de constater que cette évolution marque un certain rapprochement avec les autres sciences de l'éducation, qui se traduit par une augmentation forte du nombre de travaux d'économistes publiés dans des revues ou



ouvrages sur l'éducation et une diminution corrélative des publications dans les revues d'économie générale.

Du côté de l'équipe de recherche dont j'ai quitté la direction en 1986 mais où je continue à jouer un rôle important, la diversification se confirme. De l'étude du coût et des bénéfices de l'éducation menée dans l'optique du capital humain, on est passé à une réflexion analytique plus globale sur le fonctionnement des systèmes d'enseignement. Si les thèmes ont évolué en partie vers des champs revendiqués traditionnellement par les sociologues ou les pédagogues comme celui de la réussite scolaire, et plus généralement de l'évaluation des processus, les méthodes employées aussi bien que les outils analytiques et de traitement empirique sont restés ceux des économistes.

J'ai été directement associé à certains de ces travaux : ceux portant sur l'analyse des politiques éducatives, en particulier la comparaison France-Israël déjà citée et ceux portant sur les indicateurs de fonctionnement et de performance des établissements d'enseignement supérieur.

L'analyse des relations entre formation et emploi, présente dès le début, s'est diversifiée. D'une part, elle est devenue plus critique de l'approche rigide de la théorie du capital humain ; de l'autre, elle a pris en compte les facteurs d'offre de travail dans l'explication de la carrière des diplômés.

Enfin, un champ assez largement nouveau a été ouvert : l'étude du rôle des ressources humaines dans le développement économique et social. Les premiers travaux sur l'éducation en Afrique ont été poursuivis et multipliés, en particulier dans le domaine de l'étude des déterminants de la réussite et dans celui de l'analyse du devenir des diplômés.

Mais on a vu aussi l'apparition de recherches concernant les autres régions du monde en développement et, nouveauté importante, d'une réflexion sur la santé et la nutrition et leur rôle dans le développement.

La décennie 80 est donc une décennie de mûrissement et d'approfondissement durant laquelle les travaux de terrain d'une part, les réflexions de synthèse d'autre part ont pris relativement plus d'importance. Toujours centrés principalement sur l'analyse du coût et du financement, mes travaux ont débordé largement sur l'étude critique des politiques d'éducation et des innovations techniques dans l'ensei-

gnement et ont concerné la réflexion sur la discipline elle-même et son évolution.

Depuis 1990, mon activité de recherche a nettement diminué. Ceci est dû à la prise de responsabilités administratives très prenantes. Tout d'abord, j'ai accepté la vice-présidence de mon université à la fin de 1988. Chargé de l'évaluation et de la prospective, j'ai été placé au cœur du processus de contractualisation. Il est clair que mes recherches antérieures et ma réflexion sur la gestion optimale des établissements d'enseignement supérieur m'ont été très utiles et m'avaient préparé à ce travail de mise au point d'un programme de développement et à la négociation avec notre ministère de tutelle et avec les collectivités territoriales. C'est d'ailleurs pour les mêmes raisons que j'ai été associé à la préparation du plan Université 2000 tant au niveau régional que national.

Mais je m'occupais aussi depuis la fin des années 70 des questions de formation des maîtres. J'avais accepté la coordination universitaire du DEUG "Formation des maîtres du 1er degré" et j'étais devenu en 1985 directeur du Centre Universitaire de Recherche et de Formation en Éducation nouvellement créé. C'est donc tout naturellement que j'ai été associé à la réflexion préalable à l'ouverture de l'IUFM de Bourgogne qui avait d'ailleurs abouti, à l'incitation du recteur, à une candidature à l'ouverture dès 1990 à titre expérimental.

Je ne souhaitais pas prendre la direction de l'Institut, sachant très bien que cette fonction, surtout au moment du démarrage, n'était pas compatible avec la poursuite d'un programme sérieux de recherche. Mais il s'est trouvé que je n'ai pu me dérober. Cumulant cette responsabilité avec celle de vice-président de l'Université que mes collègues du bureau et mon Président m'avaient demandé de garder, je me suis trouvé, à partir de l'automne 1990 et plus encore à la rentrée 1991, occupé plus qu'à temps plein.

Cette aventure a certes été passionnante malgré (ou peut-être en partie à cause) des difficultés multiples et elle m'a rapproché des problèmes concrets du fonctionnement du système de formation et de ses différents niveaux et composantes. Mais elle m'a éloigné tant de la recherche individuelle que de l'IREDU.

J'ai malgré tout pu présenter quelques communications utilisant les résultats actualisés de mes recherches antérieures dans des colloques et rédiger en 1990 deux études originales, l'une sur l'analyse de l'évo-

lution de l'effort financier public en faveur de l'éducation sous la présidence du Général de Gaulle (12), l'autre sur les rapports entre Économie de l'Éducation et Sociologie de l'Éducation en France (13).

En 1992, j'ai rédigé pour l'International Encyclopedia of Education un article sur la comparaison des dépenses d'éducation dans le monde, ses méthodes, ses difficultés et les conclusions qu'on peut en tirer.

J'ai essayé aussi, pas toujours autant que je le souhaitais, de rester associé à la réflexion au sein de l'IREDU.

Cet itinéraire de chercheur s'achève presque aujourd'hui.

Dans très peu de temps, je devrai quitter la direction de l'IUFM. Je retournerai pour deux ans à l'Université, et je m'impliquerai à nouveau plus dans les programmes de l'IREDU. Mais ma carrière de chercheur est pour l'essentiel derrière moi.

Ce n'est pas à moi de la juger, d'apprécier le rôle que j'ai pu jouer dans le développement de l'économie de l'éducation. Je sais tout ce que j'aurais souhaité faire et que je n'ai pas mené à bien. Mais je suis satisfait d'avoir pu créer et développer une équipe qui a acquis une notoriété certaine, d'avoir permis à des jeunes étudiants brillants d'embrasser la carrière de chercheur et d'avoir forgé un instrument qui n'a plus besoin de moi pour perdurer. J'ai eu aussi beaucoup de plaisir à me lier aux Sciences de l'Éducation et à participer au rapprochement de disciplines voisines travaillant sur l'éducation.

*Jean-Claude EICHER*

#### NOTES

- (1) EICHER, J.-C. La rentabilité de l'investissement humain. *Revue Économique*, juillet 1960, n° 6.
- (2) EICHER, J.-C. L'Éducation comme investissement : la fin des illusions ? R.E.P. Numéro spécial sur l'Économie de l'Éducation coordonné par l'auteur, 1973.
- (3) EICHER, J.-C. Aspects économiques et financiers de l'éducation in DEBESSE M. et MIALARET G. *Traité des Sciences Pédagogiques*, tome 6 : Aspects sociaux de l'éducation, Paris : PUF, 1974, p. 279 à 332.
- (4) Le volume 2 "coût et efficacité" de la série publiée par l'UNESCO sur l'Économie des Nouveaux Moyens d'enseignement reprend ces deux contributions en 1980.

- (5) Cf. EICHER, J.-C. et ORIVEL F. *L'allocation des ressources à l'éducation dans le monde*. Paris : UNESCO, 1979.
- (6) Huit études de cas ont donné lieu à des publications séparées et à une synthèse publiées par le Programme d'Étude des Compétences Techniques en Afrique (PECTA) du Bureau International du Travail sous le titre : Le syndrome du diplôme et le chômage du diplômé en Afrique francophone au sud du Sahara, dans un ouvrage intitulé *The challenge of unemployment and basic needs in Africa*. Oxford : University Press, 1985.
- (7) L'article le plus important sur ces questions est celui paru en 1990 : EICHER J.-C. The financial crisis and its consequences in European Higher Education. *Higher Education Policy*, déc. 1990, vol. 3, p. 26-29.
- (8) EICHER, J.-C. Educational Costing and Financing in developing countries : focus on sub saharan Africa. *World Bank Staff Working Paper*, 1984, n° 655, p. 193.
- (9) EICHER, J.-C. et CHEVAILLIER, T. Rethinking the Finance of postcompulsory Education. *International Journal of Educational Research*, 1993, vol. 19, n° 5.
- (10) On pourra consulter : "Aspects économiques de l'introduction des Nouvelles Technologies de l'Information dans l'Éducation". Rapport à la conférence sur l'Éducation et les Nouvelles Technologies de l'Information tenue à l'OCDE en juillet 1984.  
EICHER, J.-C., HAWKRIDGE, B., Mc ANANY, E., MARIET, F., ORIVEL, F. *The Economics of new Educational media*. Vol 3 : Cost and effectiveness overview and synthesis. UNESCO 1982, p. 176 (Traduction française en 1984).
- (11) EICHER J.-C. L'Économie de l'Éducation, chapitre 36 (p. 1307-1338) de l'*Encyclopédie Économique*, Economica 1990.
- (12) EICHER, J.-C. Note sur l'évolution de l'effort financier en faveur de l'éducation sous la présidence du Général de Gaulle. *De Gaulle en son siècle*, tome 3 : moderniser la France. Paris : Plon, 1992, p. 598-609 (Collection Esprit).
- (13) EICHER, J.-C. Économie de l'Éducation et Sociologie de l'Éducation : de la confrontation à un certain rapprochement ? *Revue Française de Sociologie*.

# DIRE SON CHEMIN DE PRATICIEN ?

*Magali Chanteux*

**R**ien de plus simple en apparence que de raconter son itinéraire. Mais s'agit-il de décrire la voie qui a permis d'aller d'un point à un autre en suivant les accidents du terrain ? S'agit-il d'évoquer le parcours lui-même, le déplacement accompli ? Ou bien faut-il indiquer la conduite à tenir pour arriver à un but ? (1)

Puisant dans la mémoire, travaillant sur des repères à peine lisibles, restituant des résonances, le récit d'un cheminement est fiction dès lors qu'il n'est pas fondé sur des outils précis d'observation. Le chemin décrit ne peut qu'être inventé, re-composé.

Michael Huberman, parlant de la notion de "cycles de vie", constate "le phénomène de reconstruction de sa propre histoire", "la tendance, chez un répondant, à réinventer sa propre histoire et même à la réinventer différemment pour différents interviewers. Et non seulement à la réinventer, mais à la rendre plus linéaire, plus cohérente, plus "cousue", alors que le caractère imprévisible, décousu, voire contradictoire de nos propres biographies nous paraît, avec le recul, une évidence. D'où le danger de tracer un itinéraire intellectuel dont la cohérence n'est que fabrication *a posteriori*." (2)

Il ne s'agit pas ici d'une biographie ; interviewer et interviewé sont une seule et même personne ; la construction de ce cheminement comme interrogation de sa pratique s'inscrit davantage dans la subjectivité que dans la description objective du parcours.

Retracer son chemin de praticien, c'est le construire. C'est, dans un ensemble de données hétérogènes, en retenir quelques-unes et les transformer en faits, en chercher les liaisons. C'est présenter aujour-

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 30, 1993*

d'hui comme évidence ce qui, hier, était questions, essais, hésitations. C'est tout à la fois chercher à voir où s'est produit le sens, et ce qu'il a produit.

La proposition qui nous est faite d'indiquer notre itinéraire, exige pourtant cette "fabrication" a posteriori, ce regard en arrière dont Orphée ainsi que la femme de Lot montrent les dangers.

## Histoire individuelle et histoire collective

La difficulté, ici, n'est pas de retracer, ni de décrire ce chemin, mais de se tenir à distance du récit qui l'invente.

Il n'y a pas, de mon point de vue, d'itinéraire de praticien "hors du monde" ; je ne perçois pas de coupure nette entre l'itinéraire de vie, l'itinéraire professionnel et la quête intellectuelle.

En cela, l'exercice me semble périlleux qui consiste à chercher dans la trame complexe et confuse d'une trentaine d'années de déambulation interrogative, le fil qui permettra de désigner – chemin parmi d'autres – le parcours que l'on croit avoir suivi, alors que se mêlent l'inattendu, les hasards, les rencontres, les événements, et qu'interfèrent aventure personnelle, histoire individuelle et histoire collective.

Le terme de "praticien" me servira de Fil d'Ariane, en m'obligeant à désigner un espace à cette déambulation : l'enseignement des arts plastiques : ni territoire défini, ni lieu cerné, sans topologie, sans nomenclature, mais "espace". Espace à agir.

Le poids du mot "praticien", en arts plastiques, est sans doute déterminant et renvoie autant à une forme d'action comme action-réflexion, qu'à une forme d'engagement critique dans l'action. Le fil conducteur de ce qui peut m'apparaître, aujourd'hui, comme "mon" chemin de praticien est cette action engagée et critique dans l'enseignement des arts plastiques. Et c'est bien "dans l'enseignement des arts plastiques" et non dans les arts plastiques en général car, dès ma seconde année d'enseignement et malgré les difficultés (ou peut-être à cause d'elles), ma décision était prise d'enseigner. À la fois pleinement assumé et aux limites de la conscience, ce choix délibéré, dû aux interférences entre l'histoire personnelle et l'histoire collective, n'avait rien d'évident, alors que, comme pour beaucoup de mes camarades de formation, le but, le vrai but, pendant les années d'étude, était la peinture, la pratique d'un "art".

Quelques mots en forme de curriculum vitae permettront de ne plus revenir sur "l'histoire personnelle", mais de la resituer dans un contexte général qui est tout autant – sinon davantage – inducteur du chemin parcouru.

Le cursus d'études suivi (1960-1964) (3), préparait exclusivement au "Professorat de Dessin et Arts plastiques" et à l'enseignement de cette discipline dans les lycées et collèges (1964-1972). En 1972, je suis nommée au CNPPTM (4) pour y assurer, avec trois autres collègues, un enseignement des Arts plastiques et d'Histoire des arts, dans le cadre de la formation des professeurs en EMT. À partir de 1982, un détachement à mi-temps à l'INRP, au département des Didactiques des disciplines et enseignements généraux, m'offre l'opportunité de travailler dans une équipe et de participer à une recherche pluridisciplinaire : "Articulation École-Collège". Dès lors, les activités de recherche et de formation continue auprès des enseignants d'Arts plastiques prennent peu à peu le pas sur celles d'enseignement sans les interrompre complètement. À la rentrée scolaire 1987, ma nomination comme IPR (5) vient infléchir encore une fois le parcours.

## Professeur d'arts plastiques : une pratique

Cette présentation un peu plate et qui ne rend compte que du caractère "administratif" du parcours, d'une nomination à l'autre, a l'avantage de désigner trois moments dans l'itinéraire qui correspondent à des actions étroitement liées dans la pratique d'enseignement : enseigner, chercher, évaluer. L'itinéraire suivi met l'accent, tour à tour, sur l'une des trois sans que ne cesse une question centrale, permanente, pivot de l'action et des options prises : un enseignement fertile des arts plastiques à tous les élèves.

Derrière cette préoccupation banale, les questions se bousculent : quoi enseigner ? pourquoi ? comment ? comment enseigner les arts plastiques sans réduire leur dimension artistique ? comment en faciliter l'accès à tous les élèves ? comment suturer la coupure entre l'enseignement à l'École et la réalité du champ artistique, de la production artistique contemporaine ?

Ces questions ne sont pas apparues d'emblée. La formation reçue pour devenir "Professeur de Dessin et Arts plastiques" donnait au

départ une maîtrise suffisante des différents savoirs pour permettre de reproduire et de faire reproduire aisément ce que l'on avait appris.

L'année de stage permettait de se construire une image de la réalité, mais seulement une image : aplanie et lisse. La première année d'enseignement en "vraie grandeur" était à peine suffisante pour trouver sa propre distance et faire face aux difficultés et aux plaisirs rencontrés quotidiennement avec environ 800 élèves (6). L'isolement de fait dans lequel débute un professeur d'arts plastiques, toujours seul de sa discipline dans un établissement, est à la fois propice et astreignant. La réflexion est solitaire, les expériences ne sont pas échangées, les initiatives ne sont pas discutées, la mise à distance indispensable pour analyser sa propre pratique est d'autant plus difficile qu'elle est à construire dans un contexte où les activités artistiques sont perçues comme des activités de loisir, sur lesquelles chacun a son opinion, et dont chacun peut se mêler, porteur d'un point de vue qui exclut l'enseignement. L'essentiel des deux premières années a été, pour moi, de "garder le cap", d'observer, d'analyser, d'essayer de comprendre ce que font les élèves, ce qui leur est utile, ce qu'ils peuvent comprendre et atteindre dans le cadre très concret de la classe (avec ses limites de temps, d'espace, ses données matérielles) et face à des exigences qui leur sont extérieures voire étrangères.

Le fait de ne voir qu'un petit nombre d'élèves réussir à atteindre le "niveau" de dessin attendu et le renvoi convenu et couramment accepté de cet état de fait, à l'hypothèse des "dons", ont servi de révélateur au questionnement pressant que ces premières expériences suscitaient quant à l'enseignement des arts plastiques et de ses rapports avec l'apprentissage du dessin, au collège et au lycée.

Les questions une fois surgies, vives, exigeantes, il ne m'était pas possible de faire comme si elles n'étaient pas là ; impossible de les taire, de les oublier, impossible aussi de les traiter une par une, de les régler en les transformant en méthode, comme se présentaient alors la plupart des écrits sur l'enseignement du dessin et des arts plastiques.

Mais cette inquiétude active s'est trouvée être un bon compagnon de route : comment "traverser" ce laps de temps (1963-1993), sans remises en question alors même que toutes les structures de l'espace social se transformaient, que les données culturelles changeaient, que la discipline d'enseignement elle-même était nouvelle ? Et comment "visiter" des lieux d'action aussi différents que l'enseignement en collège, l'enseignement en lycée, l'enseignement à des futurs professeurs,



la recherche, la formation continue, l'inspection, sans modifier sa pratique et sans en être soi-même modifiée ?

Le contexte général d'une part, l'entêtement de mon questionnement d'autre part, sont les facteurs déterminants dans l'évolution de ma pratique quant à l'enseignement des arts plastiques. Les grandes lignes de cette évolution sont lisibles dans le parcours professionnel et il me paraît important de marquer qu'elle n'est ni hors du temps, ni hors de l'espace dans lesquels elle s'inscrit.

Bien que singulière, elle n'est certainement pas unique.

## **Institutrice : du quotidien au questionnement**

Si le cadre de cette évolution de la pratique montre bien qu'elle était inévitable, le cheminement et les étapes n'en sont pas pour autant précisés.

La volonté d'aider le plus grand nombre possible d'élèves à réussir et l'inadéquation des exigences des programmes et des possibilités des élèves, m'ont amenée, au départ, à cerner ce sur quoi je pouvais agir. Je ne pouvais changer les attentes institutionnelles, pas plus que transformer d'un coup de baguette magique les élèves, mais je pouvais modifier ma propre pratique d'enseignement, faire des expériences, observer les effets : varier les temps de travail, varier les formats, varier les outils, laisser plus de place à l'initiative des élèves. Il s'agissait, en quelque sorte, d'un tâtonnement sans véritable hypothèse ; ces essais permettaient de dégager des observations et de faire des constats, mais ne se fondaient sur aucun support théorique et ne se confrontaient à aucun appareil critique. Avec une certaine naïveté, je cherchais ces outils critiques dans les ouvrages existants sur la pédagogie du dessin et dans les textes sur l'éducation artistique. S'appuyer sur ces lectures s'est vite révélé infructueux quant à la discipline d'enseignement : les ouvrages disponibles relevaient davantage de la méthode d'apprentissage du dessin ou traitaient du rôle indispensable de l'éducation artistique dans l'épanouissement de l'élève, enfant ou adolescent. J'y trouvais peu d'éléments d'analyse, peu d'outils d'observation, peu de pistes quant à l'enseignement des arts plastiques tel que le travail auprès des élèves permettait de le réfléchir. L'intérêt des élèves, leur dynamisme, leur curiosité m'incitaient à chercher des modalités d'enseignement que je n'avais pas les

moyens d'inventer seule et pour lesquelles les ouvrages techniques ne m'étaient d'aucun secours.

L'aporie dans laquelle je me trouvais a été salutaire et m'a obligée à chercher ailleurs que dans les écrits portant sur l'apprentissage du dessin et l'éducation artistique. En tenant compte de mes conditions matérielles (temps, trajets, charges) la lecture restait le lieu privilégié où chercher des appuis, peut-être des réponses, et je pratiquais alors une forme de lecture désordonnée et boulimique, lisant dans la même période (7) des écrits d'artistes (les lettres de Van Gogh), des textes sur l'art (Francastel), des textes sur l'éducation et la pédagogie (Maria Montessori ; Pestalozzi) et reprenant des ouvrages lus pendant les 3 années de formation (Bachelard) (8). À première vue, il n'y avait aucune méthode dans ma façon de lire, de dévorer de l'écrit et cependant le caractère hétéroclite de ces lectures m'a apporté les premières pistes de réflexion. Il n'était pourtant guère possible, à ce moment-là (1965-1967), d'établir un lien entre ces textes et les exigences de l'enseignement artistique dans les collèges d'enseignement secondaire. Mais les germes des modifications les plus fortes dans ma pratique d'enseignement se sont trouvés dans la lecture.

Les effets dans la classe étaient perceptibles. Une certaine forme d'effervescence et beaucoup de travail de préparation permettaient de pratiquer ce qui pouvait être une pédagogie de l'étonnement et d'aider les élèves à obtenir de "bons résultats". Mais les questions restaient posées, de plus en plus aiguës, car le caractère artificiel des situations que je mettais en place ne m'échappait pas : l'élève tout actif qu'il fût, n'y était pas acteur.

De plus, l'écart entre ce qui devait être enseigné et ce qui émergeait dans les pratiques artistiques contemporaines faisait effet de miroir et me renvoyait mes interrogations sur la part du mot art dans l'enseignement que j'avais choisi d'assurer.

## Un cadre nouveau pour la réflexion pédagogique

Les modifications apportées par les retombées du Colloque d'Amiens et par celles des événements de Mai 68 ont été déterminantes pour les enseignements artistiques : une certaine ouverture, l'introduction de méthodes dites de "créativité", des initiatives plus

grandes de la part des enseignants, des échanges, l'inscription de la formation à l'université, des phrases martelées, des idées nouvelles qui subitement apparaissaient comme des évidences. Tout cela associé à des structures pédagogiques différentes (dédoublément des classes de 6e et de 5e) a favorisé à la fois la remise en question de l'éducation artistique telle qu'elle existait et la prise de conscience de ce que pouvait devenir l'enseignement des arts plastiques.

La création des arts plastiques comme discipline d'enseignement général a vu le jour dans un climat de dynamisme contagieux lié sans doute à l'existence institutionnelle d'un cursus universitaire (9), mais aussi à des interrogations nouvelles, à des expériences tous azimuts pour la plupart nettement marquées par les recherches sur la créativité que les ouvrages de A. Beaudot (10) contribuaient à faire connaître, et dans lesquelles le lien avec la production artistique semblait plus visible.

Une étape dans l'évolution de ma pratique d'enseignement est induite par ma nomination au CNPTM (1972).

Tout est à reprendre : je n'ai plus à travailler avec des élèves mais avec des étudiants, de jeunes adultes ; les objectifs de leur formation sont précis tout comme la part accordée à la formation artistique. Les contenus d'enseignement sont assez éloignés du caractère transversal des arts plastiques tels qu'ils se définissent peu à peu dans le cadre universitaire. Mais nous sommes quatre professeurs chargés de cet enseignement, quatre enseignants dont les origines, les formations et les parcours sont entièrement différents et cette confrontation de pratiques va faciliter, d'une part la mise à jour de ma propre pratique et, d'autre part, l'ajustement progressif des contenus d'enseignement à la nouvelle définition des arts plastiques et d'en faire éprouver par les étudiants la dimension artistique.

Dans l'itinéraire suivi, la rencontre avec d'autres enseignants, la discussion, la possibilité d'assister à leurs cours, de travailler en petits groupes me paraît aujourd'hui décisive. La participation à un jury d'examen m'a permis de rencontrer d'autres collègues enseignant à des niveaux et en des lieux différents et en particulier de connaître le travail conduit par Gilbert Pélissier qui, dès le début des années 70, mettait en place d'autres situations d'enseignement, plus centrées sur l'élève, sur le groupe, s'appuyant sur les motivations, l'autonomie et favorisant les échanges entre élèves (11).

Remettant en question les méthodes expositives dans l'enseignement des arts plastiques, Gilbert Pélissier inventait des situations de cours plus interrogatives, mettant l'élève à même d'apporter, non pas la réponse attendue ni même une "réponse", mais une production dans laquelle se construisaient à la fois la compréhension de la question et la réponse singulière, la compréhension des enjeux et leur mise en jeu dans une relation très étroite avec la production artistique. Conseiller pédagogique et enseignant à l'UER d'Arts plastiques, il propose aux stagiaires des pistes de réflexion et des lectures que je travaille parallèlement à la fois à mon enseignement au CNPTM et à ma participation active à la Société des professeurs d'arts plastiques (1972-1977), à un moment fort intéressant de définition de la discipline d'enseignement. Le travail sur les données concrètes des structures d'enseignement (horaires, locaux, moyens...), sur la description du corps enseignant (formation d'origine, statut, âge...) et sur les pratiques d'enseignement, m'a amenée à m'interroger sur la méthodologie de ce type d'analyse, le recueil de données et à me pencher sur l'histoire de l'enseignement du dessin puis des arts plastiques. La publication régulière d'un bulletin de liaison est l'un des objectifs de travail et le groupe rassemble des professeurs d'arts plastiques de la région parisienne tous motivés, bénévoles et engagés dans des pratiques d'enseignement assez nouvelles.

La conjonction de ces différents lieux d'action et de réflexion est d'un apport considérable et constitue comme un temps de formation d'une grande densité. Mon choix de lectures est mieux maîtrisé, plus sélectif, tout en gardant trois axes (que d'ailleurs je conserverai tout au long de mon parcours et encore aujourd'hui) : écrits d'artistes et écrits sur l'art ; écrits sur l'enseignement, la formation, l'éducation ; essais (12). Le mode de lecture lui-même évolue dans un sens plus critique. Il n'est pas possible, dans le cadre qui m'est ici proposé, de citer tous les ouvrages lus au cours de cette période et, même en me limitant au champ des Sciences de l'éducation, il est bien difficile d'en citer un plutôt que l'autre. Pourtant quelques ouvrages ont trouvé des échos plus sonores car ils apportaient des éléments de réponse aux questions toujours vivaces d'une pédagogie de la réussite, d'un enseignement s'adressant à tous les élèves : *Pygmalion in the classroom* (Rosenthal et Jacobson) ; *Freedom to learn* (Rogers) ; *Faire des adultes* (Osterrieth) ; *Kleine pädagogische Schriften* (Froebel) ; *L'éducation nouvelle* (Cousinet) ; *Du savoir et des hommes, contribution à l'analyse de l'in-*

*tention d'instruire* (Hameline) ; *L'école active expérimentale* (Fabre) ; *Où vont les pédagogies non directives* (Snyders) ; *La formation des adultes* (Goguelin).

L'incidence de ces lectures dans ma pratique d'enseignement est manifeste en ce qu'elle modifie la compréhension que je pouvais avoir de la situation d'enseignement et de la part réciproque entre enseigner et faire apprendre. Ce n'est pas seulement en terme de connaissances acquises et accrues que ces lectures jouent un rôle mais surtout en ce qu'elles contribuent à modifier le regard porté sur "l'apprenant" et à diminuer l'aveuglement spontané de "l'enseignant", l'illusion pédagogique.

Pendant cette même période, des opportunités de travailler avec des élèves d'école primaire d'une part, et à la formation des PEGC bivalents (13) d'autre part, se présentent et je les accepte : elles me donnent l'occasion de trouver d'autres modalités, d'autres situations, de continuer à multiplier les expériences.

À ce moment de mon parcours, je ne peux plus parler d'évolution de la pratique, mais de pratique évolutive et sous peine de dispersion, un temps d'arrêt et de critique m'a alors paru indispensable. L'UER de Sciences de l'éducation à Paris V propose un cursus d'études de la licence au 3e cycle, qui m'a semblé correspondre d'une part à une forme de mise en perspective des connaissances et d'autre part, à l'articulation des expériences avec les savoirs théoriques, et répondre à la nécessité d'analyse critique qu'avait induite la multiplicité des expérimentations un peu désordonnées de cette période de mon parcours.

Volontairement, je suis le plus possible d'unités d'enseignement compatibles avec mon emploi du temps et susceptibles de m'aider à poursuivre mon parcours personnel.

La rencontre avec les professeurs chargés des différentes unités de valeurs est prépondérante et je dois beaucoup de mon cheminement à Janine Filloux, Frédéric François, Gabriel Langouët, Éric Plaisance, Georges Snyders et plus particulièrement encore à Max Lumbroso. Les cours qu'ils dispensent sont un exemple vivant de pédagogie de la réussite. Tout au long de ce cursus, l'importance accordée à la méthodologie dans chacune des disciplines enseignées est très formatrice et la diversité des unités de valeurs favorise pour moi à la fois la découverte de nouveaux axes de réflexion (Linguistique ; Sociologie de l'éducation) et la remise en question de mes propres connais-

sances. Dans la confrontation à des savoirs "scientifiques", je mets à l'épreuve la compréhension que j'avais de l'éducation et de l'enseignement. Les apports que constituent les cours, les lectures et les échanges, m'aident à replacer l'enseignement des arts plastiques dans l'ensemble éducatif, à voir les limites des analyses séparant et isolant les arts plastiques sous prétexte de leurs spécificités, à mieux comprendre le poids des représentations, à prendre conscience des miennes. Malgré une apparente contradiction, l'effort d'articulation constant entre les savoirs élaborés à un niveau général en Sciences de l'éducation, et ce que je croyais spécifique dans l'enseignement des arts plastiques, m'a obligée à préciser mes propres connaissances en arts plastiques, pointer les contenus prioritaires, repérer les impasses. C'est justement dans cet aspect-là de la confrontation que, d'une part, se révèlent les risques d'une utilisation hâtive, systématique et non critique des apports des Sciences de l'éducation dans l'enseignement des arts plastiques (comme ce fut le cas par exemple pour les objectifs pédagogiques ; l'évaluation ou plus récemment pour la "situation-problème") et, d'autre part, ressort le véritable enjeu de cette discipline : l'artistique.

L'intérêt de ces années d'études ne peut être résumé en quelques mots. La multiplicité des points de vue sur l'enseignement, que les cursus de licence et maîtrise puis le DEA permettent de comprendre, représente pour moi une forme de gain de liberté. Psychopédagogie, psychanalyse de l'éducation, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation, méthodologie de la recherche, statistiques, docimologie, pour ne citer que quelques approches, apportent chacune un éclairage différent sur l'éducation qui, loin de compliquer l'acte d'enseignement, le rend plus serein.

Les lectures proposées dans le cadre de chaque U.V. engagent à une réflexion critique, précise et poussée. Pour certains ouvrages, il s'agit, pour moi, d'une relecture qui en renouvelle complètement la compréhension et les resitue dans un corpus de connaissances mieux articulées. Un des caractères les plus formateurs qui m'apparaît aujourd'hui est la liaison constante entre méthodologie et réflexion. Tout comme précédemment, je ne citerai ici que quelques ouvrages plus déterminants dans ce "remue-ménage" de mes propres connaissances : *Désir de former et formation du savoir* (Anzieu, Kaes et al.) ; *Du contrat pédagogique* (J. Filloux) ; *Une école pour Œdipe* (Terrier, Bigeault) ; *Class, codes and control* (Bernstein) ; *Crise de la société, crises*

*de l'enseignement* (V. Isambert-Jamati) ; *Histoire de l'enseignement en France* (Prost) ; *La docimologie* (Bonboir) ; *La définition des objectifs* (Pocjtar) ; *Les objectifs pédagogiques* (Hameline) ; *Les pédagogies de la connaissance* (Not) ; *Les enquêtes sociologiques* (Ghiglione, Matalon) ; *Anthologie des pédagogues français contemporains* (Cambon, Delchet, Lefèvre).

De ces années de travail intensif, je ne garde pas le sentiment d'un effort mais d'une ouverture, d'un allègement.

## L'élaboration d'une didactique en arts plastiques

Lorsqu'il m'a été proposé de travailler avec une équipe de recherche sous la direction de Jacques Colomb, dans le cadre de la recherche pluridisciplinaire "Articulation École-Collège" j'ai accepté sans – cette fois – m'interroger. Là encore, c'est la confrontation entre les différentes disciplines ainsi que le travail à la fois individuel et collectif qui induisent les déplacements de points de vue et l'évolution de la pratique. Là encore, les lectures jouent un grand rôle et l'accès aux bibliothèques de l'Institut facilite grandement le contact avec des auteurs anglo-saxons dont les articles ne sont pas toujours disponibles en traduction. La lecture de travaux de recherche, de comptes rendus, me permet de comprendre les grands axes des différents courants de recherche en didactique d'une part et sur l'enseignement artistique d'autre part, et de saisir l'extrême divergence des courants quant à l'éducation artistique ; les articles et ouvrages relatant des recherches, actes de colloques ou comptes rendus de séminaires publiés en langue anglaise font nettement ressortir comme très novatrice la position prise sur ces questions en France dans l'enseignement général, au collège et au lycée. Je me rends compte, en rédigeant cet article, que la mise en comparaison des différentes compréhensions de l'enseignement des arts plastiques dans les pays occidentaux (comparaison rendue possible par la lecture de tout ce qui paraissait sur ce point) a pesé fortement dans l'évolution de ma pratique en me permettant d'énoncer, de formuler plus clairement et d'argumenter plus fermement les options prises peu à peu et jusque-là non théorisées. De même, le passage de la pédagogie à la didactique, pour ardu qu'il

fût, est un pas de plus dans mon itinéraire et un renforcement de ma propre ligne de conduite dans ce cheminement.

Dans cette première expérience concrète du travail de recherche, la dimension méthodologique (la création d'outils d'observation, de questionnaires, le traitement des données recueillies, leur interprétation) est difficile et formatrice. Je me familiarise peu à peu avec les exigences précises et rigoureuses de la recherche et entre pas à pas dans une nouvelle forme de travail qui pourrait être lue comme une pratique différente ayant toujours comme fil conducteur l'enseignement des arts plastiques, objet d'observation et d'analyse, cette fois en observateur complètement extérieur. La problématique et les hypothèses de la recherche s'appuient sur la notion de contrat didactique élaborée par les didacticiens des mathématiques (G. Brousseau), contrat observé dans les cinq disciplines engagées dans la recherche et avec des hypothèses originales. Des recherches et des ouvrages sur les représentations, sur le passage d'une structure scolaire à l'autre (B. Zazzo), sur la didactique des mathématiques – *La transposition didactique* (Chevallard) ; *L'âge du capitaine* (Baruk) ; *Didactique des mathématiques*, article de l'Encyclopedia Universalis (Douady) – servent de plate-forme commune à l'ensemble de l'équipe ; une fois de plus, pour moi, l'expérience en est modifiante, non seulement dans le travail mais aussi dans l'utilisation même des lectures et dans le travail de réflexion qu'elles induisent dans le retour permanent à l'art, à la question de l'artistique, aux démarches et écrits d'artistes.

Au niveau de cette "articulation école-collège", les outils d'observation permettent de décrire de façon pertinente, y compris en arts plastiques, le contrat didactique que l'enseignant met en place. Les données recueillies par les questionnaires permettent de dégager et d'analyser les représentations des enseignants sur un certain nombre de points relatifs à l'enseignement et à l'éducation. L'analyse des données croisant ces deux types d'outils apporte des éléments de connaissance précieux pour les arts plastiques si souvent abordés, présentés, commentés uniquement dans des discours d'opinion. Le support constitué par les quatre autres disciplines met en évidence la nécessité de ne pas enclorre une discipline d'enseignement sur elle-même sous prétexte de ses particularités. De l'ajustement constant auquel il me faut parvenir, je ne retire pas l'idée de perte ou d'inadéquation de la recherche aux arts plastiques mais, bien au contraire, j'y vois l'importance de délimiter, de définir et de nommer son objet de



recherche sans vouloir tout traiter, sans vouloir tout saisir : entre les arts plastiques enseignés dans une école professionnelle, les arts plastiques pris comme ancienne découpe des "Beaux-Arts", les arts plastiques utilisés dans les thérapies et les arts plastiques discipline d'enseignement en collège et en lycée, l'écart est considérable et la question peut être soulevée de savoir si l'on parle bien de la même chose ou si, à traiter des arts plastiques en général, on ne peut que répéter inlassablement des généralités, des opinions, et renvoyer les questions globalement au social ou à l'économique, c'est-à-dire diluer les arts plastiques comme discipline d'enseignement et peu à peu les dissoudre dans un bain où toutes les idéologies se valent.

La conduite simultanée de ce travail de recherche et d'enseignement relève d'un ensemble un peu acrobatique où les deux systèmes se connectent sans cesse dans un jeu d'échos et où la coupure nette est impossible à établir sans pour autant qu'il y ait écartèlement. Il s'agirait plutôt de variations des vigilances. L'interférence se joue dans la "posture" qu'inconsciemment j'adapte – j'utilise ici ce mot pour désigner l'attitude intérieure, la disposition intellectuelle et psychique – selon ce que sollicitent tour à tour les différents cadres où agir. Le questionnement ininterrompu sur ce lieu virtuel de recouplement du champ artistique et du champ pédagogique ainsi que l'interrogation constante des œuvres et des écrits me permettent de ne pas limiter l'approche didactique à la part émergée et bien connue des arts plastiques (ce qui relève de la plastique), mais de penser la didactique des arts plastiques comme innovation et de s'aventurer vers ce qui, dans les pratiques d'enseignement, aussi bien que dans les contenus, peut être observé quant à "l'artistique" (si l'on accepte de la comprendre comme excédant, et de loin, les habiletés de répétition, les schémas de reproduction, comme débordant les codes).

## Un bilan sur l'enseignement et l'acte d'enseigner

Le regard en arrière, règle du jeu dans "ces chemins de praticiens", ne peut englober dès à présent l'étape actuelle ; IPR serait sa désignation extérieure, comme le signe indiquant une région le long d'une route sur une carte géographique.

Cette nouvelle étape s'inscrit en cohérence dans la dynamique du chemin jusqu'alors parcouru et n'y apporte pas de rupture. Pourtant parler maintenant de l'évolution qu'elle détermine dans ma pratique, dans cette fonction, est prématuré.

Il est certain que la lecture que je peux avoir de mes fonctions, la manière même de les comprendre, de les conduire, sont colorées par l'ensemble de ma trajectoire. Comprendre le rôle de l'écoute, de l'observation soutenue par des outils d'évaluation ; mesurer les dysfonctionnements tout en saisissant chaque élément sur lequel s'appuyer pour aider à l'avancée positive d'autrui ; aider à rendre accessibles les connaissances ; soutenir l'effort de réduction de l'ignorance et l'aspiration à des savoirs plus scientifiques, ne sont que l'aspect le plus en liaison avec cette trajectoire et me semblent donc, aujourd'hui, la part la plus claire, la plus évidente mais ne répondent pas de l'ensemble des actions que la fonction d'inspecteur pédagogique nous dévolue et que R. Ouzoulias (14) résume fort bien par le mot "interface".

Si les questions qui m'ont engagée dans ce chemin ont pour beaucoup été suffisamment travaillées pour n'être plus des questions aiguës, d'autres sont survenues et surviennent, ou se posent autrement. L'actualité des questions sur l'enseignement des arts plastiques au collège et au lycée n'est pas épuisée, bien au contraire, et le débat autour des disciplines artistiques avec les enjeux actuels les rend pour moi toujours primordiales. Malgré une existence de 20 ans comme discipline de l'enseignement général, les arts plastiques restent dans l'opinion, y compris en des lieux de décisions, plus près des activités compensatrices ou des activités sociales de loisir et d'équilibre, que des enseignements. La pratique en arts plastiques est, aujourd'hui encore, davantage comprise comme pratique culturelle que dans sa dimension structurante pour l'individu ; la pratique est, aujourd'hui encore, plus souvent comprise dans le domaine artistique comme l'entraînement et l'exercice dans une discipline que comme engagement critique de l'individu. Tous ces constats déterminent pour moi un nouvel ensemble d'interrogations, de nouvelles lectures et, par là, une évolution de la pratique.

À travers les étapes que j'ai esquissées ici, on peut avoir l'impression d'un certain désordre, d'un caractère hétéroclite des expériences, d'une forme de divagation obstinée, de détours. Sans doute, le chemin n'est-il pas en ligne droite, n'est-il pas le plus court, le plus direct. Il n'est pas non plus errance.

Il passe par des lieux très divers, ne craint pas les obstacles et s'inscrit dans une trajectoire qui tend vers les lieux d'élaboration des savoirs scientifiques. Ce point me paraît important : diversité des points de vue et tropisme vers du savoir construit, éprouvé, relativisé.

Mon parcours, comme tout parcours, mêle les choix et les hasards. Voulu et assumé, il accepte les "épreuves" et particulièrement cette mise à l'épreuve de soi dans ses attitudes, dans ses opinions, dans ses comportements que permet la confrontation permanente à des savoirs scientifiques ; épreuves qui relativisent les certitudes, réduisent les rigidités, assouplissent le regard porté autour de soi, ouvrent à l'écoute attentive. Et ma trajectoire montre bien que j'étais incapable d'opérer ces transformations seule, sans le support dynamique des rencontres, des échanges, de la formation constante ; incapable de trouver peu à peu la distance indispensable dans l'acte d'enseigner, de chercher, par la lecture épisodique, ou par les expériences ponctuelles.

Cette évolution lente de ma pratique m'a conduite à un regard différent, sans doute moins sûr de soi et plus accueillant de la diversité, sur l'enseignement, sur l'acte d'enseigner, ses difficultés et ses dérives, sur la discipline d'enseignement. Elle conduit aussi à une lecture plus nuancée de la complexité et à la possibilité de centrer aujourd'hui mon travail autour de questions où les arts plastiques jouent un rôle actif dans la formation des élèves futurs adultes, futurs citoyens, le souci de la réussite (mais quelle réussite ?) de chaque élève et du plus grand nombre d'élèves restant la préoccupation mobilisatrice.

Le travail effectué aujourd'hui me permet d'observer et d'essayer de comprendre l'écart qui perdure entre les lieux où s'élaborent les savoirs : l'école où les enseignants quotidiennement transposent, inventent des dispositifs fins et ingénieux – et en cela produisent du savoir – facilitent l'accès des élèves aux savoirs, et les lieux de recherche où les savoirs sont relativisés, formalisés, nommés. Il n'y a peut-être pas de différence si fondamentale d'attitude qui puisse justifier ou expliquer la difficile circulation des savoirs scientifiques. Car je dois bien constater, dans mon travail quotidien "sur le terrain", que les professeurs, pour beaucoup d'entre eux, restent isolés et que l'accès aux savoirs scientifiques n'est ni courant, ni aussi facile que l'on pourrait le croire. Sans doute est-ce là un objectif à me fixer : à l'instar des IREM, aider à la circulation des connaissances, aider à la création

de groupes de réflexion, aider à la constitution de réseaux académiques.

La circulation des connaissances, leur partage par davantage d'enseignants, malgré les moyens actuels, ne se fait pas tellement plus – toute proportion gardée – qu'il y a une quinzaine d'années.

Est-ce à dire que la relation au savoir continue d'évoquer le vol du feu par Prométhée ?

*Magali CHANTEUX*

### Notes

1. Acceptions proposées par P. Robert (petit Robert 1978).
2. Michael Huberman. Itinéraire de lecture d'un pédagogue américain. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1986, n° 8, p. 7-23.
3. Centre national de préparation au professorat de Dessin et Arts plastiques du lycée Claude Bernard, Paris. 1964-1972 Lycée de Mantes-la-Jolie. Lycée Corneille la Celle-Saint-Cloud.
4. Centre national de préparation au professorat de Travaux Manuels Éducatifs.
5. Inspecteur pédagogique régional.
6. Jusqu'en 1969, les "classes" de l'enseignement secondaire pouvaient compter une quarantaine d'élèves et un professeur de dessin et arts plastiques avait en général une vingtaine de classes par semaine.
7. Je n'indique dans chaque cas qu'une seule référence à titre d'exemple. (Maria Montessori : *La pédagogie scientifique* ; Pestalozzi : *Ecrits pédagogiques*).
8. Tout à la fois *La formation de l'esprit scientifique*, *L'eau et les rêves*, *L'air et les songes*, etc.
9. Instaurée dès septembre 1968 dans le cadre d'un DUEL, la formation universitaire a donné lieu à la création d'une licence et d'une maîtrise, ainsi que d'un CAPES (1972) et d'une agrégation (1976) puis d'un troisième cycle complet.
10. Les ouvrages de Beudot situent clairement la créativité comme activité de l'intelligence. Ils ont été suivis dans l'enseignement des arts plastiques d'une floraison d'expériences, d'articles et d'ouvrages où la créativité devenait à la fois objectif, contenu, méthode, moyen, et où l'enseignement des arts plastiques se transformait en entraînement à la créativité.
11. Collège Condorcet, Paris.

12. Ecrits de Barthes, de Bourdieu, de M. Foucault.
13. Créée en 1976, en même temps que la transformation du collège en "collège unique" et la modifications des structures horaires du cycle d'observation.
14. Ouzoulias, R. De la classe au quotidien... à l'animation pédagogique. *Perspectives documentaires en éducation*, 1991, n° 22, p. 67-74.

### Bibliographie

- ALVES C., POJÉ-CHRÉTIEN J., MAOUS-CHASSAGNY N. *Modèles pour l'acte pédagogique*. Paris : ESF, 1988. (Sciences de l'éducation)
- ANZIEU D., KAES R., Le GUÉRINEL N., THOMAS L.V. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod, 1979.
- ANZIEU D., KAES R., BÉRAJANO A., SCAGLIA H., GORI R. *Désir de former et formation du savoir*. Paris : Dunod, 1976.
- BACHELARD G. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin, 1970.
- BEAUDOT A. *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris : ESF, 1973.
- BEAUDOT A. *La créativité à l'école*. Paris : PUF, 1974.
- BERNSTEIN B., *Langages et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- BERNSTEIN B. *Class, codes and control*. London : Routledge and Kegan, 5ème éd., 1975, 3 vol., (Primary socialization : Language and education).
- BIEDERMANN A., TOMASI T. *Les idéaux pédagogiques européens, choix de textes*. Paris : Larousse, 1975.
- BONBOIR A. *La docimologie*. Paris : PUF, 1972.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. *Les héritiers, Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit, 1964.
- BRUNER J. ... *car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel, 1991.
- CAMBON J., DELCHET R., LEFEVRE L. *Anthologie des pédagogues français contemporains*. Paris : PUF, 1974.
- CARDINET J. *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1988.
- CARDINET J. *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck Wesmael, 1988.
- CAVERNI J.P., BASTIEN C., MENDELSON P., TIBERGHIE G. *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*. Grenoble : PUG, 1988.
- CHEVALLARD Y. *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage, 1985.
- CLAPARÈDE E. *Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers*. Paris : Flammarion, 1924.

- De CORTE E., GEERLIGS T., PETERS J. LAGEWEIJ N. VANDENBERGHE R. *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles : De Boeck Wesmael, 2e éd., 1990.
- COUSINET R. *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1965.
- DUMAZEDIER J. *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Seuil, 1962.
- FABRE A. *L'école active expérimentale*. Paris : PUF, 1972.
- FILLOUX J. *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod, 1978.
- FRANÇOIS F. *Éléments de linguistique*. Paris : PUF, 1984.
- FROEBEL F. *Kleine pädagogische Schriften*. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt, 1965.
- GHIGLIONE R., MATALON B. *Les enquêtes sociologiques*. Paris : Armand Colin, 1978.
- GILLY M. *Maître-élève, rôle institutionnel et représentations*. Paris : PUF, 1980.
- GOGUELIN, *La formation des adultes*. 2e éd., Paris : PUF, 1975.
- HAMELINE D. *Du savoir et des hommes, contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*. Paris : Gauthier Villars, 1971.
- HAMAIDE A. *La méthode Decroly*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1946.
- HAMELINE D. *Les objectifs pédagogiques*. Paris : ESF, 1979.
- ISAMBERT-JAMATI V. *Crise de la société, crises de l'enseignement*. Paris : PUF, 1970.
- De KETELE J.M. *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1986.
- De LANDSHEERE G. *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin, 1982.
- De LANDSHEERE G., De LANDSHEERE V. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF, 1980.
- LÉON A. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : PUF, 1964.
- LÉON A., CAMBON J., LUMBROSO M., WINNYKAMEN F. *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris : PUF, 1977.
- LINTON R. *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod, 1977.
- LOBROT M. *La pédagogie institutionnelle*. Paris : Gauthier Villars, 3e éd., 1972.
- LOBROT M. *L'intelligence et ses formes*. Paris : Dunod, 1973.
- MIALARET G. *Introduction à la pédagogie*. Paris : PUF, 1964.
- MIALARET G. *La formation des enseignants*. Paris : PUF, 1977.
- NOT L. *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat, 1979.
- NOT L. *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse : Privat, 1987.
- OSTERRIETH P.A. *Faire des adultes*. Bruxelles : Dessart, 1965.
- PALMADE G. *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF, 1953, (Que sais-je ?)

- PESTALOZZI J.H. *Kleine Schriften zur VolkerzizEhung und Menschenbildung*. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt
- PIÉRON H. *Examen et docimologie*. Paris : PUF, 1969.
- De PERETTI A. *La formation du personnel de l'Éducation nationale*. Paris : Documentation française, 1982.
- POCJTAR J. *La définition des objectifs*. Paris : ESF, 1979.
- POSTIC M. *La relation éducative*. 2é ed. Paris : PUF, 1982.
- POSTIC M., De KETELE J.M. *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF, 1988.
- RICHARD J.F. *Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin, 1990.
- ROGERS C. *Freedom to learn*. Columbus : Charles E. Merrill Co, 1969.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L. *Pygmalion in the classroom, Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- SNYDERS G. *Où vont les pédagogies non directives ?* 3e éd., Paris : PUF, 1975.
- SNYDERS G. *Pédagogie progressiste*. Paris : PUF, 1971.
- TERRIER G., BIGEAULT J.P. *Une école pour Oedipe*. Toulouse : Privat, 1975.

# LA PASSION D'APPRENDRE

## *Des difficultés de la pratique à une théorie de l'apprentissage*

*Michèle Prince-Clavel*

**"E**nseigner, moi ?...jamais !!" C'est à peu près en ces termes péremptoires que, sourcils froncés, dents serrées, regard sombre, s'exprimait en 1962 une étudiante brillante qui venait de rater, de peu, son admission à "Normale Sup". Cet échec masquait alors pour moi une réussite facile aux IPES, qui m'entraînait pourtant sur la voie de l'enseignement.

### **Première étape : le premier questionnement**

Profondément meurtrie par la guerre d'Algérie, et particulièrement par la dernière année, révoltée, j'étais passionnée de littérature grecque et particulièrement intéressée par la pensée philosophique. Pendant trois ans, je me délectais donc de Platon, d'Aristote, et d'Épictète, présentais un DES de philologie grecque et collais encore d'extrême justesse à l'agrégation. Des problèmes de santé, et cette nouvelle déception me firent un peu oublier mon aversion pour "ces gamins turbulents qui ne comprennent rien" et je me retrouvais, à 24 ans, certifiée de lettres dans un tout petit lycée du centre de la France. D'emblée, je fus attirée par ceux qui ne voulaient rien faire, ces élèves révoltés ou désinvoltes, qu'il fallait longuement supplier avant

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 30, 1993*



d'obtenir, avec huit jours de retard, un devoir bâclé ou fortement marqué de la griffe paternelle. Au bout de trois mois à peine, j'avais nettement diminué l'effectif de ma classe de seconde A, après un travail minutieux de réorientation mené en collaboration avec le conseiller d'orientation du secteur, qui ne satisfait pas beaucoup Monsieur le Proviseur, qui voyait fondre les effectifs de son lycée régulièrement menacé de fermeture. De la même façon que des incursions dans Freud et Lacan m'avaient permis de mieux comprendre mes problèmes personnels, particulièrement mes difficultés de relation avec l'autorité - dont un conflit ouvert avec le proviseur était, l'année suivante, une éclatante démonstration - je souhaitais comprendre les raisons de ce manque de motivation pour cette littérature qui me passionnait ("mais comment peut-on ne pas apprécier des oeuvres aussi admirables ?"), mais la bibliothèque pédagogique du lycée, comme celle de la commune, était particulièrement pauvre. Toutefois, grâce à une émission de radio, à l'adaptation d'une tragédie d'Eschyle et à une tournée théâtrale à travers les villages reculés de la campagne auvergnate, à l'élaboration d'un scénario de film 16 mm (et sans doute à une dose certaine de séduction et de démagogie), même les plus rétifs de mes terminales scientifiques finirent par s'intéresser (ou par me le faire croire) à la pensée de Montaigne.

En deux ans, j'avais trouvé une question susceptible de me motiver dans ce métier que je ne voulais pas exercer : quel est donc ce décalage qui mène certains élèves de second cycle à l'échec, à l'inertie, voire au refus et à la révolte ? Les relations exécrables que l'administration du lycée entretenait avec la plupart d'entre eux me paraissaient être une piste, mais elles n'expliquaient pas tout. Trente ans plus tard, je ne pense pas avoir encore trouvé toutes les réponses.

## **Deuxième étape : la fabuleuse aventure des collèges expérimentaux**

C'est donc avec cette question en tête que, pour suivre mon mari, je me retrouvai dans un collège de St Denis, où je fis brusquement connaissance avec les problèmes sociaux et familiaux, l'échec scolaire massif, les problèmes graves de déviance et d'enfance maltraitée. Ce fut une rude découverte pour la petite bourgeoise à l'enfance protégée que j'étais encore. Je me lançai avec énergie dans un militantisme social qui devait me procurer bien des déboires et faisait dire,

quelques années plus tard, au juge pour enfants, qu'il perdait une de ses "meilleures collaboratrices", sans oublier toutefois que j'étais, d'abord, une enseignante. C'est là que se situent les rencontres décisives de mon "chemin de praticien".

À la suite des fougueux débats de mai 68, notre collègue voulait rejoindre les collègues expérimentaux qui en étaient alors au début de leur fabuleuse aventure et réfléchissaient à la pédagogie de soutien. J'habitais, pour quelques semaines encore, tout près de l'INRP. Comme ma principale semblait ne pas trouver le moyen de se faire entendre par la sacro-sainte voie hiérarchique, je lui proposai de tenter de rencontrer Louis Legrand, et de lui présenter notre projet. Et me voilà partie. J'étais alors enceinte de plus de sept mois, et, fort peu au fait des us et coutumes, je ne parvenais pas à obtenir de rendez-vous. Je décidai donc de m'installer dans le couloir jusqu'à ce qu'on me reçoive. C'est Charles Fontenat, alors adjoint au Directeur de recherche, qui "craqua" le premier. Parallèlement, les formalités administratives se débloquent, et, à l'issue de mon congé de maternité, je rejoignis mon établissement juste à temps pour prendre ma part de l'élaboration du Protocole de St Quentin.

On ne dira jamais assez quel formidable outil de formation est la recherche-action. Le travail monumental dirigé par Louis Legrand fut pour moi l'occasion d'une prise de distance décisive par rapport à mes élèves en difficulté, par rapport aux disciplines que j'enseignais - et particulièrement au français, langue dite maternelle, mais souvent, pour bon nombre d'entre eux (y compris nés de parents français), langue étrangère. Je ne me souviens pas de tout, ni de la chronologie, mais je sais que j'ai quitté St Denis huit années plus tard totalement différente, tant dans ma pratique d'enseignante puis de principale, que dans mon comportement personnel.

Il y eut les stages et les séminaires de la recherche qui m'amènèrent à rationaliser ma pratique, à reconnaître mes "coups de coeur" et mes pulsions affectives, à me libérer totalement du manuel pour mettre le groupe d'élèves, et leurs résultats, au centre de mes préoccupations. La mise en relation des besoins détectés chez tel ou tel enfant, et longuement analysés en concertation, et ce que nous savions des impératifs de l'enseignement du français nous amena à mettre en place une modulation très fine des modes de groupement, dont nous avions le souci de contrôler l'efficacité, même si les outils de cette évaluation restaient souvent approximatifs. Notre équipe de français mit ainsi en

oeuvre pendant plusieurs années une expérience de *team teaching* qui s'appuyait, en liaison avec l'ICAV de Bordeaux, sur une approche du langage audiovisuel utilisé comme outil d'accès au code écrit d'une part, et comme ouverture culturelle de l'autre.

Il y eut un travail rigoureux à partir des études de docimologie, et des premiers écrits sur l'évaluation, pour rechercher un mode d'évaluation des résultats des élèves qui prenne le plus possible en compte des données rationnelles et explicites.

Il y eut la rencontre avec Victor Host, et le travail mené pendant près de quinze ans en collaboration avec l'équipe de sciences expérimentales, sous sa direction d'abord, puis sous celle de Jean-Pierre Astolfi.

Je voudrais m'arrêter sur cette collaboration qui revêt à mon sens une importance extrême. En effet, c'est lorsque nous décidâmes de filmer des séquences de classe que je pris conscience du peu de place que je laissais réellement à l'expression de mes élèves, malgré toute ma bonne volonté, et que je décidai d'apprendre à me taire, et à écouter. C'est encore Louis Legrand qui me conseilla alors l'IFEPP, et, parallèlement au travail que nous menions au sein de notre recherche sur la pédagogie différenciée, je devais y découvrir Rogers, (qui m'offrait un cadre interprétatif à la fois proche et différent de celui que je connaissais bien depuis l'adolescence et mes lectures de Freud et Lacan), puis, plus tard, Lobrot et la pédagogie institutionnelle. Je devais surtout y prendre une habitude de l'auto-analyse qui m'a été une aide précieuse dans les pires moments. Je devais aussi y rencontrer André de Peretti, qui ne manque jamais, encore aujourd'hui, de me recommander, l'oeil pétillant de malice, de "ne pas manquer de saluer affectueusement ses petits-enfants spirituels". C'est grâce au travail effectué en sciences expérimentales que j'ai pris conscience de l'écart qui existe entre la démarche que l'on met réellement en oeuvre pour effectuer une recherche ou construire un concept et celle que l'on reconstruit ensuite rationnellement pour les besoins de l'exposé, que j'ai réalisé que l'enseignement du français est d'abord un enseignement instrumental avant d'être une ouverture sur la littérature, que j'ai pris la mesure de l'importance fondamentale, et structurante, de la maîtrise du langage, et particulièrement du langage écrit, que j'ai découvert le concept d'obstacle épistémologique qui devait devenir, du point de vue de l'apprentissage, celui d'objectif-obstacle cher à Louis Martinand. C'est également à l'occasion de ce travail que je

devais m'intéresser aux travaux des sociologues, ne parvenant pas à comprendre pourquoi les enfants avec lesquels je travaillais étaient si étrangers à des mécanismes linguistiques qui m'apparaissaient totalement naturels, comme "allant de soi". Je me mis à dévorer Baudelot-Establet, les premiers ouvrages de Bourdieu, puis Bourdieu et Passeron, et je repris le chemin de l'université pour explorer ce "marché linguistique" qui remettait en question bien des aspects de la linguistique saussurienne de mes études de lettres.

La concertation nous apportait beaucoup, chacun y faisant le compte-rendu de ses lectures, de ses questionnements et de ses investigations. C'est ainsi que je fus sensibilisée à l'apprentissage de l'orthographe et aux travaux de Nina Catach grâce à Daniel Duprez, aux relations entre les difficultés de lecture et celles de latéralisation et de spatialisation grâce à Daniel Casabianca, que je pris contact avec différents mouvements pédagogiques grâce à mes collègues instituteurs spécialisés ou PEGC. Ce sont eux qui me firent connaître l'OCCE, l'ICEM et les travaux de Célestin Freinet, le GFEN. Ce sont eux aussi qui me permirent de rencontrer l'équipe de Gloton dans le 20ème arrondissement, qui me sensibilisèrent à l' AIS, et me permirent de lire les premiers écrits d'Éric Plaisance. Cette première rencontre avec des constructivistes convaincus devait peser lourdement sur mon évolution pédagogique et scientifique ultérieure. Ma relation avec les élèves s'en trouva profondément modifiée, ainsi que les relations sociales au sein de la classe. Je mis en oeuvre, souvent de façon tâtonnante, toutes sortes de modalités d'enseignement mutuel, et commençai à me préoccuper de gérer le travail en petits groupes autonomes. C'est de cette époque que datent mes premières lectures de Piaget, et la découverte des écrits de Wallon. Mon attention se détournait ainsi parfois de mes élèves pour se porter sur mes enfants, tout-petits à l'époque, dont je voulais favoriser le plus possible le développement harmonieux. Mon interrogation première : "qu'est-ce qui provoque l'échec scolaire et comment y faire échec ?" (c'était l'époque du slogan du GFEN "échec à l'échec !") se doublait d'une deuxième question dont je commençais à peine à entrevoir l'importance : "mais comment apprend-on ?". Je n'étais à l'époque convaincue que d'une seule chose, tout à fait évidente dans ma pratique : on n'apprend pas en restant passif, fût-on extrêmement attentif. La concentration, je l'ai appris depuis, est d'ailleurs une forme éminente d'activité.

## *Changer de fonction pour changer de regard*

C'est encore par défi et un peu aussi par révolte que je quitte alors l'enseignement après à peine sept ans d'exercice, pour prendre la fonction de principale, et, à la suite de péripéties un peu rocambolesques, c'est ce même établissement expérimental que je vais diriger pendant trois ans. Il fallut donc adapter ce que j'avais appris à l'organisation de l'établissement et à l'animation des équipes. L'IFEPP, et la psychologie sociale, me furent alors d'un grand secours : premières lectures d'Ardoino, réflexions critiques sur la vie et la mort des organisations, retour à de Peretti et à Lobrot. C'est à cette époque que m'apparut l'intérêt de la formation apportée par les regroupements d'enseignants inhérents à la recherche. Le travail en collaboration avec les responsables disciplinaires de l'INRP me permit d'influencer efficacement le contenu et l'organisation des concertations, les structures de l'établissement, parfois contre l'avis de mes collègues qui commencèrent à trouver que mes nouvelles fonctions me montaient à la tête, l'organisation des conseils de classe devenus "conseils d'ensemble", véritables marathons où l'on examinait les résultats de 75 élèves, les modalités de relation avec les parents, etc... Toutefois, tous mes efforts de persuasion ne parvinrent pas à imposer le tutorat, malgré ma conviction profonde qu'il y avait quelque chose d'intéressant à chercher de ce côté-là. La place que j'occupais alors dans l'établissement me mettait au coeur des problèmes de mal-vie de la plupart de nos élèves, frappés de plein fouet par la crise économique qui commençait. Mon militantisme social y trouvait un nouveau champ d'action, et je jonglais allègrement avec les mesures de protection de l'enfance et d'assistance éducative, les interventions de la Brigade des Mineurs -où j'ai rencontré quelques inspecteurs remarquables- et les associations de protection de la famille. Je m'y fatiguais beaucoup aussi, et mes enfants pâtissaient souvent de mon manque de disponibilité. Je sentais qu'il était temps de partir si je ne voulais pas finir ma carrière à St Denis. Aussi, lorsque mon mari reçut une proposition intéressante dans la région lyonnaise, je demandai une mutation.

## Troisième étape : vingt ans en arrière...

J'eus l'impression, en arrivant dans un établissement traditionnel de la grande banlieue lyonnaise, dont c'était la première rentrée, de faire un saut de 20 ans en arrière. Lors de mes premières conversations, tant avec les enseignants qu'avec les membres de mon équipe d'animation, il me semblait que nous ne parlions ni la même langue ni de la même réalité. Monsieur Legrand m'avait à l'époque chargée d'une recherche documentaire commandée par le Ministère sur "la pédagogie de soutien". Alors qu'il s'enquerrait par téléphone de l'avancement de mes travaux, je lui fis part de mon désarroi, il me répondit, la voix glacée : "C'est bien fait !". J'imaginai ses yeux clairs assombris par le mécontentement de mon départ inopiné qui lui avait procuré des soucis pour la poursuite de la recherche dans l'établissement, et je ne l'appelai plus pendant plusieurs mois. Mais il me donna l'occasion d'un nouveau défi. Non ! mais ! il allait voir ! J'en ferai un établissement vivant, moderne, chercheur, de ce bahut retardataire !...

Pendant une année, les travaux que je conduisais me permirent de prendre contact avec la recherche en éducation d'Outre-Atlantique : Yates, qui donnait enfin un nom et une assise théorique à notre travail de variation des modes de groupement des élèves, Rosenthal et Jacobson, qui expliquaient enfin l'importance de notre refus farouche (nous, les dionysiens "qui caracolions en tête sans attendre le peloton" selon le mot de notre directeur de recherche) de baisser les exigences tout en prenant en compte toutes les difficultés de nos élèves. Instinctivement, (et avec l'aide aussi, dans l'analyse, des chercheurs de l'INRP), nous avons senti la force de ces attentes de l'enseignant, de ce regard porté sur l'élève, qui modifie l'image que, comme apprenant, il a de lui-même et de sa capacité à réussir. En revanche, la lecture de Skinner, des behavioristes et de divers auteurs à l'origine des essais d'enseignement programmé me laissait insatisfaite. Mes convictions constructivistes étaient trop fermement confirmées par mon expérience empirique pour que j'accorde une quelconque crédibilité à cette série de "degrés" successifs par lesquels ils représentaient l'apprentissage. Certes, la présentation rationnelle des taxinomies de Bloom ou de Guilford me séduisait par leur classement en complexité croissante ou les combinatoires qu'ils mettaient en évidence. Il me semblait que c'était peut-être créateur en matière de didactique et d'organisation de l'enseignement. En revanche, je dou-

tais totalement de leur efficience en termes d'apprentissage, la présentation me paraissant par trop réductrice en fonction de l'individu-élève et de l'extrême complexité de la situation scolaire. Toutefois, ce cadre interprétatif devait me fournir une méthode d'analyse de la situation de mon collège.

### *Reproduire le modèle pour mettre le collège en mouvement*

Les théoriciens de la méthodologie du projet, agissant à l'époque aux USA et dans les entreprises, recommandaient une analyse des ressources et des contraintes. Je m'y consacrais pendant toute la première année. Je mis entre parenthèses les contraintes institutionnelles, me réservant pour plus tard le moyen de les contourner (huit années de collège expérimental m'avaient rompue à cet exercice), et je m'appuyai résolument sur les ressources. Elles étaient peu nombreuses : dans mon équipe d'animation, le directeur de la SES, parmi les enseignants, quelques collègues qui se posaient un peu les mêmes questions que moi dix ans plus tôt. Je voudrais insister ici sur le rôle des directeurs de SES qui se sont succédé dans ce collège, et qui m'ont permis de constituer, au sein de l'équipe d'animation de l'établissement, une équipe d'animation pédagogique. Leur formation psychopédagogique solide, leur connaissance fine et assurée des élèves en difficulté m'ont beaucoup apporté et m'ont permis, par l'échange, d'affermir mes propres connaissances sur l'apprentissage. Très vite, j'engageai mes professeurs de biologie dans la recherche INRP. Nous avions beaucoup de points communs : l'un pratiquait la musique, l'autre était passionné de théâtre. Tous deux étaient soucieux de rationaliser leur enseignement, et l'un des deux se préoccupait beaucoup de l'autonomie de ses élèves face à l'apprentissage scolaire. Il participe toujours à l'équipe "ASTER". Parallèlement, je mis en place les structures nécessaires à la modification des relations entre les adultes et les élèves dans l'établissement, en m'appuyant sur le conseiller d'éducation et deux enseignants militants : création d'un Foyer coopératif (où je veillais -non sans peine parfois- à ce que le pouvoir appartienne effectivement au Conseil d'administration où les adolescents étaient nombreux), valorisation du rôle et formation des délégués élèves, souci d'une vie démocratique de l'établissement - ce qui, en soi, n'était pas chose aisée dans la mesure où je ne renonçais pas à

mon objectif d'influencer y compris la conduite de l'enseignement. Fermement décidée à faire bouger les choses, sous peine de m'ennuyer mortellement dans cet établissement, je reproduisis le modèle : création d'une concertation obligatoire, sur le temps de travail (dont je ne dirai pas ici par quels subterfuges j'ai réussi pendant six années à la rémunérer -certains inspecteurs d'académie pourraient en être contrariés), création d'équipes pédagogiques disciplinaires et interdisciplinaires cohérentes, rédaction et suivi de projets d'équipes etc... Je me rendis très vite compte que je ne pouvais être à la fois le chef d'établissement, même le plus ouvert possible, et la formatrice de mes 50 enseignants. Il fallait trouver de l'aide. Je me rapprochai alors des mouvements pédagogiques, OCCE et CEMEA d'abord, puis le GFEN quand il prit de l'importance sur Lyon. J'obtins rapidement l'appui de l'Université de Lyon II et des deux départements de psychologie génétique et de sciences de l'éducation. Je recréais alors avec ces chercheurs la même complicité que celle que j'avais établie avec les responsables de département à l'INRP, ou que je mis en oeuvre plus tard avec les équipes de formateurs de la MAFFPEN de Besançon.

Très vite, plusieurs expérimentations se mirent en place dans l'établissement, dont deux équipes particulièrement dynamiques :

- une recherche sur programme national pilotée par le Ministère, visant à l'introduction de l'informatique dans l'enseignement, et qui devint très vite, du fait de la présence dynamique dans l'équipe de plusieurs enseignants de CPPN/CPA et de SES, un travail de recherche sur l'aide que l'outil informatique, et en particulier l'EAO pouvait offrir aux élèves en grave difficulté. C'est l'époque où, ne voulant pas rester sur la touche, je passais de longues heures à fabriquer de petits programmes interactifs d'orthographe ou de syntaxe, testés ensuite, et parfois sévèrement critiqués par l'équipe.

- une recherche sur programme académique visant à l'autonomie des élèves face à leur apprentissage et qui utilisait les tout premiers outils de l'évaluation formative, puis formatrice, faisant sienne l'hypothèse de Jean-Jacques Bonniol selon laquelle l'appropriation par l'élève des critères de l'enseignant facilite l'apprentissage. Avec une patience et une assiduité remarquables, Guy Journet, alors enseignant à l'Université, assura pendant quatre ans le suivi scientifique de cette équipe.

Et, parallèlement, se poursuivait un travail en relation avec la Mission académique d'action culturelle qui s'appuyait sur les mili-



tants (adultes et élèves) du foyer, et parmi lesquels on trouvait très peu d'enseignants, quelques parents et surtout des membres du personnel ouvrier et de service qui trouvaient ainsi leur légitimité au sein de la communauté éducative.

Mon établissement devint vivant, c'est-à-dire qu'il traversa des conflits mémorables, que ma formation à l'IFEPP me permettait en général de prévoir, en tout cas de gérer en aidant les protagonistes à les dépasser. Nous avons fini par organiser l'établissement (important du point de vue de ses effectifs : de 870 la première année, nous étions vite parvenus au chiffre record de 1250, puis revenus à la taille plus normale de 960 élèves après l'ouverture d'un autre collège sur le secteur) en deux secteurs : un secteur dit "traditionnel" où se réfugiaient les irréductibles, qui, curieusement, ne voulant pas passer pour des rétrogrades, mettaient en oeuvre des méthodologies d'enseignement déjà originales et rationalisaient leur intervention auprès des élèves en se souciant rigoureusement de l'évaluation, et un secteur dit "expérimental", qui tenta des innovations importantes : modulation des plages horaires et des modes de groupement, intégration des CPPN, CPA et des 6ème et 5ème de SES ; les enseignants de ces classes avaient alors un service partagé entre des heures d'enseignement dans les différentes disciplines scolaires et un travail que l'on pouvait rapprocher de celui des RPP des GAPP à l'école élémentaire. Très peu d'enseignants exerçaient à la fois dans l'un et l'autre secteur, et gérer la rivalité qui s'était instaurée entre les deux relevait parfois d'un travail d'équilibriste ou de la haute voltige. La régulation se faisait lors d'Assemblées générales du personnel particulièrement houleuses où le rôle de mes adjoints directeurs successifs de la SES d'une part, et du personnel de service de l'autre fut particulièrement précieux. Le miracle était que l'on parvenait toujours à dépasser la passion et à trouver professionnellement un mode de vie dans l'établissement qui ne laisse personne totalement insatisfait. C'est à cette époque que, accompagnant la réflexion et le travail de mes praticiens-chercheurs, je fis les secondes rencontres déterminantes dans l'évolution de ma réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage : seconde lecture de Piaget, et surtout, rencontre des psychogénétiens de Lyon, rencontre de Guy Avanzini qui contribua à mettre au clair ma représentation de l'adolescent, par un retour aux modèles interprétatifs de la psychanalyse, mais aussi une ouverture sur des cadres de référence explicatifs très éclairants de la notion d'adulte, rencontre,

au détour d'une université d'été, de Geo Nunziati et notamment de Pierre Vermersch, qui joue aujourd'hui un rôle très important dans la recherche que j'essaie de mener à l'Université. Mon établissement devint une sorte de vitrine de l'Académie, et, lorsque se créa la MAF-PEN de Lyon, on y recruta un nombre très important de formateurs, ce qui ne facilita pas la gestion de l'emploi du temps, et dont me fit fortement grief le chef d'établissement qui devait m'y succéder. Elle y mit vite "bon ordre", avec l'aide précieuse de réductions drastiques de moyens initiées par l'administration académique.

Pour ma part, je ne trouvais toujours pas de réponse satisfaisante à ma question : "qu'est-ce qu'apprendre ?", et la lecture de plusieurs auteurs cognitivistes en vogue ne me convainquait pas. Il m'apparaissait que, compte tenu des multiples facteurs d'échec que j'avais pu repérer dans ma pratique, dont beaucoup étaient non cognitifs, leurs modèles de l'apprentissage restaient très réducteurs.

## Quatrième étape : un autre collège expérimental

À la suite d'une période de grandes turbulences dans ma vie privée, je rejoignis, à la demande de Maurice Vergnaud, alors Directeur des Collèges, le collège expérimental des Rousses. L'établissement était profondément déstructuré, les graves conflits qui avaient suivi le départ du premier principal avaient un peu brisé les énergies. Personnellement, j'avais pourtant l'impression de retrouver le dynamisme des établissements expérimentaux, les enseignants engagés, passionnément, dans la recherche étant deux fois plus nombreux que les autres.

Le collège avait été construit à partir de son projet d'établissement fondé sur les dimensions affective et relationnelle de l'apprentissage : postulat de l'éducabilité, de l'autodiscipline, selon les grandes orientations de l'équipe de psychologie sociale de Nanterre dans les années 1970. La recherche avait été évaluée une première fois en 1979-1980 et laissait apparaître de remarquables réussites et quelques zones d'ombre, qui auraient pu être facilement corrigées sans la terrible polémique soulevée autour du fonctionnement très particulier de cet établissement, implanté dans un environnement particulièrement réfractaire à l'innovation. La dépression puis la longue maladie d'une

principale débutante, et le passage durant deux années d'un chef d'établissement soucieux surtout d'ordre et d'une stratégie efficace pour éviter les "vagues", avaient laissé de profondes traces dans le fonctionnement et dans les esprits. L'internat, complètement désorganisé, était le lieu d'expériences mortifères de la part de certains élèves en proie à une grande souffrance personnelle, et des équipées diurnes ou nocturnes de joyeux drilles que le désordre amusait follement. L'alcoolisme était un jeu courant, un trafic de cannabis y avait sa source, et d'autres drogues, plus dangereuses, circulaient autour. Malgré ces problèmes, graves, de vie scolaire, les réussites dans les domaines de l'apprentissage y étaient manifestes, et cet établissement a été, durant les quatre années parfois difficiles que j'y ai passées, le plus formidable outil de réussite scolaire que j'aie jamais connu.

Il me semblait toutefois indispensable de rationaliser les pratiques et de "professionnaliser" la plupart des enseignants innovateurs, qui agissaient plus par instinct -au demeurant très sûr- ou par passion, qu'en prenant appui sur les acquis de la recherche. Là, j'avais enfin des professeurs-tuteurs, véritables substituts de parents totalement absents parfois. Mais il fallait donner un contenu explicite et cohérent aux séquences de tutorat, qui se limitaient, le plus souvent, à de très agréables retrouvailles. J'étais, après dix ans de la fonction de chef d'établissement, rompue aux techniques d'animation de groupes d'adultes, et particulièrement d'enseignants. Je ne craignais plus les conflits bien que ceux qui agitaient ce collège me parussent particulièrement profonds et qu'ils eussent provoqué bien avant mon arrivée des blessures difficilement cicatrisables sans le départ de certains protagonistes. J'étais, parallèlement, chargée de réduire les moyens pour que l'établissement, qui n'avait plus le statut d'expérimental, ne coûte pas plus en nombre de postes de personnel enseignant et non enseignant, que ses voisins implantés dans des communes rurales, - ce qui ne facilita guère ma tâche ! Je conserve, sur le haut plateau du Jura, quelques solides amitiés, faites d'estime réciproque, et quelques franches inimitiés, non moins vivaces.

### *Évaluer, écrire...*

Dès la première année, j'entrepris l'évaluation du projet d'établissement, en y impliquant l'ensemble de la communauté éducative. Un dispositif original, bien que difficile à conduire, était la réunion collé-

giale hebdomadaire où se retrouvaient les enseignants, les surveillants et l'équipe d'animation de l'établissement. Il me fallait y déployer toutes mes capacités d'écoute, pour entendre, derrière ce qui était exprimé, les blessures profondes auxquelles je ne pouvais porter remède, mais dont il me fallait tenir compte. Combien de fois ai-je repris mes notes de formation, ai-je relu certains passages de de Peretti pour m'affermir dans ce rôle de conducteur de réunions que je pensais si bien maîtriser ! Je m'appliquais à contrôler constamment mon état émotionnel (le "niveau du plexus solaire" ...) - et c'était rarement facile ! - à analyser in situ les phénomènes de groupe, et à intervenir le moins possible, malgré les provocations, en choisissant le moment de ces interventions. J'ai souvent repassé le film de certaines réunions particulièrement difficiles pour comprendre ce qui s'était passé et réajuster mon attitude pour la suivante. Je savais quelle était l'importance de cette première année, et de la qualité des relations que je pourrais instaurer, dont toute la suite allait dépendre. J'ai eu la chance à cette période-là d'être élue vice-présidente de l'OCCE et de rencontrer souvent André de Peretti, qui assurait la formation des formateurs du mouvement. C'est souvent lui qui, analysant avec moi les moments les plus durs de ces premiers contacts, m'a permis de démêler les fils embrouillés de la vie de ce collègue. Malgré des choix pédagogiques affirmés, qui privilégiaient les aspects les plus novateurs de la démarche, je fis en sorte que chacun se sente reconnu, et qu'il n'y ait, jamais, aucune relégation.

### *... et construire*

La réunion collégiale fut le lieu essentiel du "dialogue évaluateur", et de la construction du nouveau projet pédagogique de l'établissement, qui devait l'essentiel de ses dispositions à l'ancien, mais avait le mérite d'être entièrement écrit, et décrit dans les moindres détails. L'enjeu le plus fort tournait autour du fonctionnement de la Section Ski-Études, dont les directions départementale et régionale de la Jeunesse et des Sports avaient obtenu la normalisation, lui faisant perdre du même coup la fonction de réinsertion d'élèves en difficulté qu'elle avait exercée au cours des premières années d'expérimentation. Nous la remplaçâmes par une nouvelle structure, qui devint très vite, en collaboration avec le Lycée Professionnel de St Claude, une 4ème technologique de pluri-activité de montagne, enracinée dans la

création du Parc Naturel Régional. J'eus beaucoup de mal à obtenir des écrits, dont je connaissais le rôle d'objectivation et d'aide à la prise de distance. Mes alliés "scientifiques" furent alors les formateurs de mon équipe à la MAFPEN de Besançon. En effet, dès mon arrivée dans l'académie, le Recteur et le Chef de Mission m'avaient proposé de m'adjoindre à l'équipe qui réfléchissait à la formation des formateurs, et tentait de réorienter les formations vers une démarche plus rigoureuse, se préoccupant de formuler clairement des objectifs pédagogiques, et d'évaluer l'action pédagogique. Cette perspective me semblait convenir tout à fait au travail que je menais parallèlement dans l'établissement. Le collège des Rousses fut donc le premier à élaborer un vrai plan de formation du personnel, des élèves et des parents délégués.

Au sein de l'équipe de formateurs que nous formions, je pus poursuivre ma réflexion sur l'apprentissage, par le biais d'un travail sur la signification des apprentissages pour les apprenants, et sur l'évaluation formative. Les Rousses se trouvent à la frontière suisse, à 40 kilomètres de Genève, à moins de 100 km de Neuchâtel. Je devais ainsi rencontrer Jean Cardinet, et approfondir mes connaissances en évaluation formative, Anne-Nelly Perret Clermont, et donner un cadre interprétatif à la gestion des groupes hétérogènes, approcher l'importance des échanges verbaux entre pairs. Je retrouvai André Giordan, côtoyé jadis dans l'équipe des biologistes de l'INRP, et éclairai mes connaissances de son analyse des représentations des élèves, qui prendraient pour moi tout leur sens quelques années plus tard à la lecture de Galpérine. Mais la rencontre déterminante fut, à l'occasion d'un séminaire de formation de formateurs, celle de Jean-Marie De Ketele. Son modèle d'objectif "d'intégration" me semblait proche de la réalité complexe de la pratique, et son habitude de travailler en liaison avec des praticiens l'amenait à une vision plus globale. Je fus particulièrement frappée par un texte qu'il écrivit à cette époque, et qui détaillait les différents facteurs de la réussite scolaire -modèle qui deviendrait l'ossature d'un travail de recherche que je devais mener quelque six années plus tard. C'est lui qui me fit connaître le paradigme systémique. Les écrits de Le Moigne eurent pour moi l'effet d'une révélation. Encore une fois, la recherche nommait et définissait avec précision des phénomènes dont j'avais une vague intuition et fournissait un cadre interprétatif rigoureux à ma pratique. Si l'on considérait mon établissement comme un système ouvert - et il l'était

particulièrement de par sa conception sans clôture, sans période de fermeture (pendant les vacances scolaires, l'établissement abritait une association loi 1901, l'APACE, qui en faisait un centre de vacances), avec un fonctionnement modulaire très souple, et une architecture en "nids d'abeille" propice à la variabilité dans l'utilisation de l'espace on ne pouvait faire l'impasse sur l'environnement réactionnaire, et les difficultés s'expliquaient mieux, sans qu'il soit nécessaire de stigmatiser des coupables. Cette vision fut mieux acceptée dans l'équipe d'enseignants que mes soucis par trop linéaires d'objectivation et d'évaluation des effets. Elle permit d'apaiser un peu les esprits.

Mais je fatiguais d'avoir sans cesse à me battre contre une administration "championne es-ratio toutes catégories", mais de moins en moins capable d'accepter les différences dans l'organisation pédagogique. Je me trouvais peu crédible en formation, lorsque je pérormais, sans avoir eu à gérer une classe depuis 14 ans. Certes, je sautais sur la moindre occasion de remplacer tel ou tel collègue en formation ou en classe transplantée (les relations de confiance qui s'étaient enfin établies me permettaient de telles intrusions). Mais rencontrer parfois les élèves des autres ne pouvaient remplacer la maîtrise d'un enseignement une année durant. Les adolescents me semblaient trop lointains, et la charge d'un internat toujours difficile, bien que la vie s'y soit largement normalisée, me pesait : il y avait la contradiction manifeste entre ma conception de la vie scolaire et celle des deux conseillers d'éducation, il y avait surtout l'instabilité de ma fille qui me laissait perplexe et me poussait à trouver le temps d'être plus disponible. Il y avait aussi l'environnement toujours hostile, et la solitude, dans un pays superbe mais où je n'avais aucune attache. Je demandai donc une réintégration, qui fit scandale.

## Cinquième étape : retour à l'enseignement

Mais je tins bon, et me retrouvai à la rentrée suivante avec un service partagé entre l'enseignement en collège et la formation des enseignants et de leurs formateurs, dans un bourg du sud ardéchois où j'eus l'impression de retrouver mes racines familiales. Si je me contentai de suivre mon manuel en latin, en français en revanche, je mis immédiatement en oeuvre une méthodologie originale qui tenait compte de tout ce que je savais de l'apprentissage. Intégrée à un groupe-ressources de formateurs qui réfléchissaient comme moi à l'apprentissage et à l'évaluation, je découvris avec délices l'école des psychologues soviétiques. Vygotski et Galpérine m'aidèrent à théoriser ma pratique. J'utilisai les types de textes (sur les conseils de Geo Nunziati, j'avais lu - ou relu - Barthes, Rodari et Denhière) comme les scientifiques utilisaient les concepts, en véritables "objectifs terminaux d'intégration", et considérai les tâches scolaires menant au Brevet des collèges comme autant d'étapes dans la construction, par les élèves, de ces compétences textuelles. Et cela fonctionnait. Je pris grand soin de la verbalisation, travaillai sur l'erreur comme obstacle épistémologique. Après une Université d'Été particulièrement riche où le travail avec Geo et René Nunziati, bien sûr, mais aussi René Amigues et Pierre Vermersch, avait affiné mes propres représentations de l'apprentissage et de l'appropriation des critères par les élèves, j'utilisais des ébauches d'entretiens, qui se voulaient explicatifs faute d'être des entretiens d'explicitation, pour comprendre les difficultés rencontrées par "mes" apprenants. La grammaire et l'orthographe n'existaient plus comme telles, mais simplement comme des outils nécessaires à la maîtrise de l'écrit et à la construction des compétences textuelles visées. Tout ceci en concertation avec les parents, à qui je prenais soin d'expliquer toute la démarche et que je rendais, autant que possible, partie prenante dans les apprentissages de leurs enfants. Entre les quatre murs de la classe, tout allait plutôt bien, avec les séances ratées ou mal réussies et celles qui fonctionnaient à merveille. Je prenais soin d'évaluer rigoureusement mon action, par des séances de feed-back qui me permettaient de m'ajuster aux attentes des jeunes en formation, et par des critères et des indicateurs objectifs que je m'étais préalablement fixés. Les journées de regroupement du Groupe Ressources "Évaluation-Apprentissage" me permettaient de confronter cette pratique à celle de mes collègues

et de l'ajuster en fonction de leurs remarques. En revanche, dans l'établissement, j'avais l'impression de vivre sur une autre planète que mes collègues, et j'avais perdu le bel enthousiasme des années "collèges expérimentaux" qui me poussaient alors au prosélytisme....

Bien vite, j'éprouvai le besoin d'écrire, moyen de prendre de la distance par rapport à une pratique qui me semblait devenir assez sûre, et d'écrire plus que les articles que j'avais continué de produire dans diverses revues de mouvements pédagogiques. J'éprouvais aussi le besoin de valider des compétences en sciences de l'éducation. J'avais rencontré Jean Berbaum, et découvert enfin un modèle de l'apprendre qui me semblait prendre en compte toutes les dimensions de l'acte d'apprentissage. Je m'inscrivis donc en DEA, et cherchai, pour des raisons pratiques, à rejoindre Grenoble. Par suite d'un acharnement administratif que je n'ai toujours pas compris, je ne pus réaliser ce rapprochement et me retrouvai exilée au fond des plus belles vallées Haut-savoyardes. Je décidai donc d'abandonner cette administration, qui décidément reconnaissait bien mal les services rendus, et postulai sur un poste administratif dans une mairie de la banlieue grenobloise.

### *... Et ensuite ?...*

J'y coordonne aujourd'hui toute la politique municipale en direction de l'enfance et de la jeunesse, ce qui est parfois bien loin de l'apprentissage. Toutefois, j'y retrouve toujours le bénéfice de ma rencontre avec la recherche en éducation : dans la gestion des centres de loisirs, dans la relation aux associations culturelles et sportives, dans le partenariat mis en oeuvre au sein de la ZEP. Mon DEA facilement obtenu malgré de très lourds horaires de travail a été l'occasion d'une nouvelle prise de distance, de la rencontre avec Feuerstein et la pédagogie de la médiation, d'un approfondissement, sous la houlette bienveillante de Pierre Vermersch, de la technique de l'entretien d'explicitation. Pendant mes jours de congé, je participe à des séminaires de recherche, j'essaie de mener moi-même une recherche en éducation, et, même si certains collègues me considèrent parfois comme la petite fille qui vient jouer dans la cour des grands, je m'y sens parfaitement à l'aise. Et j'espère bien, d'ici deux ou trois ans, éclairer d'un jour nouveau certains facteurs non cognitifs de la réussite scolaire.



Quand, tournant la tête en arrière, je jette un regard sur ce long chemin sinueux de trente années, je ne reconnais pas la petite fille boudeuse qui, pour s'opposer crânement à sa mère institutrice, refusait d'envisager l'enseignement. Tout au début de la route, j'aperçois la haute silhouette bienveillante de Louis Legrand, et les yeux vifs et malicieux d'André de Peretti, qui ne se doutent certainement pas de tout ce que je leur dois.

Ironie du sort : je suis devenue tout à fait incapable de lire la moindre phrase de grec, mais trouve absolument passionnant de travailler avec un gamin "qui n'y comprend rien", surtout si, au bout de quelque temps, le gamin se met à apprendre....

**Michèle PRINCE-CLAVEL**

*Détachée au secteur éducatif, mairie de Port de Clair (38)*

### Bibliographie

- AMIGUES, René, BONNIOL, Jean-Jacques et CAVERNI, Jean-Paul. Les comportements d'évaluation dans les systèmes éducatifs : influence d'une catégorisation ethnique sur la notation des productions scolaires. *Journal international de psychologie*, 1976.
- ARDOINO, Jacques et BERGER, Guy. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités*. Université de Paris VIII, 1989.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. L'analyse des représentations des élèves en sciences expérimentales : voie d'une différenciation de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 1984, n° 68, p. 15-25.
- ASTOLFI, GIORDAN, GOHAN, HOST, MARTINAND, RUMELHARD, ZADONNAÏSKI. *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* Paris : PUF.
- ASTOLFI, Jean-Pierre et DEVELAY, Michel. *La didactique des sciences*. Paris : PUF, 1989.
- AVANZINI, Guy. *Le temps de l'adolescence*. Paris : Éditions Universitaires, 1965.
- BARTHES, Roland. *S/Z*. Paris : Seuil, 1970.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro, 1971.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *L'école primaire divisée*. Paris : Maspéro, 1975.
- BERBAUM, Jean. *Étude systémique des actions de formation*. Paris : PUF, 1982.
- BERBAUM, Jean. *Apprentissage et formation*. Paris : PUF : 1984.
- BERBAUM, Jean. *Pour mieux apprendre*. Paris : ESF, 1992.

- BLOOM, Benjamin S. et KRATHWOHL, D.R. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Éducation Nouvelle, 1969.
- BLOOM, Benjamin S. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris-Bruxelles : Nathan-Labor, 1979.
- BONNIOL, Jean-Jacques. Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire. *Bulletin de psychologie*, 1982, n° 353.
- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard, 1982.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction - Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de minuit, 1971.
- BRONCKART, Jean-Paul et SCHNEWLY, Bernard. *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé, 1985.
- CARDINET, Jean. *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université, 1986.
- DE KETELE, Jean-Marie. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Humanités chrétiennes*, 1983.
- DE KETELE, Jean-Marie. *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang, 1980.
- DE KETELE, Jean-Marie. *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck Université, 1986.
- DE PERETTI, André. *Libertés et relations humaines ou l'inspiration non directive*. Paris : Éditions de l'Épi, 1966.
- DE PERETTI, André. *L'administration, phénomène humain*. Paris : Berger-Levrault, 1968.
- DE PERETTI, André. *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse, 1987.
- DENHIERE, Guy. *Il était une fois... : compréhension et souvenirs*. Lille : Presses Universitaires, 1984.
- FEUERSTEIN, R. Actes des Rencontres Internationales de l'Éducabilité Permanente d'Aix-les-Bains consacrées au PEI. *Pédagogies de la médiation*. Lyon : Chroniques Sociales, 1990.
- GAGNE, R.M. et al. *Psychological principles in System Development*. New York : Holt, Rinehart et Winston, 1962.
- GALPERINE, P.I. Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts, cité par N.F.TALYZINA in *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*. Lille : Presses Universitaires, 1980.
- GIORDAN, André. Libéralisation et conceptualisation : problème de la transmission du savoir scientifique. *Revue française de pédagogie*, 1977, n° 40, p. 5-14.
- GIORDAN, André. Observation - expérimentation : mais comment les élèves apprennent-ils ? *Revue française de pédagogie*, 1978, n° 45, p. 66-73.

- GIORDAN, André. *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Paris : Le Centurion, 1978. (Païdo guide).
- GIORDAN, André et DE VECCHI, Gérard. *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé, 1987.
- HAMELINE, Daniel. *Du savoir et des hommes : Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*. Paris : Gauthier-Villars, 1971.
- HOST, Victor. Procédures d'apprentissage spontanées dans la formation scientifique. *Revue française de pédagogie*, 1978, n° 45, p. 103-110.
- LE MOIGNE, J.L. *La théorie du système général*. Paris : PUF, 1977.
- LEGRAND, Louis et BEGARRA, R. France : les collèges expérimentaux. *Revue française de pédagogie*, 1977, n° 41.
- LEGRAND, Louis, FONTENAT, Charles et TEDESCO, Emmy. *Recherches pédagogiques*, 1970, n° 41.
- LEGRAND, Louis, LESAGE, Pierre et CHELLY, Christiane. *Recherches pédagogiques*, 1973, n° 58.
- LEONTIEV, Alexis. *Le développement du psychisme*. Paris : Messidor-Éditions sociales, 1979.
- LOBROT, Michel. *La pédagogie institutionnelle*. Paris : Gauthier-Villars, 1975.
- NUNZIATI, Georgette. Pour évaluer une formation. *Cahiers de Sèvres*, oct. 1987, n° 2.
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Genève : Peter Lang, 1980.
- PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Alcan, 1937.
- PIAGET, Jean. *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 1974.
- PIAGET, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF, 1932-1978.
- PIAGET, Jean et INHELDER, B. *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF, 1966.
- PLAISANCE, Éric. *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris : CNRS, 1985.
- RODARI, Gianni. *La grammaire de l'imagination : Introduction à l'art d'inventer des histoires*. Paris : Messidor-Éditions Sociales, 1979.
- ROGERS, Carl R. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1966.
- ROGERS, Carl R. *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod, 1976.
- ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York : Holt, Rinehart et Winston, 1968.
- SKINNER, B.F. *Verbal behaviour*. New York : Appleton, Century, Crofts, 1957.
- VERMERSCH, Pierre. *Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte*. Thèse, EPHE- Paris V.

- VERMERSCH, Pierre. Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie Française*, 1990, n° 35.
- VERMERSCH, Pierre. Les connaissances non conscientes de l'homme au travail. *Le journal des psychologues*, 1991, n° 84.
- VERMERSCH, Pierre. L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de Beaumont*, 1991, n° 52bis-53.
- VYGOTSKI, Lev. *Pensée et Langage*. Paris : Messidor-Éditions Sociales, 1985.
- WALLON, Henri. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF, 1945.
- WALLON, Henri. *La vie mentale*. Paris : Messidor-Éditions Sociales, 1982 (première édition : 1938).
- YATES, A. *Grouping in education*. New York : Unesco Institute for Education, 1966.

# L'ORIENTATION DES JEUNES ET DES ADULTES : *vers la constitution d'un champ interdisciplinaire*

*Francis Danvers*

**A**

u cours du XX<sup>ème</sup> siècle, le champ de l'orientation s'est structuré pour devenir une grande question sociale et un objet de recherche pour les sciences humaines et sociales.

Il n'existe pas à ce jour une théorie unitaire de l'orientation et les limites de cette notion sont floues.

Aussi nous définissons l'orientation, scolaire et professionnelle, des jeunes et adultes, dans un sens large. Le comité d'experts de l'UNESCO travaillant sur la place de l'orientation dans l'éducation permanente a donné la définition suivante de l'orientation (1970) : "l'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité." Cette définition mondiale désigne le rôle d'une fonction sociale remplie, soit par un organisme public, soit par une profession. On y retrouve la marque des fondateurs du mouvement d'orientation professionnelle, dans les années vingt : travailler au bonheur de l'individu. En le mettant en adéquation avec un métier, la société se

**Repères bibliographiques**

*Perspectives documentaires en éducation*, n° 30, 1993

préserve des risques sociaux. Mais l'objectif immédiat assigné à l'orientation contemporaine introduit le sujet. C'est désormais le sujet lui-même qui se trouve placé au coeur d'un processus à finalité éducative.

La présente recension réactualise celle effectuée à l'issue d'un travail historique sur : *le conseil en orientation en France de 1914 à nos jours*, Issy-les-moulineaux : EAP, 1988 (p. 182-233) où le chercheur trouvera, notamment, une bibliographie raisonnée de 325 références, selon une double approche diachronique et synchronique de l'orientation.

Nous limitons notre étude aux ouvrages et publications, en langue française, à l'exclusion donc des mémoires et thèses, pour la période couvrant la dernière décennie.

Nous n'avons pas cherché à être exhaustif. Quelqu'un le pourrait-il ? Simplement à être le moins arbitraire possible, en justifiant nos choix.

Quelques travaux antérieurs à 1980 sont présentés. Ils font partie de ces contributions fondamentales, régulièrement citées.

#### • *Prolégomènes*

"Le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions fait partie du droit à l'éducation."

- Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989  
(article 8)

"L'orientation est le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée, mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités."

- Décret du 14 juin 1990, relatif à l'orientation et l'affectation des élèves

"L'orientation se prépare dans l'ensemble des situations pédagogiques et à l'occasion de tous les apprentissages scolaires ; les dispositifs d'information doivent être intégrés au projet d'établissement." - Avis du conseil national des programmes sur le temps scolaire pour l'information sur l'orientation, BOEN, n° 25, 27 juin 1991

- BIRRAUX M. *Je ne sais pas ce que je veux faire plus tard*. Paris : Retz, 1993.
- *Géographie de l'école*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'Évaluation et de la Prospective, 1993.

- ONISEP. *Pour choisir son itinéraire de la 3ème au baccalauréat : objectif bac*, MEN, 1987.
- *Rapport de l'Inspection Générale : 1991-1992*. Paris : La Documentation française, 1993.
- *Repères et Références statistiques sur les enseignements et la formation*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'Évaluation et de la prospective, 1993.
- REUHLIN M. Orientation professionnelle et scolaire. In *Encyclopædia universalis*, corpus 17, 1989, p.105-107.
- SAIO / ONISEP. *99 réponses sur l'orientation*. Montpellier : CRDP, 1992.

## I De quelques notions clefs en psychologie de l'orientation

L'orientation professionnelle s'est construite sur les bases conceptuelles de la psychologie scientifique, plus précisément, de la psychologie expérimentale et différentielle. L'analyse objective du "comportement" (H. Piéron, 1908) conduit à l'étude de la variabilité inter et intra-individuelle.

Sept concepts peuvent éclairer les conceptions dominantes chez les praticiens/chercheurs en orientation. Les avancées de la psychologie cognitive ont largement renouvelé la conception classique, issue de la théorie des facultés ou des aptitudes.

### *Ouvrage de base (régulièrement réédité)*

- REUHLIN M. *Psychologie*. Paris : PUF, 1990.

### *A- Le concept de représentation : Les modalités de catégorisation, les représentations de soi à l'adolescence ; les outils et méthodes d'accès aux représentations professionnelles*

- GUICHARD J. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF, 1993.
- HUTEAU M. Le prestige de profession. *L'orientation scolaire et professionnelle*, janvier-février-mars 1972, n° 1, p.51-66

- HUTEAU M. L'évolution des critères de catégorisation des métiers. *L'orientation scolaire et professionnelle*, octobre-novembre-décembre 1979, n° 4, p. 325-346.
- L'ECUYER, R. *Le concept de soi*. Paris : PUF, 1978.
- POITOU, J.P. *La dissonance cognitive*. Paris : A. Colin, 1974.
- RODRIGUEZ-TOME, H. La connaissance de soi à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet-août-septembre 1983, 12, n° 3, p. 203-213.

### ***B- Le concept de personnalité. Les approches objectives ; les approches subjectives ; les approches auto-évaluatives. Le rôle des intérêts et des valeurs***

- BONIS, M. Le test de Stroop : son utilisation dans l'étude de quelques processus motivationnels et du stress. *Revue de psychologie appliquée*, 1968, 18-2, p. 93-107.
- CLAPIER-VALLADON, S. *Les théories de la personnalité*. Paris : PUF, 1986. (Que sais-je ; 2321)
- DEMANGEON, M. *Intérêts, valeurs et personnalité en classe terminale*. Paris : Service de recherche INETOP, 1984.
- EYSENCK, H.J. et EYSENCK, H.B.J. *Manuel de l'Inventaire de personnalité d'Eysenck*. Paris : EPI, CPA, 1971.
- FILLOUX, J.C. *La personnalité*. 12 éd. Paris : PUF, 1993. (Que sais-je ; 758)
- GENDRE, F., DUPONT, J.B. et SCHWARTZ S. Valeur et personnalité. *Psychologie et psychométrie*, 4e trimestre 1992, vol. 13, n° 2, p. 50-77.
- HUTEAU, M. Les questionnaires de personnalité HSPQ et EPI : étude interne. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet-août-septembre 1983, 12, n° 3, p. 243-260.
- MURRAY, H.A. *Explorations de la personnalité*. Paris : PUF, 1953.

### ***C- Le concept d'intelligence. Les approches structurales ; les approches opératoires ; les approches cognitives***

- CATTEL, R.B. Théorie de l'intelligence fluide et cristallisée, sa relation avec les tests "culture fair" et sa vérification chez l'enfant de 9 à 12 ans. *Revue de psychologie appliquée*, 1967, n° 3, p. 135-154.
- HUTEAU, M. Dimensions des différences individuelles dans le domaine intellectuel et processus de traitement de l'information. In DREVILLON J.



- et coll. *Fonctionnement cognitif et individualité*. Bruxelles : Mardaga, 1985, p. 41-87.
- JUHEL, J. Analyse des aptitudes intellectuelles : revue de quelques travaux récents. *L'Année psychologique*, mars 1989, 89<sup>ème</sup> année, fasc. 1, p. 63-86.
  - LAUTREY, J. Théorie opératoire et tests opératoires. *Revue de psychologie appliquée*, 2<sup>e</sup> trimestre 1979, vol. 29, n° 2, p. 161-177.
  - WECHSLER, D. *La mesure de l'intelligence de l'adulte* (traduction française). Paris : PUF, 1956.

### ***D- Le concept de motivation. Les déterminants affectifs et motivationnels des conduites ; la motivation à la réussite et la motivation "scolaire"***

- BEAUVOIS, J.L. *La psychologie quotidienne*. Paris : PUF, 1984.
- DUBOIS, N. Une échelle française de "locus of control". *Revue de psychologie appliquée*, 4<sup>e</sup> trimestre 1985, vol. 35, n° 4, p. 215-233.
- FORNER, Y. L'attitude motivée chez les lycéens de classe terminale : modèle, structure et variabilité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 1987, vol. 16, n° 2, p.131-150.
- FORNER, Y. La motivation à la réussite et les examens : l'exemple des épreuves écrites du brevet des collèges. *Enfance*, 1991, tome 45, n° 3, p. 191-204.
- LARCEBEAU, S. Motivation et personnalité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet-août-septembre 1983, 12, n° 3, p. 215-245.
- MUCCHIELLI, A. *Les motivations*. Paris : PUF, 1992.
- NUTTIN, J. *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*, 2<sup>e</sup> éd. Paris : PUF, 1985.
- RODRIGUEZ-TOME, H. et BARIAUD, F. *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris : PUF, 1987.
- RUEL, P. Motivation et représentation de soi. *Psychologie et psychométrie*, 4<sup>e</sup> trimestre 1986, vol. 7, n° 2, p. 47-65.

### ***E- Le concept de maturité. L'adaptation professionnelle, le développement de nouvelles attitudes et l'acquisition de compétences***

- BENEDETTO, P. Intérêts, maturité vocationnelle et choix des études. *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1987, vol. 16, n° 3, p. 193-206.

- CHEVRIER, J., et coll. Le style cognitif et la dimension cognitive de la maturité vocationnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 1987, vol. 16, n° 2, p. 113-129.
- FORNER, Y. et DOSNON, O. La maturité vocationnelle : le processus et son évaluation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 1991, vol. 20, n° 2, p. 203-218.
- HUTEAU, M. et RONZEAU, M. *La "maturité du choix professionnel" : étude de la validité du questionnaire de J.O. Crites*. Paris : Services de recherches de l'INETOP, 1974.
- MULLET, E. Orientation, décision, décision d'orientation IV : avant la décision. *L'orientation scolaire et professionnelle*, mars 1988, vol. 17, n° 1, p. 71-83.

### ***F- Le concept de prise de décision. La mesure de l'indécision et de ses facteurs ; les logiciels d'aide à la décision dans une démarche d'orientation***

- DOSNON, O. et FORNER, Y. Fondements théoriques et effets de la guidance assistée par ordinateur : l'exemple de Discover. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1989, vol. 18, n° 3, p. 191-206.
- FORNER, Y. Quelle évaluation de soi proposent les logiciels d'orientation ? Communication au colloque international "Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes". Paris, 25-27 mai 1993.
- FORNER, Y. et DOSNON, O. Styles et stratégies de prise de décision. *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 1992, vol. 21, n° 4, p. 367-382.
- FORNER, Y. et MULLET, Y. Informatique et orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1988, vol. 17, n° 4, p. 209-232.
- KATZ, M.R. Orientation assistée par ordinateur et systèmes d'information sur les métiers. *Perspectives*, 4e trimestre 1988, vol. 18, n° 4, p. 545-558.

### ***G- Le concept de "choix professionnel". Approches psycho-sociologiques. Eclairages psychanalytiques***

- DUPONT, J.M., JOHIN, C. et CAPEL, R. *Choix professionnels adolescents*. Berne : Peter Lang, 1992.
- GAULEJAC, V. de. *La névrose de classe : trajectoire sociale et conflits d'intérêts*. Paris : Hommes et groupes, 1987.

- LARCEBEAU, S. Intérêts, valeurs et choix professionnel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, octobre-novembre-décembre 1982, 11, n° 4, p. 341-354.
- MALE, P. Le désir professionnel chez l'enfant : vocations et névroses. *L'orientation scolaire et professionnelle*, avril-mai-juin 1972, n° 2, p. 157-172.
- MOTTI, M. Cinq interprétations professionnelles, d'une même partition familiale. *Enfance*, 1er-2e trimestre 1987, tome 40, n° 1-2, p. 89-94.
- PORLIER, J.C. Les théories du choix professionnel. *Bulletin de l'ACOF*, mai-juin 1981, n° 285, p. 5-21.

## II Les conceptions éducatives en orientation

"L'orientation, c'est au jour le jour, développer des possibilités qui ont un but futur." DOLTO, F., 1988. En milieu scolaire et au-delà, l'orientation mène à des pratiques diverses d'éducation au "choix de carrière". Les bases théoriques d'une psychopédagogie du choix professionnel ont été conçues dans le milieu des années cinquante. Le développement de carrière est si intimement lié à la manifestation de l'individualité que l'un de ses théoriciens, Bujold C., (1990), n'hésite pas à questionner : "Existe-t-il quelque cinq milliards de théories ? "

- BASTIN, G. *Bien choisir sa profession. Vers une psychopédagogie de la maturation professionnelle*. Bruxelles : De Boeck Wesmael, 1992.
- DANVERS, F. La "maïeutique" du choix professionnel : modèles théoriques et applications pratiques. *Innovations*, 2e trimestre 1991, n° 21, p. 77-91
- GUICHARD, J., PIEROTTI, M., SCHEURER, E. et VIRIOT, M. *Orientation éducative de la sixième à la troisième*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1988.
- HENRY-RENARD, M. Éducation des choix en orientation scolaire et professionnelle. *Éducation permanente*, décembre 1986, n° 86, p. 41-51.
- HUTEAU, M. Comment analyser et évaluer les interventions éducatives afin d'améliorer leur efficacité ? *Bulletin de l'ACOF*, XII<sup>ème</sup> congrès mondial de l'orientation, décembre 1988, n° 320-321, p. 86-101.
- LEON, A. *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris : PUF, 1957.
- NUOFFER, J. *L'atelier d'orientation*. Zurich : Association Suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle. Diffusion EAP, 1987.
- PELLETIER, D., NOISEUX, G. et BUJOLD, C. *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal : Mc Graw Hill, 1974.
- PELLETIER, D., BUJOLD, C. et al. *Pour une approche éducative en orientation*. Montréal : Gaëtan Morin, 1984.

- REMOND, R. *Éduquer pour demain : Acteurs et partenaires*. Secrétariat d'Etat au Plan. Paris : La Découverte, La Documentation française, 1991. Ch. 1, Développer et valoriser un éventail plus large d'aptitudes.
- SOLAZZI, R. et MURE, J.L. Pistes de recherches pour évaluer les pratiques éducatives en orientation. *L'indécis*, Association trouver/créer, Lyon II, n° 10, octobre 1992, p. 3-18.
- VIAL, J. *Les vocations et l'école*. Paris : ESF, 1987.

### III La construction du "projet d'avenir" chez les jeunes : concept, méthodes et outils

L'orientation professionnelle s'est positionnée sur les problèmes de la sélection et du placement des individus. L'orientation scolaire a mis l'accent sur la notion "d'adaptation personnelle" ; à l'heure actuelle, c'est l'idée de "développement" qui domine. Dans une perspective d'orientation scolaire et d'insertion professionnelle, la sélection, le placement (l'affectation) et l'adaptation continuent, mais ils sont intégrés dans le concept d'évolution d'un projet de vie qui s'élabore tout au long de l'existence. Plus encore que les théoriciens du "choix professionnel", les tenants de l'approche constructiviste du projet d'avenir, personnel et professionnel, soulignent le fait que l'orientation est un processus transactionnel : personne - environnement.

#### • *Ouvrages de base :*

- BOUTINET, J.P. *Anthropologie du projet*, 2e éd. Paris : PUF, 1990.
- BOUTINET, J.P. *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF, 1993. (Que sais-je ; 2770).
- BERET, P. Les projets scolaires; contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif. *Formation-Emploi*, janvier-mars 1986, n° 13, p. 15-23.
- DEBRY, M. Les projets de vie des adolescents ou les visages de la jeunesse. une et multiple. *Recherche en éducation*, janvier 1990, p. 3-20.
- DUPONT, J.B., BALLIF, J.F. et JOBIN, C. Rôle et fonction des intérêts dans la définition du projet professionnel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1987, vol. 16, n° 3, p. 207-229.
- ETIENNE, R., BALDY, A. et R. et BENEDETTO, P. *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette, 1992.

- GOGUELIN, P. et KRAU, E. *Projet professionnel, projet de vie*. Paris : ESF, 1993.
- GUICHARD, J. *Découverte des activités professionnelles et projets personnels*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1987.
- GUICHARD, J. *Découverte des activités professionnelles et projets personnels. Enseignement technique et nouvelles technologies*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1991.
- LEMERCIER-KUHN, D. Information, projet professionnel et développement de la personnalité. *Bulletin de l'ACOF*, janvier-février-mars 1988, n° 318, p. 49-56.
- PELLERANO, J. *Éducation des choix*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1988.
- PELLETIER, D. Le projet ou l'élaboration cognitive du besoin. *Éducation permanente*, décembre 1986, n° 86, p. 29-39.
- PEMARTIN, D. et LEGRES, J. *Les projets chez les jeunes : la psychopédagogie des projets personnels*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1988.
- RUFINO, A. et TRICOT, A. Représentation des métiers et projet personnel d'orientation. *Les cahiers pédagogiques*, mars 1993, n° 312, p. 58-60.
- TAUVEL, J.P. Orientation et projet professionnel. *Migrants-formation*, juin 1992, n° 89.
- TESSIER, G. Fonction-enseignant ou fonction-conseil ? Les enjeux de l'implication dans l'aide au projet personnel de l'élève. *Savoir*, avril-juin 1993, n° 5-1, p. 231-242.
- WACH, M. "Projets et représentations des études et professions des élèves de troisième et de terminale". *Questions d'orientation*, septembre 1993, n° 3, p. 26-35.
- Actes de l'université d'été. *Orientation professionnelle et projet de vie des jeunes de 11 à 16 ans*. Université de Rennes : SUFOM, septembre 1992.
- ADAPT. *Projets d'avenir et adolescence - les enjeux personnels et sociaux*. Paris : SNES, 1993.

## IV Le fonctionnement de l'orientation scolaire et professionnelle de la maternelle à l'entrée à l'université

Le fonctionnement de l'orientation n'est ni neutre, ni innocent. D'un point de vue externe, l'orientation c'est la circulation des individus dans un appareil de formation qui conduit, à plus ou moins long terme, à une entrée dans la vie professionnelle. Se préoccuper d'orientation revient à examiner la structure du système de formation, ses

règles de fonctionnement (visibles ou cachées) et les modalités d'évaluation des compétences des élèves. Depuis une dizaine d'années, une problématique s'organise autour de l'analyse de "l'effet établissement", entendue comme la capacité des établissements scolaires à se construire en qualité d'unités pédagogiques et éducatives. L'établissement d'enseignement devient un niveau pertinent d'analyse pour rendre compte des pratiques différenciées d'orientation.

### A- L'état des services d'orientation

- CAROFF, A. et SIMON, J. *Orientation des élèves. Problèmes généraux. Rôle des structures et des acteurs de l'orientation*. Paris : La Documentation française, 1989.
- DARTOIS, C. *Les services d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes de 14 à 25 ans en France*. Noisy-le-Grand : ADEP, 1986.
- GUICHARD, J., FORNER, Y. et DANVERS, F. *Les services d'orientation scolaire et professionnelle en France*. Commissions des Communautés européennes, 1993.

### B- Les "règles du jeu"

- **Ouvrage de synthèse à consulter :**
- DURU-BELLAT M. et HENRIOT-VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin, 1992.
- BALDY, A. et BALDY, R. Pratiques d'orientation des collèves en fin de troisième et réussite des élèves en deuxième cycle long. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 1990, vol. 19, n° 2, p. 143-156.
- BALLION, R. Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles. *Revue française de sociologie*, octobre-décembre 1986, XXVII-4, p. 719-734.
- BERTHELOT, J.-M. De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1987, n° 81, p. 5-17.
- BIGARD, A. L'accès à la seconde de détermination. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1984, n° 67, p. 51-58.
- DEMANGEON, M. Sept ans d'enquête longitudinale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, mars 1989, vol. 18, n° 1, p. 23-43.
- DESMET, H. et POURTOIS, J.-P. *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris : PUF, 1993.

- DUBET, F. *Les lycéens*. Paris : Seuil, 1991.
- DUMORA, B. La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 1990, vol. 19, n° 2, p. 111-127.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. Vol. 1 : Evaluation de la procédure. *Cahiers de l'IREDU*, 1985, n° 42.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT A. Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires. *Revue française de sociologie*, janvier-mars 1987, vol. 28, n° 1, p. 3-16.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. Vol. 2 : Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation. *Cahiers de l'IREDU*, 1988, n° 45.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences...". *Revue française de sociologie*, octobre-décembre 1988, vol. 29, n°4, p. 649-666.
- DURU-BELLAT, M. *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1988.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT A. Analyse de la genèse temporelle des trajectoires scolaires. *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 1989, n° 88, p. 5-13.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. Carte scolaire et orientation en fin de cinquième. *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 1989, vol. 18, n° 2, p. 171-184.
- DURU-BELLAT, M. Orientation en fin de cinquième et "fabrication" des carrières scolaires. *Psychologie française*, décembre 1989, n° 34-4, p. 247-253.
- DURU-BELLAT, M. L'orientation à l'école : des choix scolaires ou des stratégies de distinction ? *Sciences humaines*, octobre 1991, n° 10, p. 26-28.
- DURU-BELLAT, M. Evaluer les trajectoires scolaires à l'aune de la "méritocratie" ou les trajectoires scolaires les plus longues sont-elles toujours le fait des meilleurs ? *Savoir*, juillet-septembre 1992, n° 3, p. 453-468.
- DURU-BELLAT, M., MINGAT, A. et JAROUSSE, J.-P., coll. De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. Vol. 3 : Les inégalités sociales de carrières du cours préparatoire au second cycle du secondaire. *Cahiers de l'IREDU*, 1992, n° 49.
- DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P. et MINGAT A. Les scolarités de la maternelle au lycée : étapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, janvier-mars 1993, XXXIV, p. 43-60.
- DUTHOIT, M. Le processus d'orientation en fin de troisième. *Éducation et formations*, avril-juin 1987, n° 11, p. 37-46.

- FAGUER, J.P. Le baccalauréat E et le mythe du technicien. *Actes de la recherche en sciences sociales*, novembre 1983, n° 50, p. 86-96.
- GUICHARD, J. Sélection, auto-sélection et représentations sociales des lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet-août-septembre 1985, 14, n° 3, p. 205-228.
- KOKOSOWSKI, A. Déterminants socio-scolaires, rationalisations et orientation des lycéens. In : KOKOSOWSKI A, *Les conduites d'orientation du lycée à l'université*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1983, p. 127-170.
- LANGOUËT, G. Diversité des collèges, diversité des pratiques d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, mars 1988, vol. 17, n° 1, p. 33-52.
- LANGOUËT, G. et LEGER, A. *Public ou privé ? Trajectoires et réussite scolaires*. Nanterre : Publidix, 1991.
- LUCAS, M. Etude de différents déterminants de l'orientation en classes de cinquième et de troisième. *L'orientation scolaire et professionnelle*, avril-mai-juin 1984, 13, n° 2, p.139-158.
- MINGAT, A. et PERROT, J. Les déterminants de l'orientation scolaire en fin de troisième. *Cahiers de l'IREDU*, 1982, n° 35.
- MOLLO-BOUVIER, S. *La sélection implicite à l'école*. Paris : PUF, 1986.
- OEUVRARD, F. et RONDEAU, M.-C. Déroulement de la scolarité des enfants d'agriculteurs. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1985, n° 73, p. 7-14.
- SOLAUX, G. A l'issue du BEP (Brevet d'études professionnelles) : le baccalauréat professionnel ou la première d'adaptation ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 1991, vol. 20, n° 4, p. 395-413.

### C- Évaluation et orientation

- BOBASCH, M. Enquête sur les conseils de classe. *Le monde de l'éducation*, Avril 1990, n° 170, p. 18-33.
- DURU, M. Notation et orientation : quelle cohérence, quelles conséquences. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1986, n° 77, p. 23-37.
- HUTEAU, M. et LAUTREY, J. L'utilisation des tests d'intelligence et de la psychologie cognitive dans l'éducation et l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, avril-mai-juin 1978, 7, n° 2, p. 99-174.
- LE GUEN, M., dir. Evaluation pédagogique et orientation. *Éducation et formations*, octobre-décembre 1988, n° 17, p. 4-23.
- MARCHAND, F. *Évaluation des élèves et conseil de classe*. Paris : EPI, 1979.



## **D- Orientation, échec scolaire et enseignement spécialisé**

- BRUNELLE, L. Pour ou contre une éducation spécialisée. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1984, n° 67, p. 45-50.
- CHEVALLIER, P. Les filières scolaires de l'échec. *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 1986, n° 77, p. 39-46.
- HUGON, M.-A. Situation et fonction des classes de perfectionnement de l'enseignement français. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1984, n° 66, p. 55-67.
- LANTIER, N., et coll. *Devenir socio-professionnel d'adolescents issus de SES et d'ENP*. Paris : INRP, 1984.
- LANTIER, N., et coll. *Jeunes issus de SES et d'ENP : identité et devenir*. Paris : INRP, 1987.
- LANTIER, N., MATHEY, P. et coll. Itinéraires de jeunes issus de SES et d'ENP. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1990, n° 90, p. 43-50.
- PHILIP, A. La nouvelle donne des formations générales et professionnelles adaptées. *Éducation et formations*, octobre-décembre 1990, n° 25, p.43-52.

## **V Les étudiants, l'orientation et les débouchés : problématiques**

De l'avis général, "l'orientation fonctionne mal". L'orientation des élèves entre les différentes voies de formation n'est pas maîtrisée. Le rapport J. Raymond sur la situation de la France : Tome II *Les performances du système d'éducation*, 1993, souligne les "distorsions" qui frappent l'évolution de l'enseignement supérieur et le "déséquilibre structurel" entre les filières de formation. L'information et l'aide à l'orientation des étudiants seraient à placer en première priorité parmi les réformes à entreprendre d'urgence pour l'enseignement supérieur.

- **Ouvrage de synthèse à consulter:**
- PROST, A. *L'enseignement et l'éducation en France*. Paris : Nouvelle librairie de France, 1981.

### • Généralités

- *L'orientation dans l'enseignement supérieur - Les défis posés aux conseillers d'orientation académique en Europe*. Europe sociale, 3/89, p. 121-124.
- BAUDELLOD, C., BENOLIEL, R., CUKROWICZ, H. et ESTABLET, R. *Les étudiants, l'emploi et la crise*. Paris : Maspéro, 1981.
- BERTHELOT, J.-M. Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° spécial enseignement supérieur et orientation, mars 1989, vol. 18, n° 1, p. 3-21.
- BISSERET, N. *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris : PUF, 1974.
- BOURDIEU, P. *La noblesse d'Etat : Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les Editions de Minuit, 1989.
- CHIRACHE, S. L'avenir des diplômés. *Problèmes politiques et sociaux*. Paris : La Documentation française, octobre 1990, n° 642.
- Ministère de l'Éducation nationale - Comité national d'évaluation. *Rapport au Président de la République*. Paris : CNE, 1990.
- CUKROWICZ, H. *Université et emploi. Enquête sur les étudiants lillois de 1971 à 1977*. Lille : PUL, 1980.
- DANVERS, F. Enseignement supérieur et logique de marché : le cas des salons étudiants. *Questions d'orientation*, juin 1993, n° 1, p. 59-70.
- DANVERS, F., FICHEZ, F., PAYEUR, A. et al. Du marketing de la formation. *Bulletin du CERTEIC*, Lille III, 1er trimestre 1993, p. 107-137.
- DURU, M. et MINGAT, A. *Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection*. Dijon : IREDU, 1986.
- DURU, M. Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, mars 1989, vol. 19, n° 1, p. 59-70.
- ETCHEGOYEN, A. *Le capital-lettres*. Paris : F. Bourin, 1990.
- GUICHARD, J. Les DAPP : nouvelle méthode pour aider les lycéens et étudiants à construire leurs projets. *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 1987, vol. 16, n° 4, p. 347-355.
- LAMOURE-RONTOPOULOU, J. L'université 1968-1988 : une institution en mutation. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1990, n° 91, p. 5-11.
- REUCHLIN, M. Réflexions sur les finalités et le fonctionnement de l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, mars 1989, vol. 18, n° 1, p. 85-95.
- RIGAUX, J. et AUGER, F. Accueil des demandeurs d'emploi en formation à l'université et le rôle possible des services d'information et d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, janvier-février-mars 1982, 11, n° 1, p. 23-28.

- SIMARD, G. "Les études universitaires : une question d'attitudes et de conduites stratégiques orientant le devenir professionnel". In : *La psychologie du travail à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle*, S/Dir de P. Goguelin et M. Moulin, Actes de colloque du 6-8 juillet 1992, APTLF. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1<sup>er</sup> trimestre 1993, p. 188-200.
- TOULEMONDE, B. L'orientation. *Université 2000, quelle université pour demain ?* Paris : La Documentation française, 1991, p. 41-49.

## VI Le sexe de l'orientation

Parmi les grands facteurs de l'orientation : l'origine sociale, géographique, ethnique, culturelle, etc, on trouve l'influence du sexe qui se conjugue aux variables précitées, dans le devenir scolaire et professionnel des jeunes. Si globalement les filles constituent "le sexe fort" à l'école, rien ne permet d'affirmer qu'elles convertissent cet avantage en supériorité sur le marché du travail. Ici encore sont mis en cause les mécanismes sous-jacents aux procédures de l'orientation.

- AUBRET, F. Filles et garçons en troisième et après ? Les étapes d'une orientation sélective. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet-août-septembre 1986, 15, n° 3, p. 183-202.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *Allez les filles !* Paris : Le seuil, 1991.
- DURU-BELLAT, M. La raison des filles : choix d'orientation ou stratégie de compromis ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1991, vol. 20, n° 3, n° spécial : Sciences et techniques pourquoi si peu de filles ? p. 257-267.
- DURU-BELLAT, M. *L'école des filles : quelle formation, pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan, 1990.
- GADREY, N., dir. *Études sur l'orientation des filles*, (résumé). Lille : Observatoire régional des formations, des qualifications et des emplois Nord-Pas-de-Calais, octobre 1992, p. 59.
- GUICHARD, J. Le système éducatif français et l'orientation des lycéennes et des étudiantes. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1990, n° 91, p. 37-46.
- JUNTER-LOISEAU, A. *Orientation des filles et égalité professionnelle : former pour innover*. Paris : CNDP, 1992.
- LAMOURE, J. Enseignement universitaire : orientation et scolarisation des étudiantes. *Éducation et formation*, janvier-février-mars 1983, n° 2, p. 57-64.
- LARCEBEAU, S. Les inégalités à l'issue de l'enseignement secondaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet-août-septembre 1982, 11, n° 3, p. 233-253.

- LECONTE, D. *L'information et l'orientation professionnelle des jeunes*. Paris : Centre National d'Information sur les Droits des Femmes, 1983.
- MARRO, C. et VOUILLOT, F. Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez les filles et les garçons de seconde. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1991, n° 3, n° spécial : Sciences et techniques pourquoi si peu de filles ?, p. 303-323.
- MOSCONI, N. Des rapports entre la division sexuelle du travail et les inégalités des chances entre les sexes à l'école. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1983, n° 63, p. 41-50.
- PELLE, I. Diversifier les choix professionnels des filles : bilan et perspectives des actions d'information des centres d'information et d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, janvier-février-mars 1982, 11, n° 1, p. 79-86.

## VIII La relation formation-emploi : enjeux et perspectives

L'orientation est à la charnière entre le système éducatif et l'appareil productif. Rien n'autorise de supposer une harmonie préétablie entre l'un et l'autre, permettant un ajustement mécaniste entre la formation et l'emploi. Nous traversons une période de profondes restructurations sous l'effet notamment de l'introduction de nouvelles technologies dans les processus de production. Des changements dans les modes de vie affectent aussi la place du travail dans la société. Comment orienter les jeunes vers les emplois du futur, dans le contexte de cette double révolution culturelle, celle de l'organisation du travail au sein des entreprises (et des administrations) et celle des salariés, adoptant de nouveaux comportements ? Une mention particulière mérite d'être faite en faveur d'une instance de réflexion et de proposition rattachée au ministère de l'Éducation nationale. Le Haut Comité Éducation Economie a, en effet, été à l'origine d'innovations importantes dans notre système de formation : la création du baccalauréat professionnel, la transformation des classes pré-professionnelles de niveau (CPPN) et des classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) en quatrièmes et troisièmes technologiques, etc.

• **Ouvrage de base**

- ANPE. *Répertoire opérationnel des métiers et des emplois* (ROME), 4 volumes. Paris : La Documentation française, 1993.
  - ANDRIEU, J. *Perspectives d'évolution des rapports de l'école et du monde économique face à la nouvelle révolution industrielle*. Rapport du Conseil économique et social. Paris : Journal officiel, 1987.
  - BERTRAND, O. L'éducation des qualifications professionnelles. *Futuribles*, septembre 1992, n° 168, p. 3-24.
  - CASPAR, P. et al. *L'investissement intellectuel*. Paris : Economica, 1988.
  - CHIRACHE, S. *L'avenir des diplômés*. Paris : La Documentation française, 1990.
  - ESTABLET, R. *L'école est-elle rentable ?* Paris : PUF, 1987.
  - LATREILLE, G. Nouvelles professions. In *Encyclopædia universalis*, 1982, p. 321-323.
  - LESOURNE, J. *Éducation et société : les défis de l'an 2000*. Paris : La Découverte, 1988.
  - MINGAT, A. Les procédures d'orientation dans le système scolaire et leurs implications dans la compréhension des relations entre la formation et l'emploi. *Formation et emploi*, 1982.
  - PAUL, J.-J. *La relation formation-emploi : un défi pour l'économie*. Paris : Economica, 1989.
  - REUCHLIN, M. *L'enseignement de l'an 2000 : le problème de l'orientation*. Paris : PUF, 1973.
  - TANGUY, L. et CAMPINOS, M. *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* Paris : La Documentation française, 1991.
  - TANGUY, L., dir. *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris : La Documentation française, 1986.
  - THELOT, C., éd. Les élèves et les étudiants : deux logiques de cursus et d'orientation. In *Scénarios de développement du système éducatif 1991-2000. Éducation et formations*, juin 1992, n° spécial.
  - VIMONT, Cl. Les besoins des entreprises en emplois et en formation pour les dix prochaines années. *Revue du Haut Comité Éducation-Economie* 1993, n° 19, p. 4-9.
- **Les recommandations du Haut Comité Éducation Economie (HCEE)**
- HCEE. *25 propositions pour l'avenir de l'école et des entreprises*. Paris : La Documentation française, 1987.

- HCEE. Bureau d'information et de précision économiques (BIPE). *Les niveaux de formation à l'an 2000, les besoins des utilisateurs, des éléments de réponse pour l'Éducation nationale*. Paris : HCEE, BIPE, 1987.
- HCEE. *D'autres cultures, d'autres lieux : clefs pour l'éducation de demain*. Paris : La Documentation française, 1988.
- HCEE. *Quel système éducatif pour la société de l'an 2000 ?* Paris : La Documentation française, 1988.
- HCEE. *2001, d'autres temps, d'autres jeux : de nouveaux parcours en formation initiale et continue*. Paris : La Documentation française, 1990.
- HCEE. *Partenaires pour réussir, enjeux et moyens d'une qualification des jeunes*. Paris : La Documentation française, 1993.

## IX Les difficultés de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes : initiatives et débats

L'orientation professionnelle a d'abord été un problème économique rencontré par les pays industrialisés, confrontés à la nécessité de développer la formation professionnelle pour s'assurer une main-d'oeuvre qualifiée, susceptible d'accompagner les évolutions technologiques. Cet impératif économique a été particulièrement contraignant après les deux guerres mondiales. Depuis les années soixante-dix, la montée ininterrompue du sous-emploi, en particulier du chômage des jeunes, liée à une conjoncture démographique exceptionnellement favorable, fait du passage de l'école à l'entrée dans la vie active, une période d'insertion, de plus en plus allongée et complexe. Face au chômage et à la précarité, le niveau de diplôme et la qualification restent encore, en dépit d'inégalités persistantes, l'un des meilleurs atouts pour entrer dans la vie professionnelle.

- BALLION, R. *Le transfert des acquis, recherche-action des services d'orientation engagés dans le dispositif d'insertion des jeunes*. In Commission des Communautés européennes, Programme Transition II : Passage des jeunes de l'école à la vie active, 1986.
- CATALA, S. et al. *La formation en alternance et l'accès des jeunes à l'emploi*. Paris : La Documentation française, 1990.
- DUBAR, C. et al. *L'autre jeunesse - jeunes stagiaires sans diplôme*. Lille : PUL, 1987.
- Délégation interministérielle à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. *Nouvelles qualifications : les entreprises innovent avec les jeunes*.

- Tome 1 : Évaluation, Tome 2 : Bilan, Préface de Delebarre M. Paris : Centre INFFO, 1988.
- EME, B. et LAVILLE, J.-L. *Les petits boulots en question*. Paris : Syros, 1988.
  - GATTAZ, Y. *Jeunesse et entreprises : 2000 expériences pour la formation et l'emploi des jeunes*. Paris : Fondation Jeunesse et Entreprises, 1988.
  - GUICHARD, J. Organisation scolaire et insertion sociale des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 1987, vol. 16, n° 2, p. 95-111.
  - HASTOY, B. *Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté*. Paris : La Documentation française, 1989.
  - HOUSSAYE, J. *Ecole et vie active*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1987.
  - HUTEAU, M. et al. Les jeunes en difficulté. *L'orientation scolaire et professionnelle*, mars 1987, vol. 16, n° 1, numéro spécial.
  - KOKOSOWSKI, A. Orienter et former autrement les jeunes sans qualification. In: *Développement des hommes et des structure de travail*. Paris : Entreprise Moderne d'Édition, 1988, p. 187-196.
  - LIMOGES, J. *Réussir son insertion professionnelle, avant, pendant, après*. Montréal : Editions Agence d'Arc, 1991.
  - LINHART, D. *Fin de siècle, début de vie, voyage au pays des 18-25 ans*. Paris : Syros alternatives, 1990.
  - MEHAUT, P. et al. *La transition professionnelle*. Paris : L'Harmattan, 1987.
  - MEILHAC, J.-G. *Bilan d'activités des permanences d'accueil d'information et d'orientation*, Noisy-le-Grand : ADEP, 1988.
  - OCDE. *Les jeunes handicapés : de l'école à la vie active*. Paris : OCDE, 1991.
  - SAUVAGE, P. *Insertion des jeunes et modernisation*. Paris : Economica, 1989.
  - SCHWARTZ, B. *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Paris : La Documentation française, 1981.

## X L'information et l'orientation des adultes : une complexité croissante

L'information professionnelle sur les filières et les débouchés n'est qu'une partie d'un concept plus vaste qui, sous le nom d'orientation (en anglais, *guidance* ou *counselling*) comprend l'orientation scolaire à l'école, l'aide personnalisée aux élèves et aux étudiants, pour les guider dans la vie en général et au-delà, les conseils relatifs au choix de carrière qui sont un moyen d'une éducation continuée. Longtemps associées au système d'enseignement, l'information et l'orientation professionnelles sont désormais revendiquées comme une nécessité à

toutes les étapes de la vie professionnelle, d'où l'idée d'orientation professionnelle continue. Pourtant la reconnaissance d'un droit à l'orientation professionnelle pour tous les adultes, distinct des dispositifs de formation professionnelle ou de la politique de l'emploi, reste encore à s'exercer.

- AUBRET, J., AUBRET, F. et DAMIANI, C. *Les bilans personnels et professionnels*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1990.
- BOURSIER, S. *L'orientation éducative des adultes*. Paris : Entente, 1989.
- BUJOLD, C. *Choix professionnel et développement de carrière, théories et recherches*. Québec : Gaëtan Morin, 1989.
- DUPONT, J.-B. Le problème de l'orientation des adultes. *Bulletin de psychologie*, 1977-78, tome 31, p. 116-129.
- BEZ, G. Redonner du souffle à l'orientation professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, octobre-novembre-décembre 1981, 10, n° 4, p. 309-328.
- DAUBERCIES, C. *Réorienter sa vie professionnelle*. Paris : Nathan, 1992.
- HUSSON, M. L'orientation professionnelle continue. In *Concepts et méthodes pour une gestion préventive de l'emploi en entreprise*. Paris : Développement et Emploi/ANPE, 1987.
- HUSSON, M. Orientation professionnelle des adultes : pour un système français. *Actualité de la formation permanente*, mars-avril 1988, n° 93, p. 98-102.
- JAECKLE, D. De l'insertion à la mobilité : information orientation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, mai-juin 1989, n° 100, p. 53-58.
- JAECKLE, D. Information/orientation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, mars-avril 1990, n° 105, p. 41-53.
- JAECKLE, D. et MERLLIE, C. *Orientation et information professionnelle pour adultes, en particulier pour chômeurs de longue durée en France*. Luxembourg : Offices des publications officielles des Communautés européennes, 1989.
- KODITZ, V. Orientation et information professionnelle des adultes. *Actualité de la formation permanente*, mars-avril 1990, n° 105, p. 29-40.
- KODITZ, V. *Orientation et information professionnelle des adultes*. Rapport de synthèse, CEDEFOP. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1990.
- LENY-LEBOYER, C. *Les bilans de compétences*. Paris : Editions d'organisation, 1993.
- MOULIN, M. *L'examen psychologique en milieu professionnel*. Paris : PUF, 1992.
- PERIER, J. *Retravailler : une méthode à vivre*. Paris : Entente, 1990.
- THIERRY, D. L'orientation professionnelle permanente. *Actualité de la formation permanente*, mars-avril 1990, n° 105, p. 64-67.



## XI La professionnalisation des métiers du conseil

Les pratiques d'orientation, notamment celles des conseillers d'orientation, psychologues à l'Éducation nationale, à l'ANPE ou à l'AFFA, ou encore dans les centres inter-institutionnels de bilans se sont rationalisées pour répondre à une demande sociale plus forte en matière de bilans et d'évaluation des compétences. L'institutionnalisation de ces pratiques d'expertise conduisent-elles toujours au respect des droits fondamentaux de l'individu ou bien plutôt, ne faut-il pas craindre des risques de dérive et, dans ce cas, se donne-t-on les moyens de promouvoir d'autres formes de reconnaissance des acquis d'expérience de la personne humaine ?

### A- Généralités

- HENRY O. Entre savoir et pouvoir, les professionnels de l'expertise et du conseil. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 95, décembre 1992, p. 37-54.

### B- Pratiques des CIO (centres d'information et d'orientation)

- ANDREANI, F. et BOYE, F. *Le conseiller d'orientation, psychologue*. Paris : Nathan, 1991.
- ANGEVILLE, H. et BELLENGER, J. Quelques courants de la pratique du conseil L'entretien en orientation. *Bulletin de l'ACOF*, 1989, n° spécial, p. 14-41.
- BALLION, R. Des jeunes du "dispositif 16-18 ans" aux élèves en difficulté. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 1987, vol. 16, n° 1, p. 79-86.
- BALLION, R. *L'évolution de la fonction d'orientation*. In Commission des Communautés européennes, Programme Transition II, 1987.
- BERTHELOT, J.-M. Orientation formelle et procès sociétal d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, avril-mai-juin 1984, 13, n° 2, p. 91-113.
- BIGARD, A. Le pronostic des orienteurs est-il fiable ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, avril-mai-juin 1984, vol. 13, n° 2, p. 129-138.
- BLANCHARD, S. et VRIGNAUD, P. Evaluer pour conseiller : les pratiques d'évaluation des conseillers d'orientation en milieu scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, mars 1991, vol. 20, n° 1, p. 9-38.

- BUISSON, M. Familles et orientation professionnelle : le cas de la coiffure à Lyon. *L'orientation scolaire et professionnelle*, janvier-février-mars 1981, 10, n° 1, p. 3-29.
- COULON, A. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF, 1993, chapitre IV.
- FRANCEQUIN-CHARTIER, G. Crédit formation individualisé et évaluation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, mars 1991, vol. 20, n° 1, p. 99-125.
- HUSSENET, A. et CAROFF, A. Les deux problématiques de l'orientation en fonction de la population scolaire et de l'individu. *Savoir*, octobre-décembre 1990, n° 4 (2), p. 651-660.
- HUTEAU, M. et MULLET, E. Les activités des centres d'information : public, partenaires, méthodes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1987, vol. 16, n° 3, p. 231-247.
- INETOP. *Les conseillers d'orientation-Psychologues*. Paris : INETOP-CNAM, 1991.
- JAECKLE, D. *Profils d'activités des conseillers d'orientation professionnelle. La situation française*. Berlin : CEDEFOP, 1991.
- KOKOSOWSKI, A. Les métiers de l'orientation. *Actualité de la formation permanente*, mars-avril 1990, n° 105, p. 59-63.
- PALAZZOLI, M.-S., CIRILLO S. et al. *Le magicien sans magie ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*. Paris : ESC, 1980.
- SONTAG, J.-C. et VRIGNAUD, P. Vers un projet de CIO. *Bulletin de l'ACOF*, avril-mai-juin 1988, n° 319, p. 58-78.
- WILLEMS, J.-P. Quand l'orientation devient un droit. *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 1991, vol. 20, n° 4, p. 415-423.
- WOLF, M. La fonction de psychologue du conseiller d'orientation. *Psychologie de l'éducation*, Actes de colloque de l'Association Française de Psychologues Scolaires, Lille, 20 janvier 1988, p. 33-39.
- ZARKA, J. Psychologie vocationnelle et psychologie du conseil. *Bulletin de psychologie*, septembre-octobre 1980, n° 347, tome XXXIII, p. 889-894.

### *C- Technologie et ingénierie dans le domaine de l'évaluation des compétences en orientation*

- AUBRET, J. et DAMIANI, C. Télématique, information et orientation. Analyse des questions et des réponses de deux messageries télématiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 1989, vol. 18, n° 2, p. 155-169.
- AUBRET, J. et DUMONT, A.-M. L'évaluation psychologique par les tests en France : raisons d'une dérive. Moyens d'une réplique. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 1992, 4<sup>ème</sup> trimestre, n° 4, p. 331-334.
- AUBRET, J. Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation : fondement et validité psychologiques. *Pratiques de formation*, n° 25, avril 1993.

- BLANCHARD S. et al. *Outils et procédures de bilan pour la définition d'un projet de formation personnalisée*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1989.
- DUPONCHELLE, L. Platon ou les déterminants des préférences professionnelles. In *Actes du congrès orient' action*. Niort, 10-12 octobre 1990, p. 234-239.
- FORNER, Y. *Les effets d'une démarche d'information professionnelle et d'exploration de carrière assistée par ordinateur auprès de jeunes de collège*. Paris : Service de recherches de l'INETOP, 1992.
- HUTEAU, M., dir. *Informatique et orientation : le rôle de l'informatique dans l'orientation professionnelle*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1989.
- KATZ, M.-R. Une nouvelle technologie dans la guidance : l'ordinateur interactif. *L'orientation scolaire et professionnelle*, mars 1988, vol. 17, n° 2, p. 109-123.
- ONISEP. *Les techniques modernes d'information scolaire et professionnelle*. Colloque international. Paris : ONISEP, 1980.
- REVUZ, C., dir. *Bilan et orientation, 1ère et 2ème partie. Éducation permanente*, 2 tomes, n° 108 septembre 1991, n° 109-110 décembre 1991.
- RUFINO, A. Pédagogie et auto-documentation. Etude de l'interaction cognitive élève-document. *L'orientation scolaire et professionnelle*, avril-mai-juin 1985, 14, n° 2, p. 145-166.
- VAN DE WIELE, T. *Approche multimédia pour l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : INRP, 1992 (Rapport de Recherche).

## XII Approches historique et socio-politique de l'orientation

Il existe une forte tradition de l'orientation professionnelle en France : la structuration des cadres intellectuels de référence, principalement axés sur la psychologie, la dépendance à l'égard de l'enseignement technique jusqu'en 1960, la scolarisation de ses modalités d'intervention par le biais de procédures contraignantes qui ont pour objet la régulation des flux d'élèves à l'intérieur des cycles et types d'établissement (carte scolaire) et l'indépendance (relative ?) à l'égard du ministère de l'emploi et de la formation professionnelle. A cela s'ajoute le fait que la France est un pays allergique aux tests. L'orientation apparaît, en définitive, comme le lieu des contradictions entre les aspirations individuelles et les structures collectives. Lieu de conflits entre les groupes sociaux aux intérêts, pas nécessairement convergents, elle inspire tout à la fois, suspicion et militantisme.

- BEGARRA, R. et al. La construction et l'évolution du mouvement d'orientation. *Bulletin de l'ACOF*, septembre 1989, n° 324, p. 19-44.
- CAPLAT, G. Histoire institutionnelle de l'orientation : analyse d'un livre. *Bulletin de l'Association des Administrateurs de l'Éducation*, octobre 1984, n° 4, p. 71-97.
- CAROFF, A. *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*. Préface de Reuchlin, M. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1987.
- CHARLOT, B. *L'école aux enchères ou l'école et la division sociale du travail*. Paris : Payot, 1979.
- DANVERS, F. *Acteurs, système, enjeux de l'orientation scolaire : une approche historique de la situation de l'académie de Lille*. Observatoire régional de formations, qualifications et emplois, Région Nord-Pas-de-Calais, 1986.
- DANVERS, F. *Le conseil en orientation en France de 1914 à nos jours*. Préface de Huteau, M. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1988.
- DANVERS, F. Entretien avec Maurice Reuchlin. *Bulletin de l'ACOF*, décembre 1991, n° 333, p. 34-46.
- GFEN. *L'orientation scolaire en question : pour une autre psychologie de l'éducation*. Préface de Charlot, B. Paris : ESF, 1986.
- Institut National d'Etudes Démographiques. "Population" et l'enseignement. *Démographie et Sciences Humaines*. Paris : PUF, 1970.
- HÄYRYNEN, Y.-P. Les déterminants sociaux des valeurs et des intérêts des jeunes au cours de la période post-industrielle : une étude des défis à la psychologie du conseil au cours des années 1990. *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 1991, vol. 20, n° 4, p. 357-376.
- HUTEAU, M. et LAUTREY, J. Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, janvier-février-mars 1979, 8, n° 1, p. 3-43.
- ISAMBERT JAMATI, V. La notion d'orientation dans l'enseignement secondaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, janvier-février-mars 1972, n° 1, p. 129-141.
- JAY GOULD, S. *La mal-mesure de l'homme : l'intelligence sous la toise des savants*. Paris : Ramsay, 1983.
- LATREILLE, G. *Les chemins de l'orientation professionnelle : 30 années de luttes et de recherches*. Lyon : PUL, 1984.
- MANEZ, J.-P., PERNIN, C. et al. *Un métier moderne : conseiller d'orientation*. Paris : L'Harmattan, 1988.
- NAVILLE, P. *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard, 1972.
- PROST, A. L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation. In *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris : CNRS, 1985.

- PROST, A. 50 ans d'orientation, de l'orientation professionnelle à l'information et à l'orientation. *Bulletin de l'ACOF*, juin 1990, n° 327, p. 35-39.
- REUCHLIN, M. Interrogations sur l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, janvier-février-mars 1977, 6, n° 1, p. 5-20.
- SOLAUX, G. Politiques éducatives et conditions de l'objectif : 80% d'une classe d'âge au niveau IV. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 1993, vol. 22, n° 2, p. 121-145.
- SOLAZZI, R. L'orientation d'hier à aujourd'hui. *Cahiers pédagogiques*, février 1989, n° 271, p. 21-24.
- TESTANIERE, J. et PINTIAUX, P. Le conseil des maîtres. Le rôle des instituteurs en 1969 dans l'orientation des élèves. *Revue française de sociologie*, octobre-décembre 1979, XX-4, p. 703-732.
- VIAL, M. *Les enfants anormaux à l'école*. Paris : A. Colin, 1990.

### XIII L'orientation, en Europe et ailleurs

L'orientation scolaire et professionnelle est un mouvement international perceptible depuis les années vingt. Aujourd'hui, c'est une donnée incontournable dans l'évolution des sociétés développées ou en attente de leur décollage économique. Tributaire des systèmes de formation et d'emploi, l'orientation constitue une donnée culturelle de premier ordre. Dans le cadre européen, les acteurs et partenaires de l'orientation s'appuient généralement sur des valeurs humanistes de libre épanouissement de la personne humaine, et de justice sociale dans l'accès aux formations et aux emplois. Les services qui en sont responsables visent à optimiser l'allocation des ressources humaines.

#### A- Ouvrages généraux

- ANDRIEU, J. L'espace éducatif européen, ch. II : Ecole moyenne et orientation. Paris : *Journal officiel*, 14 août 1992, n° 14, Rapport présenté au nom du Conseil économique et social.
- IFAPLAN (CEE). *Stratégies pour les jeunes en difficulté : passage des jeunes de l'école à la vie active*. Cologne : Rapport sur les projets pilotes européens, 1988.
- LANDSHEERE, G. *La recherche en éducation dans le monde*. Paris : PUF, 1986.
- LECLERCQ, J.-M. et RAULT, C. *Les systèmes éducatifs en Europe, vers un espace communautaire ?* Paris : La Documentation française, 1990.

- MALKOVAZ, A. et VULFSON, B.-L. L'enseignement secondaire dans le monde d'aujourd'hui. *Annuaire International de l'Éducation*. UNESCO - BIE, 1987, volume XXXIX, ch. IV et V, p. 149-193.
- PROT, B. *La jeunesse inégale : de l'école à l'entreprise. Les leçons de l'étranger*. Paris : Economica, 1987.
- TORSTEN HUSEN. *L'école en question*. Bruxelles : P. Mardaga, 1983, ch. VIII : Enseignement secondaire et préparation à la vie, p. 141-162.
- WATTS, A.G., DARTOIS, C. et PLANT, P. *Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour les groupes d'âges 14-25 ans dans les états membres de la Communauté européenne*. Bruxelles : Commission des Communautés européennes, 1988.

## B- Articles

- DOSNON, O. Les enjeux européens de l'orientation en milieu scolaire. *Éducation et pédagogie*, mars 1992, n° 13, p. 101-107.
- LONG, J. La pratique du conseiller dans d'autres pays que la France. In *Les psychologues de l'enfance*, Actes du colloque de Toulouse, novembre 1986, p. 41-46.
- LOUVEAU, A. Les programmes communautaires pour l'éducation, la formation, la jeunesse. *Bulletin de l'association française des administrateurs de l'éducation*, 4e trimestre 1989, n° 4, p. 47-52.
- ONISEP. L'orientation en Europe. *Bulletin de l'association française des administrateurs de l'éducation*, 3e trimestre 1990, n° 47, p. 55-62.
- UNESCO. L'orientation pédagogique et professionnelle. *Bulletin du bureau international de l'éducation*, n° spécial, n° 242/243, 217 p.

## C- Contributions spécifiques-Pays de la CEE

- COTTON, P. L'orientation scolaire et professionnelle en Belgique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1990, vol. 19, n° 3, p. 181-198.
- CHAMBERLAIN, J. Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour les 14-25 ans en République d'Irlande. *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1990, vol. 19, n° 3, p. 237-252.
- FORNS I SANTACANA, M., RODRIGUEZ MORENO, M.-L. et TORES VINALS, M.F. L'orientation scolaire et professionnelle en Espagne. *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1990, vol. 19, n° 3, p. 221-235.
- JANUEL, B. Etude sur l'orientation professionnelle en République Fédérale Allemande. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet-août-septembre 1978, 7, n° 3, p. 271-293.

- KOSMIDOU, C. L'orientation scolaire et professionnelle en Grèce. *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 1991, vol. 20, n° 4, p. 377-393.
- PLANT, P. Les services d'orientation scolaire et professionnelle au Danemark. *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1990, vol. 19, n° 3, p. 199-219.
- POMBENI, M.-L. L'orientation en Italie : expérience et problèmes ouverts. *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1990, vol. 19, n° 3, p. 253-261.
- RULLEAU, J.-P. Aspects de la guidance dans les comprehensive schools britanniques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, janvier-février-mars 1980, 9, n° 1, p. 55-76.
- SPOEK, F. L'orientation au Pays-Bas. *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1990, vol. 19, n° 3, p. 263-275.
- TANGUY, L. et KIEFFER, A. Alternance école-production en RFA *L'orientation scolaire et professionnelle*, janvier-février-mars 1982, 11, n° 1, p. 3-21.
- WATTS, A.-G. Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour les jeunes au Royaume-Uni. 1ère partie : les structures et le personnel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1988, vol. 17, n° 3, p. 193-208.
- WATTS, A.-G. Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour les jeunes au Royaume-Uni. 2ème partie : les relations entre les services. *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 1988, vol. 17, n° 4, p. 353-369.

## D- L'orientation dans le reste du monde

- ARLENS, S. Le système d'information et d'orientation en Autriche. *L'orientation scolaire et professionnelle*, janvier-février-mars 1977, 6, n° 1, p. 73-100.
- BAIN, D. *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Berne : Peter Lang, 1979. (Exploration : Recherche en sciences de l'éducation)
- CARDELL, G. L'orientation scolaire et professionnelle en Suède. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet-août-septembre 1979, 8, n° 3, p. 285-291.
- CHAUDAGNE, H. Aperçu sur l'orientation professionnelle en U.R.S.S. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet-août-septembre 1976, 5, n° 4, p. 391-411.
- CHAUDAGNE, H. Le système d'information au Québec. *L'orientation scolaire et professionnelle*, avril-mai-juin 1984, 13, n° 2, p. 159-173.
- DUPONT, P. Vers un nouveau modèle d'éducation à la carrière pour les écoles du Québec. *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 1988, vol. 17, n° 4, p. 309-322.
- DUPONT, P. et MIALARET, G., éd. Transition école-travail : "career education" au Québec. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1990, 5-6.

- GUYOT, M. *Le psychologue face à l'orientation des élèves à la fin du premier cycle secondaire (suisse)*. Berne : Peter Lang, 1987.
- HORNER, W. L'école et l'insertion professionnelle en France et en URSS. Une comparaison "intersystémique" des rapports entre enseignement et production. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet-août-septembre 1984, 13, n° 3, p. 203-212.
- HUTEAU, M. et LAUTREY, J. L'orientation scolaire et professionnelle à Cuba. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet-août-septembre 1974, 3, n° 3, p. 225-241.
- LOUVEAU, A. L'orientation scolaire et professionnelle en Suède. *Bulletin de l'association française des administrateurs de l'éducation*, 2e trimestre 1990, n° 2, p. 41-48.
- MARKLUND, S. L'éducation récurrente en Suède. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet-août-septembre 1979, 8, n° 3, p. 279-284.
- RIEBEN, L. Les dispenses d'âge dans l'école primaire genevoise. *L'orientation scolaire et professionnelle*, avril-mai-juin 1980, 9, n° 2, p. 161-180.
- TURBIAUX, M. Notes sur l'orientation professionnelle des enfants et des adolescents des pays en voie de développement. *Bulletin de psychologie*, 1973-74, tome XXVII, n° 309-1-4, p. 111-116.
- UNESCO. L'orientation scolaire et professionnelle : I. Situation, méthodes, techniques ; II. Du défi au système : Quelques cas (Pérou, Japon, Nigéria, Nouvelle-Zélande, Australie, République Démocratique Allemande). *Perspectives*, 1988-89, vol. XVIII, n° 4, 4e trimestre 1988 (68), vol. XIX, n° 1, 1e trimestre 1989 (69).

**Francis DANVERS**

Laboratoire "Pluridis"

UFR des Sciences de l'Éducation et des pratiques de formation  
Université "Charles de Gaulle", LILLE III



# INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

*Nelly Rome*

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

## *La vocation pédagogique des musées*

De l'école maternelle à l'université, la salle de classe est le lieu traditionnel d'apprentissage, fondé sur le rapport maître-élève. Même la formation continue est pensée en termes de classes du soir sous la direction d'un professeur. Certains innovateurs ont proposé une forme d'apprentissage "naturel" grâce au travail autonome, aux interactions avec des personnes ayant des expériences diverses, et à des tutorats souples, etc. La société n'a pas osé changer aussi radicalement l'enseignement. Les musées, considérés par les Grecs de l'Antiquité comme des outils d'apprentissage, font partie historiquement de nos institutions éducatives. Ils concernent une "clientèle" de tous niveaux scolaires et n'imposent pas de conditions d'admission. Pourquoi, s'interroge W. Boyd, président du Field Museum de Chicago, ne pas exploiter leur potentiel pédagogique ?

Certes, les institutions d'enseignement et les institutions culturelles sont différentes, bien que toutes deux éducatives. Le fondement de l'enseignement est "le mot" écrit, parlé, tandis que le musée est centré sur "l'objet". Les lycées, les universités sont sélectifs, exigent l'assiduité, décernent des diplômes, participent, en principe, à l'insertion

**Innovations et recherches à l'étranger**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 30, 1993*

professionnelle de l'élève. L'école impose 40 heures hebdomadaires d'enseignement et l'apprenant y est dépendant, tandis que le musée est fréquenté durant les périodes de loisir, les sorties scolaires, on s'y instruit sans contrôle. Pour L. Cheney, les musées, comme les bibliothèques, font partie des "écoles parallèles, libres de toute tyrannie bureaucratique" et ils pourraient devenir des centres municipaux d'éducation, complémentaires de la formation continue, possédant des programmes, des méthodes spécifiques et déterminant leurs propres engagements pédagogiques. Cette vocation d'éducation est plus évidente dans les musées de la jeunesse et des sciences que dans ceux consacrés à la collection et à la conservation d'objets, d'oeuvres d'art, qui visent plutôt un public déjà "éduqué".

Les musées prêts à prendre un engagement pédagogique doivent déterminer leurs objectifs (informer sur des sujets précis, les relier à des facteurs écologiques, sociaux, psychologiques...). Ils doivent élaborer un programme (qui comporte par exemple, dans le cas du Musée Field d'histoire naturelle : l'écologie, les forces géologiques, les différences et les similarités culturelles). Il leur faut, également, cibler leur auditoire : s'adressant habituellement à un public restreint, érudit, ils devront concevoir une nouvelle approche de l'exposition pour capter une clientèle plus hétérogène. Cette approche consiste à mettre en lumière "les idées dérivées des objets" traditionnellement accumulés dans des vitrines. Faute de la médiation d'un professeur, l'exposition doit être claire (par exemple des dioramas présentant des animaux dans leur environnement naturel afin d'en montrer l'interdépendance et de frapper la mémoire visuelle). Les techniques nouvelles permettent des expositions interactives. Parfois le visiteur circule à l'intérieur même des scènes reproduites pour l'exposition (par exemple on a recréé un fragment de forêt tropicale et des objets, non authentiques mais bien mis en scène, peuvent être plus parlants que des objets d'origine, exposés de façon neutre dans des vitrines).

Chaque niveau d'apprentissage exige des méthodes différentes. Au Musée Field, les expositions peuvent être organisées à trois niveaux :

- niveau introductif : les expositions permettent à tous les visiteurs, cultivés ou non, de s'initier aux sujets traités. Par exemple, l'exposition sur les tailles explore la notion de grandeur et d'évolution, des tailles des êtres vivants et inclut des notions de biomécanique ; les parents peuvent s'asseoir à une table de géant et ainsi comprendre la position d'un enfant de deux ans dans son entourage, etc...

- niveau intermédiaire : de grandes expositions thématiques, interdisciplinaires, explorent par exemple la géologie, la biologie et l'agriculture de certaines régions particulières du globe, ou l'évolution et l'extinction des espèces. Une exposition, très controversée par les traditionalistes, a été organisée sur le thème du Pacifique Sud pour mettre en lumière les interactions entre nature et culture et la signification des objets culturels pour les peuples qui les ont créés : on avait sélectionné seulement 1 000 objets à exposer parmi les 15 000 de la collection possédée ; une place de marché tahitienne contemporaine avait été reconstituée dans le but pédagogique de relier le passé au présent ;

- niveau avancé : les salles d'expositions deviennent alors des centres de ressources pour des visiteurs qui effectuent une étude approfondie et l'on présente dans ce cas un maximum d'éléments et tous les supports d'une médiathèque annexe. Ces structures se rapprochent de la conception du musée traditionnel et sont adaptées aux étudiants déjà informés. Par exemple, le Field Museum propose une exposition exhaustive des oiseaux d'Amérique du Nord accompagnée d'une sonorisation et d'un décor en trois dimensions représentant leur environnement. Un second centre de ressources concerne les Indiens d'Amérique : il comporte un espace pour les expositions temporaires, des cabines de visionnement de films vidéo, des photos, livres et supports pédagogiques divers.

Depuis quelques années, des spécialistes de l'enseignement par le moyen d'expositions sont recrutés par les musées et définissent leur rôle : ils mettent le savoir généré par les musées à la portée des élèves. Le Musée Field s'est adjoint, dès sa création au début du siècle, un personnel au rôle "interprétatif" comprenant des pédagogues professionnels du musée et des programmes éducatifs. Actuellement, une collaboration entre ce musée et des écoles urbaines de Chicago s'est instaurée pour organiser des expositions et des projets scolaires sur un thème commun. Le prêt de matériel, de spécimens en rapport avec l'exposition permet de préparer ou de prolonger la visite au musée. Des programmes de formation des maîtres sont organisés pour apprendre à mieux exploiter les richesses des musées. La création du Centre de ressources sur les Indiens d'Amérique s'est faite avec la collaboration technique d'Indiens Pawnee, avec lesquels le musée entretient depuis des relations suivies. Des expositions sont en cours sur l'Afrique, en coopération avec des musées africains et afro-améri-

cains, qui représentent également la vie contemporaine de ces peuples et seront complétées par des conférences sur ce thème, permettant aux élèves noirs américains de retrouver la continuité de leurs origines.

Le Musée Field considère la mission pédagogique d'aide à l'enseignement et à la recherche comme l'une des grandes tâches du temps présent et veut devenir un centre de formation continue. L'évaluation de l'apprentissage réalisé dans les musées, toute récente, donne des résultats modestes, mais il en est de même des établissements scolaires, qui cherchent un nouveau souffle. Avec l'aide de chercheurs en éducation et une fréquentation accrue des élèves dans le cadre des programmes scolaires, le rôle pédagogique des musées est appelé à se développer.

- D'après : Boyd, Willard L. Museums as centers of learning. *Teachers college record*, summer 1993, vol. 90, n° 4, p. 761-770.

## *Les rixes entre élèves de 8-11 ans : causes et réponses des adultes*

Jusqu'à présent la majorité des recherches ont été centrées sur le comportement de l'enfant au travail et fort peu en activité spontanée, dans la cour de récréation. M.-J. Boulton s'est particulièrement intéressé aux actes agressifs dont la cour de récréation est le lieu privilégié, parce qu'ils peuvent avoir des conséquences importantes sur la vie scolaire des victimes. Son étude porte sur des garçons et filles de 8 et 11 ans, en école moyenne, et son objectif est de révéler les éléments déclenchant des actes de violence physique, afin d'aider les éducateurs à maîtriser ces phénomènes, inévitables dans l'apprentissage de la vie en société.

Trois enquêtes ont été effectuées avec des méthodes différentes. La première a consisté en entretiens avec 110 enfants de milieu populaire (24 garçons et 26 filles de 8 ans, 44 garçons et 16 filles de 11 ans) issus de 4 classes situées dans 2 écoles moyennes n'ayant pas de problèmes majeurs de violence. Le sujet précis de l'enquête - les manifestations agressives - n'avait pas été révélé aux directeurs d'établissement : les chercheurs avaient évoqué le thème plus neutre d'"interactions sociales". Pendant cette enquête, les enfants ont joué dans deux sur-

faces de cour identiques, sans équipement accessoire, bénéficiant quotidiennement de deux récréations de 15 mn et d'une pause de 40 mn au déjeuner, pause surveillée par des adultes sans formation spéciale. Dans les deux écoles, parents et élèves étaient avertis de l'interdiction de se battre sous peine de sanctions allant jusqu'à l'exclusion.

Le chercheur a conversé en tête-à-tête pendant 30 minutes avec chaque élève consentant, après s'être rendu familier dans la salle de classe. Les questions ont concerné les attitudes des élèves envers l'école et les professeurs, les relations avec les pairs et le déroulement des récréations et l'incidence des disputes et des épreuves de force. Les conversations ont été enregistrées mais la confidentialité était garantie aux enfants par rapport à l'école. Une forte majorité de garçons - 64 % à 8 ans, 72 % à 11 ans - et pour les filles, respectivement 38 % et 32 %, reconnaissaient avoir participé à des rixes au cours de l'année scolaire. Les causes les plus fréquemment invoquées étaient, pour les filles : les taquineries et vexations (26 % à 8 ans, 37,5 % à 11 ans), la dispute pour la possession d'un objet (20 % à 8 ans), une brutalité ou une blessure infligée involontairement (37,5 % à 11 ans) et pour les garçons les brutalités sans motif (15 % environ à 8 ans, 24 % à 11 ans), les désaccords pendant un jeu (18 % à 8 ans), la volonté de puissance (16 % à 11 ans). Il faut remarquer que beaucoup d'enfants ne se souvenaient pas de la cause initiale de la dispute. Les réponses différaient lorsqu'on leur demandait les causes, sur un plan général, des batailles entre enfants. Les causes possibles, citées par les garçons, étaient le désaccord dans un jeu (33 % à 8 ans, 18 % à 11 ans), l'antipathie (25 % à 8 ans, 13,6 % à 11 ans), la volonté de puissance (23 % à 11 ans), les taquineries (7 % à 8 ans) ; les filles citaient le désaccord dans un jeu (23 % à 8 ans), les brutalités sans motif (23 % à 11 ans), l'antipathie (12,5 % à 11 ans), les taquineries (12,5 % à 11 ans). Tous les garçons se sont prononcés, mais 12 à 15 % des filles n'avaient pas d'opinion.

Le fait d'être impliqué dans ces interactions rend le témoignage de ces enfants discutable : ils peuvent chercher à se justifier, les garçons ont tendance à donner d'eux-mêmes une image dure, les filles à minimiser leur agressivité. Les informations obtenues doivent donc être recoupées avec d'autres observations.

Une deuxième étude a donc été menée avec 86 des élèves des 4 classes précitées : 21 filles et 22 garçons de 8 ans, 18 filles et 25 garçons de 11 ans. Chaque enfant a été observé spécifiquement durant une

pause de 40 minutes, le plus discrètement possible, la description de tous ses actes et de ceux d'autres intervenants dans la scène étant enregistrée. Un second observateur prenait la scène au magnétoscope. Deux évaluateurs ont ensuite apprécié le degré de concordance entre les informations. Chaque épisode agressif distinct est identifié : il est séparé de l'acte agressif précédent par un intervalle d'au moins 10 secondes, (en fait plus long) ou bien il concerne un autre partenaire. L'acte était évalué par l'observateur comme une agression lorsque le coup était intentionnel, déclenchait des signes de détresse chez l'agressé, ne suscitait aucun regret chez l'attaquant. 114 actes d'agression ont été identifiés. L'observateur donnait son opinion sur les causes de chaque rixe, ainsi que deux évaluateurs externes (on remarque une forte concordance des appréciations). Le classement des causes perçues d'agression par catégorie de sexe et d'âge fait constater une proportion plus forte que prévue (42 %) d'enfants de 8 ans et moins forte que prévue (15 %) d'enfants de 11 ans impliqués dans des batailles sans cause apparente. Les luttes pour l'appropriation de l'espace impliquaient plus de garçons et moins de filles que prévu et parmi ces garçons plus d'élèves de 8 ans et moins d'élèves de 11 ans que prévu. Les autres causes d'agression ne pouvaient être quantifiées car les interactions avec l'enfant ciblé ne permettaient pas de déterminer qui, de l'agressé ou de l'agresseur final, avait ouvert les hostilités. Il apparaît que les taquineries, perturbations de jeux conduisant à des rixes étaient lancées en majorité par les garçons contre les filles à 8 ans, contre des filles ou des garçons à 11 ans. Cette enquête supposant une observation "détachée" des enfants, le point de vue de ces derniers n'est pas rapporté.

La troisième enquête fait partie d'une étude plus large, évaluant les effets d'un programme pilote de travail coopératif sur les interactions entre pairs dans deux classes d'élèves de 9 ans d'une école moyenne urbaine. Quand un événement agressif se produisait, l'observateur le commentait sur magnétophone et interrogeait sur le vif - avec leur consentement - les intéressés ou ceux qui avaient suivi la scène. Au total, 50 heures d'observations (pendant les pauses - déjeuner et les récréations) ont permis de rapporter 61 épisodes de violence. Les causes majeures de la bataille étaient les règles de jeu (33 %), puis les taquineries, en dernier venait la concurrence pour l'appropriation de l'espace.

D'après la première étude, plus de la moitié des élèves disent avoir été impliqués dans une agression. Les causes les plus fréquentes

étaient des taquineries, des brutalités gratuites, une dispute sur l'organisation d'un jeu ou pour la possession d'un objet. L'importance des provocations, des harcèlements, souvent négligée par les adultes devrait être réévaluée. De plus, les victimes étant le plus souvent des filles et les responsables des garçons, ces comportements confortent le sentiment d'inégalité des sexes que beaucoup d'élèves expriment. Or, ces formes d'agression sont souvent les seules occasions de contact entre les élèves des deux sexes, qui se mélangent peu lors des activités extra-scolaires. Le programme de coopération dans le travail de classe, dont cette enquête fait partie, prouve ici son utilité car il est constaté que cette coopération scolaire favorise la participation mixte aux activités hors de la classe.

Pour un enfant sur cinq, ces actes violents sont vite oubliés. Les conflits peuvent être bénéfiques car il est nécessaire que les enfants s'habituent à une certaine hiérarchie dans les rapports sociaux. Il ressort d'autres investigations que les enfants qui choisissent de se battre en réaction aux provocations sont mieux considérés par leurs pairs. De plus, une démonstration de force opportune permet au dominant d'être ensuite respecté sans devoir se battre, réalisant ainsi une économie de conflits. Certains psychologues pensent que le cadre informel, mais cependant surveillé, de la cour de récréation, permet à l'enfant de faire à moindre risque l'expérience de la lutte pour vivre en société, d'apprendre à gérer les différends. De plus, chez les enfants, de solides disputes, une fois réglées, n'entravent pas la reprise spontanée des relations amicales. Les jeunes testent les limites de tolérance de leurs pairs sans atteindre la rupture. Les deuxième et troisième enquêtes ainsi que d'autres recherches, montrent que les disputes sont très brèves. En ce qui concerne les rixes graves nécessitant l'intervention des adultes, on n'a pas encore clairement identifié les facteurs d'escalade et d'extinction de la violence : certains enfants cessent d'agresser dès que l'opposant se soumet et d'autres s'acharnent. La fréquence des agressions sans cause apparente peut s'expliquer chez les garçons par le désir de domination. Celui-ci peut expliquer les réactions disproportionnées aux taquineries, destinées à se faire respecter d'emblée, tandis que l'offenseur cherche à évaluer son pouvoir et que l'enfant qui répugne à se battre est méprisé. La fréquence, chez les garçons les plus jeunes, des batailles pour s'approprier l'espace semble indiquer que les plus âgés ont acquis un certain monopole des lieux. Quant aux filles, elles sont, dès les classes maternelles,

lées dans le partage de l'espace vital, ce qui contribue à la persistance des stéréotypes.

En utilisant plusieurs méthodes d'investigation, on a pu exploiter les réponses des élèves et les faits non dits, observés par les enquêteurs, et mettre en relief l'importance de l'agressivité physique dans la dynamique de groupe des enfants.

- D'après : Boulton, Michaël J. Proximate causes of aggressive fighting in middle school children. *The British journal of educational psychology*, juin 1993, vol. 63, part 2, p. 231-244.

## *Écoles publiques : le libre choix en tant que politique de classe au Royaume-Uni et aux États-Unis.*

S.-J. Ball se propose de clarifier l'idéologie que sous-tend la théorisation de la loi de marché appliquée à l'éducation et les effets pratiques de cette organisation sur les écoles, sur les parents et les élèves. Dans les pays anglo-saxons, cette alternative à un enseignement public sectorisé, uniforme, est l'idée force des politiciens de l'éducation pour les années 90. La promotion du système de marché liée au concept de culture de choix et à la motivation des responsables pour une certaine forme de profit, se fonde selon l'auteur sur une idéalisation discutable du fonctionnement de la libre entreprise. D'ailleurs, les intellectuels qui la défendent n'ont pas tenté une réflexion critique sur l'application de la loi de l'offre et de la demande au service particulier qu'est l'éducation. Ils évitent ainsi d'examiner les inégalités potentielles découlant du système de marché, que leurs propres travaux théoriques laissent entrevoir, et de rationaliser leur point de vue sur le comportement issu de l'intérêt personnel, critiqué dans le système éducatif planifié et recommandé pour la "libre entreprise" d'éducation.

L'auteur s'efforce donc d'inverser l'orientation de la critique en mettant en relief certaines pratiques éducatives anglaises et américaines qui représentent le modèle d'éducation ultra libéral. Selon lui, la conséquence, involontaire parfois, mais non imprévisible, compte tenu des valeurs impliquées par le système de marché est une straté-



gie de classe qui reproduit les avantages et les désavantages sociaux. S.-J. Ball expose d'abord la critique de l'interventionnisme de l'État, qui finance les écoles publiques par l'impôt, que le consommateur soit satisfait ou non : les directeurs d'établissement n'étant pas motivés par un profit ont tendance à adopter des stratégies conservatrices, confortables pour eux-mêmes. La planification étatique de la scolarité engendre une bureaucratisation paralysante qui ne répond pas au souci des parents et n'incite pas à l'excellence. Faute de choix, les parents ne peuvent répondre aux besoins spécifiques de leurs enfants (selon S.-J. Ball cette uniformité est, en fait, surévaluée) et la supervision démocratique des écoles entraîne la suprématie d'un groupe d'intérêts dominant. Les "perdants" du système participent à son financement ; l'autorité des dirigeants est contrecarrée par la pression des syndicats, des groupes professionnels alors que les associations de parents, les élèves ont peu de poids.

L'exposé des avantages du système de marché est présenté comme le négatif de la critique précédente. L'auteur cite Chubb et Moe qui privilégient le modèle américain d'enseignement privé, attentif à satisfaire les désirs des parents et des élèves (en présumant que ces désirs ne se contrecarrent pas) et considèrent que la possibilité de changer d'établissement entraînera les élèves et les ressources financières vers les écoles les plus performantes, obligeant les moins appréciées à se transformer ou à disparaître. L'effet magique de la compétition, nonobstant les différences de moyens entre ces établissements, est censé assurer la satisfaction du "consommateur" d'éducation (cf. L'Association nationale des gouverneurs : "les écoles qui entrent en concurrence pour les élèves, les professeurs, les dollars, en vertu de l'environnement, opèrent les changements qui leur permettent de réussir"). Le Secrétaire d'État à l'éducation britannique Keith Joseph, plus réaliste, reconnaît que le simple transfert du pouvoir du producteur au consommateur ne rendra pas tout consommateur avisé mais permettra à certains d'exercer enfin leur droit de choisir. De plus, le gouvernement britannique espère réduire le nombre de places vacantes en fermant les écoles délaissées par les familles. Les Autorités locales de l'éducation, institutions intermédiaires entre le gouvernement et les parents, considérées comme des obstacles au système de marché, sont affaiblies. Une démocratie du consommateur se construit aux dépens d'une démocratie du citoyen.

Dans l'alternative d'un marché de l'éducation, la justification vient de la demande. Mais il est présupposé que les valeurs de l'éducation ne seront pas altérées par le système compétitif alors que celui-ci est régi par l'argent. L'école publique est accusée d'accroître les dépenses, plutôt que les profits (en terme de satisfaction du consommateur) ; pourtant dans le système de l'offre et la demande, le souci majeur du directeur d'établissement devient la gestion et les relations publiques au détriment de son rôle de leader pédagogique dont l'influence sur l'efficacité de l'école est cependant reconnue.

En s'inspirant d'un modèle commercial, les théoriciens du libre choix se méprennent sur l'effet de l'intéressement aux résultats. Une entreprise ne se gère pas en fonction des intérêts du consommateur mais de ses propres intérêts ; si la concurrence ou la vigilance des pouvoirs publics diminuent, la firme impose ses conditions. Dans le cas de l'école, l'intérêt des responsables - obtenir des résultats optimum avec un minimum de problèmes professionnels - coïncide avec celui des parents et élèves les mieux armés pour la réussite sociale et scolaire : ceci incitera les responsables à éliminer les élèves "difficiles" pour lesquels le rapport investissement-résultats est désavantageux. L'observation par Moore et Davenport du système scolaire déssectorisé dans quatre villes américaines montre que le recrutement des élèves étant laissé à l'initiative des établissements, les étapes à franchir ont abouti à l'admission des meilleurs candidats (meilleures notes et conduite, absence de problème particulier d'apprentissage). Les mécanismes du marché orientent donc le "producteur" d'éducation vers la clientèle qui lui procure une "valeur ajoutée", l'objectif de service se transforme en objectif de survie. Les candidats refusés ne profitent pas du choix et de surcroît trouvent difficilement une place : contrairement à d'autres marchés, celui de l'éducation tient compte de la qualité du client.

L'auteur rappelle que les systèmes de marché ne sont pas des processus neutres : ce sont des constructions politiques. Ainsi le marché britannique de l'éducation donne théoriquement le droit à chaque parent de choisir son école (s'il n'est pas isolé géographiquement, s'il y a des places disponibles). Un système d'indicateurs de résultats évaluant les écoles et les professeurs est destiné à éclairer le choix des parents, mais il évalue quantitativement, en valeur absolue et non en valeur ajoutée, en tenant compte des conditions de départ. De plus, les indicateurs de performance choisis par le gouvernement ne corres-

pondent pas forcément aux objectifs des parents qui considèrent l'éducation de leurs enfants dans une perspective humaniste plus souvent que techniciste.

S.-J. Ball s'efforce de montrer que, tandis que le système de libre concurrence est idéalisé, le système traditionnel, fixé, est caricaturé. D'un côté, on accuse le système scolaire contrôlé par l'État de générer une masse de perdants ; de l'autre, on se borne à admettre que le système de marché n'est pas parfait ; la répartition inégale des ressources accentue le handicap des plus défavorisés à l'école. En fait, l'idéologie de marché ne se sent concernée que par les valeurs, les intérêts de certains groupes sociaux. L'éducation est une valeur d'échange qui dépend, non de la quantité absolue de biens, mais de la supériorité relative d'un élève par rapport à un autre. Cette idéologie fait de la recherche de son intérêt personnel une vertu de l'individu. Même ceux qui n'approuvent pas cet idéal doivent faire un choix pour ne pas pénaliser leurs enfants. La théorie de l'offre et de la demande appliquée à l'éducation proclame la souveraineté du consommateur, mais paradoxalement c'est au producteur qu'échoit le pouvoir : en effet l'excédent d'offre, garant d'une concurrence stimulante, se réduisant, l'institution peut, grâce à la sélection, élever son niveau de performance sans grand effort et la motivation pour innover diminue. Les parents d'élèves n'ont plus de moyen de pression sur l'offre.

De plus, les bienfaits de l'émulation avancés par les théoriciens du libre choix sont gâtés par les efforts de certains consommateurs pour conserver leur avantage relatif grâce aux écoles sélectives et qu'une amélioration générale du niveau desservirait. Un regard sur le fonctionnement concret en Angleterre et aux USA du système de marché confirme les craintes de S.-J. Ball. Les défenseurs de ce système ne tirent pas les conséquences de la variabilité de la capacité de participation à une culture de choix qui suppose les moyens de décoder et de manipuler des structures complexes (cf. Bourdieu et Passeron). Les parents doivent trouver et interpréter les informations, comparer et planifier à long terme, exploiter au mieux le système en contactant directement des établissements, en multipliant les candidatures, les demandes de bourses, etc. Le marché de l'éducation constitue "un nouvel arbitraire culturel", un mode d'articulation entre le système éducatif et les classes sociales. Penser que bien choisir dépend seulement de "la capacité d'un individu à calculer son propre intérêt" est un leurre qui, de plus, justifie que l'on culpabilise les parents mauvais

négociateurs, alors que la privation de culture entraîne la non conscience de cette privation.

En promettant d'investir les parents du pouvoir, le système qui assujettit l'obtention des fonds à la notoriété renforce l'exclusion. Selon l'auteur, la situation est plus défavorable au Royaume-Uni qu'aux USA car la diversification des écoles y est moindre, la liberté de choix supérieure, le souci d'équité moins respecté. Les fonds réservés aux élèves en difficulté sont diminués et inadéquatement attribués. Le soutien politique apporté, tant par la gauche que par la droite, au système du libre choix reflète une tendance paradoxale à qualifier de réussites des politiques qui n'ont pas fait leurs preuves et à qualifier d'échecs des expériences à demi-réussies. L'idée que les besoins économiques du pays seraient mieux satisfaits par un système éducatif public déréglementé procède d'une logique fallacieuse. En Grande-Bretagne, la conception gouvernementale des besoins des parents (pour leurs enfants) et leur demande exprimée ne coïncident pas vraiment. La substitution de la loi du marché au contrôle de l'État traduit un besoin de légitimation du système éducatif, mais elle accroît les privilèges relatifs de la classe moyenne et supérieure et autorise une discrimination subtile : les ressources perdues pour l'enseignement compensatoire sont gagnées pour les élèves les plus performants.

- D'après : Ball, Stephen J. Education markets, choice and social class : the market as a class strategy in the UK and the USA. *British journal of sociology of education*, 1993, n°1, vol. 14, p. 3-20.

## *Vers un programme scolaire britannique adapté au XXI<sup>e</sup> siècle*

L'Institute for Public Policy Research (IPPR) a publié, en 1990, un rapport intitulé "A British Baccalauréat : ending the divisions between education and training" dont l'un des auteurs défend ici l'idée principale : au siècle prochain le progrès, aussi bien matériel qu'intellectuel, dépendra de la qualité et de l'adaptabilité du système éducatif de chaque pays, compte tenu de la compétition élargie. La réflexion, dans cet article a deux aspects. Le premier est quantitatif : M. Young s'interroge sur la capacité d'un curriculum conçu pour 20 % des

jeunes de plus de quinze ans à fonctionner avec le même niveau de performance pour 80 % de ces jeunes. Le second, qualitatif, concerne la validité d'un tel programme, fût-il applicable, pour les nécessités professionnelles du siècle prochain. Selon l'auteur, la Grande-Bretagne est un cas extrême, donc très révélateur, de forte industrialisation associée à une profonde division des classes sociales et à un immobilisme des programmes scolaires et professionnels.

Le rapport de l'IPPR constitue une critique de l'ensemble du système d'éducation post-obligatoire britannique. L'étroitesse de la filière générale suivie par 30 % de la classe d'âge et souvent dans 2 ou 3 disciplines seulement, ainsi que l'insuffisance en quantité et en qualité des offres d'éducation professionnelle à plein temps, maintes fois dénoncées, sont réaffirmées, mais la critique porte ici sur le principe même de ce cloisonnement entre éducation générale et professionnelle. L'objectif d'un système unifié de qualifications conduit à une révision, non seulement des structures, mais des conséquences pratiques pour les programmes scolaires. Les tentatives de réforme - infructueuses - sont évoquées, notamment un essai de diversification du programme d'enseignement général inspiré du modèle français et un effort de réhabilitation de la formation professionnelle selon l'exemple allemand. Les principales faiblesses du système "séparatiste" britannique fondé sur une scission entre le travail intellectuel et le travail manuel héritée de l'économie industrielle du XIXe siècle, sont énoncées :

- sélection abusive alors que l'avenir est à une formation généralisée ;
- impossibilité d'évolution et de transfert des élèves d'un domaine à un autre ;
- obstacle à l'interpénétration des études théoriques et appliquées ;
- hiérarchisation exagérée des institutions éducatives ;
- incitation à l'abandon précoce des études, à seize ans, qui conduit à un nivellement par le bas, des qualifications.

Tout en maintenant le principe du système bipartite, le gouvernement, soucieux de rationalisation, s'est intéressé au "système unifié de qualifications" proposé par l'IPPR. Ce projet consiste à remplacer les différents services d'examens et d'attribution de diplômes par une unique "Direction des qualifications", et les différents examens accessibles à seize ans et plus par un unique "diplôme intégré", à 18 ans. La fonction sélective de l'actuel système des qualifications a fait coïncider le maintien des niveaux de performance avec l'exclusion. Les

services d'examens, souvent privés ou rattachés à des universités, ont un pouvoir paralysant sur les programmes. Les propositions de changements institutionnels faites par le rapport contrarient les intérêts des services d'examens privés et des écoles privées qui compensaient les défaillances du système d'État.

L'inadaptation du programme d'enseignement général des classes terminales et du programme de qualification professionnelle aux futurs besoins de l'emploi étant établie, cet article examine les fondements sociaux et économiques d'un programme nouveau qui intégrerait dans une seule structure des modules théoriques et des modules appliqués. Ce programme unique marquerait la fin d'une culture qui assimilait le travail manuel à un statut inférieur. Il suppose une économie différente de celle de nos sociétés industrialisées depuis un siècle, axées sur une production de masse que la division des tâches améliorerait, en privant le travailleur d'une vision globale de sa participation. Selon l'auteur, nous entrons dans une ère de croissance économique commandée par les ressources humaines où "les systèmes nationaux d'éducation plutôt que les économies nationales, détermineront le sort de ces nations".

Jusqu'aux années 90, le système d'éducation post-obligatoire britannique a maintenu une spécialisation étroite : à l'examen du GCE "niveau avancé", contrairement au baccalauréat ou à l'Abitur, les élèves peuvent se limiter aux épreuves de Mathématiques et Sciences ou de Langues vivantes et Humanités, sans une évaluation globale de leur culture. Quant aux études professionnelles, elles engagent l'élève précocement dans un secteur professionnel bien délimité. L'idée de "baccalauréat britannique", soutenue dans cet article, correspond à une évolution vers des formes de spécialisation souples, qui permettent l'application des connaissances à des contextes différents, la connexion des techniques et du savoir. L'actuelle séparation des responsabilités éducatives entre les établissements d'enseignement général qui fournissent une connaissance abstraite de la production et les entreprises qui donnent une formation très ciblée n'est pas uniquement d'origine économique, elle a été modelée par l'histoire culturelle et politique : en Grande-Bretagne, au XIXe siècle, une aristocratie de type quasi féodal dirigeait les usines et formait sa main-d'oeuvre tandis qu'un enseignement général se développait séparément avec, pour beaucoup, à la clé, une double exclusion de l'enseignement et de la formation. A partir de 1980, le gouvernement britannique s'est

efforcé d'étendre l'accès à une qualification professionnelle à tous les travailleurs mais les compétences très spécifiques ainsi acquises ne correspondaient déjà plus aux besoins, sans cesse en transformation, du monde du travail. Le "post-fordisme" a changé l'organisation du travail : l'utilisation des nouvelles technologies exige des travailleurs responsabilisés et polyvalents. L'information devra être générée et disséminée de façon décentralisée.

L'auteur propose dans cet objectif une "spécialisation souple" que fournirait un système éducatif établissant des connexions entre les différents domaines de savoirs et de compétences. Un curriculum nouveau, flexible (permettant de multiples combinaisons de sujets) et cohérent (indiquant clairement à l'élève les finalités de chaque cours) serait élaboré au moyen de modules. Ainsi, la spécialisation ne disparaîtrait pas mais s'affranchirait de ses corollaires, la sélection et le cloisonnement. Elle rendrait les ouvriers "capables de collaborer avec les concepteurs pour résoudre les problèmes qui apparaissent en cours de production". Au niveau individuel, le concept de "spécialisation souple" suppose l'accès à la connaissance des implications sociales, culturelles et politiques, de tout savoir ou savoir-faire. Il en résulte l'interdépendance du contenu et de l'organisation du programme. Un tel concept permet de transcender les hiérarchies entre "l'homme instruit" et "l'employé compétent".

Tandis que certaines forces politiques, enracinées dans le passé, restent favorables au principe de division, des industriels, par l'intermédiaire de la Confédération of British Industry, manifestent leur intérêt pour un élargissement des qualifications professionnelles. Le système unifié de "Baccalauréat britannique" regroupant un tronc commun d'enseignement et des spécialités, des études générales et appliquées, pourrait correspondre au "curriculum de l'avenir" dont l'économie nationale a besoin.

- D'après : Young, Michaël. A curriculum for the 21st century ? Towards a new basis for overcoming academic/vocational divisions. *British journal of educational studies*, september 1993, vol. XXXXI, n° 3, p. 203-222.

## *Apprendre à lire : savoir participer*

Les difficultés de lecture des enfants issus d'un milieu très différent de celui de l'enseignant sont constatées statistiquement. Selon une approche psychologique, l'explication est que l'enfant ne peut intégrer les compétences cognitives et linguistiques nécessaires à la compréhension écrite ; selon une approche socioculturelle, l'enfant d'origine différente est handicapé par la disparité des discours, des attentes, entre l'école et son milieu familial. Sa contribution aux discussions autour des textes est parfois négligée et il risque d'être limité à un enseignement plus étroit, de type décodage.

Mais la pédagogie britannique de l'enseignement primaire actuel lance un défi à ces explications : les enfants ne sont pas classés en filières selon leur aptitude et l'enseignement initial de la lecture est le plus souvent possible individualisé, grâce à des ouvrages variés, qui remplacent le schéma de travail unique.

L'article de E. Gregory étudie la façon dont les très jeunes enfants participent aux premières leçons de lecture et évalue l'importance des règles explicites ou implicites qui fournissent à l'enfant une structure d'apprentissage. Les approches ethnographique et ethnométhodologique ont abouti à une étude longitudinale de la progression d'un groupe de 9 enfants d'origines sociales et ethniques diverses dans une classe multilingue, en milieu urbain. Les informations enregistrées au magnétophone ont été recueillies pendant l'observation de la classe (lors de leçons individuelles et en petits groupes, dont le groupement des 9 enfants choisis), pendant les visites rendues régulièrement aux familles et pendant les discussions avec les parents d'élèves et les professeurs. Les observations ayant porté sur l'année préparatoire, les enfants (de 5 à 6 ans) n'ont pas subi de tests formels de lecture. On a pris en compte les opinions du professeur, des parents, des enfants eux-mêmes sur leurs résultats en lecture.

L'objectif exprimé par le professeur est de transmettre à l'enfant le plaisir de lire et de préparer le processus en incitant l'enfant à prédire le sens du texte, en lui apprenant à lire les sons, en montrant des mots fréquemment utilisés. Pendant le déroulement d'une leçon (observée durant la troisième semaine de classe), on constate une contradiction entre la demande explicite de l'enseignante, centrée sur l'utilisation des expériences tirées de la vie personnelle des enfants et son attente



implicite : que les enfants distinguent bien les limites entre la vie réelle et l'histoire, que leurs réponses permettent de revenir au texte, qu'ils prennent intérêt à l'histoire, en devinant la suite, qu'ils sachent interrompre au moment opportun, choisir dans leur culture ce qui aide à la compréhension du texte.

En analysant les comportements lors de la leçon en groupe, il apparaît que pour participer avec succès à cette leçon, l'enfant doit comprendre les règles implicites qui lui permettent d'interpréter la tâche de façon adéquate (conforme à l'interprétation de l'enseignant). Il lui faut manifester de l'enthousiasme bien que la lecture du texte soit, par nécessité pédagogique, très fragmentée. Or le discours des enfants, leurs types de réponse diffèrent selon que leurs familles parentales ou nourricières leur racontent ou non des histoires, qui enrichissent le patrimoine culturel commun (la leçon de lecture observée s'appuyait sur le conte du "petit cordonnier"). Les enfants non familiarisés avec les histoires se réfèrent au modèle explicite de l'institutrice et répondent d'après leur vécu aux questions, que celles-ci portent sur leur expérience ou sur le texte lui-même ; ils restent "en dehors de l'histoire" et en conséquence reçoivent du professeur moins d'informations en retour, moins de stimulations. Les enfants qui ont entendu l'histoire, avec des variantes familiales, sont capables de prédire les phrases du texte, même si les faits ne sont pas vraisemblables, et l'enseignante poursuit le dialogue avec eux.

Au cours d'autres leçons, des exemples d'interactions discursives entre le professeur et des élèves qui progressent bien et des élèves en difficulté sont étudiés du point de vue de leur structure et de leur contenu. Dans ce cas, les enfants de la première catégorie ouvrent la discussion de façon positive, ce qui amène le professeur à commenter, à orienter l'élève vers le texte exact. Si l'enfant est d'origine étrangère et commence à apprendre l'anglais, l'enseignante développe le contenu du texte, l'enrichit pour faciliter la représentation par l'élève. Les interactions interrogatives suivent le schéma question, réponse, commentaire assorti éventuellement d'une nouvelle question. Dans le cas des enfants en difficulté, ceux-ci expriment le plus souvent du déplaisir : l'un dit "je n'aime pas les livres", l'autre se détourne d'un ouvrage sans l'achever, en prend un autre et l'abandonne. Les interactions interrogatives se limitent à des questions et des réponses succinctes qui dévient de l'histoire vers la vie réelle, les commentaires sont rares.

Dans les observations d'interactions interrogatives, on constate que des enfants de milieu social et ethnique différents, pour qui l'anglais est la seconde langue, se classent parmi les élèves qui réussissent leur initiation à la lecture et parviendront en deuxième année à lire couramment des textes simples. Tous les enfants ont donc l'opportunité de participer avec succès aux exercices de lecture mais tous n'ont pas la capacité d'exploiter cette opportunité car il leur faut assimiler les règles qui gouvernent cette activité. Pendant son déroulement, comme dans toute tâche associant un enfant et un adulte, l'adulte guide l'enfant vers une "prise de conscience de la tâche" et structure l'apprentissage en introduisant des étapes, des stratégies pour entreprendre une tâche, en incitant progressivement le jeune à la poursuite autonome du processus.

En ce qui concerne l'attitude contradictoire de l'enseignante, qui n'explique pas ses attentes réelles, on peut tenter de l'expliquer par le fait que le professeur est enfermé dans un rôle social et institutionnel qui ritualise certains modes d'expression, la salle de classe étant une scène où les relations sont complexes. Dans le cas observé, le rite d'initiation à la lecture suppose un enseignement centré sur l'enfant donc, idéalement, construit sur l'expérience personnelle de l'élève mais la nécessité finale est de recentrer l'intérêt de l'enfant sur l'histoire à lire.

Cet article illustre l'importance des aspects interpersonnels dans la participation aux leçons de lecture. Lorsque l'enfant interprète correctement ce que le maître attend de lui, sa contribution est "légitimée" et il s'avère, lors de l'évaluation des performances à 11 ans, que les bons lecteurs sont ceux qui, dans les questions de compréhension, se réfèrent au texte, non à l'expérience quotidienne. Il serait souhaitable que l'enseignant lutte contre cette tendance à n'utiliser, parfois inconsciemment, que des schémas de lecture correspondant à ceux de la classe moyenne, orientée vers la culture scolaire.

- D'après : Gregory, Eve. What counts as reading in the early years' classroom ? *British journal of educational psychology*, June 1993, vol. 63, Part 2, p. 214-230.

## *Le pouvoir des parents dans les écoles urbaines aux USA*

L'article de M. Fine sur l'attribution de pouvoir aux parents d'élèves s'ouvre sur un constat pessimiste : les parents sont accueillis dans le cercle des professionnels quand la situation des écoles urbaines est devenue ingérable et que le gouvernement fédéral souhaite se désengager. En cherchant à impliquer les parents, les conservateurs appliquent une stratégie de "mise en accusation de la victime", les parents ne disposant ni des ressources ni du réel pouvoir pour réparer les dégâts du racisme et d'une économie désastreuse. Les progressistes, eux aussi, comptent sur les parents pour défendre le secteur public en péril.

L'auteur examine ensuite trois programmes concrets de participation des parents en milieu urbain : à Baltimore, Philadelphie et Chicago. Dans ces villes, la collaboration avec les parents est organisée, l'école est ouverte sur l'extérieur. En interrogeant les familles, les professeurs, les autres acteurs de l'éducation, M. Fine s'attache à clarifier les attentes des parents à l'issue de cette participation. En effet, les parents sont les plus souvent considérés comme des intrus ou comme des partenaires secondaires, par les professionnels : la "sphère publique" définie par Habermas comme l'espace dans lequel les citoyens délibèrent sur les affaires publiques, peuvent critiquer les autorités est, en fait, délimitée par un jeu d'exclusions. L'étude des trois cas précités ne peut faire l'économie d'un débat sur les problèmes de rivalité, de pouvoir, d'autorité, si une réelle transformation du système est attendue.

En 1987, la ville de Baltimore a lancé le programme "pour et avec les parents" : un comité s'est engagé dans une expérience de collaboration avec un nombre important de familles pendant la durée de la scolarité de leurs enfants à l'école moyenne. Les parents citadins, en majorité afro-américains, devaient y acquérir des connaissances et une influence sur la vie éducative de la communauté. M. Fine a observé et évalué ce programme durant trois ans. Cette communauté est représentative des collectivités urbaines, en majorité afro-américaines, des années 90, dont les conditions de vie se sont dégradées inexorablement depuis vingt ans, avec une montée de la drogue et de

la violence. Les familles, souvent éclatées, ont perdu le réseau de soutien traditionnel (église, voisinage stable, institutions publiques). La proportion de classes spéciales et de mesures disciplinaires traduit un climat difficile à l'intérieur des écoles. L'espoir que les communautés noires plaçaient dans l'école pour sortir leurs enfants du ghetto, dans les années 70, a fait place à un désir d'autodéfense, un individualisme qui rend la participation éducative aléatoire.

Au cours de l'expérience, il s'est avéré qu'au lieu de permettre aux parents de s'impliquer activement dans la politique scolaire, on a tenté de répondre aux besoins individuels des parents engagés. En conséquence, le projet a dévié d'une "prise de responsabilité" à une "aide en situation de crise". Or, la comparaison statistique des résultats des enfants des parents participants et non participants montre que les premiers n'ont pas bénéficié d'une amélioration significative dans la poursuite de la scolarité, les résultats aux tests nationaux, les certifications. L'implication des parents ne suffit pas à elle seule à la réussite des élèves. L'État, les districts scolaires doivent simultanément restructurer les écoles urbaines et le tissu social environnant. L'objectif original du programme de Baltimore - faire échec à l'abandon scolaire - n'a pas été atteint.

M. Fine a participé en tant que consultante à l'expérience de collaboration parentale de Philadelphie, lancée en juin 1990. Douze écoles secondaires se sont engagées à mettre en oeuvre des innovations éducatives radicales. Elles sont assistées de conseils de direction formés de seize membres : éducateurs, administratifs et quatre parents d'élèves. Ces parents représentent les "perspectives des familles" sur les politiques éducatives débattues par le conseil de direction. Dans certaines écoles, un partenariat bien équilibré s'est instauré entre parents et enseignants ; dans d'autres, les parents n'ont pas osé discuter les avis "professionnels". Avec quelques variantes, deux positions fondamentales sont prises : certains dans la ligne de la lutte historique pour les droits des parents contestent systématiquement les enseignants ; d'autres collaborent concrètement à la construction d'une collectivité scolaire nouvelle, en provoquant des débats critiques sur les pratiques pédagogiques, le racisme, le multiculturalisme, la barrière entre les programmes d'enseignement général et professionnel.

La difficulté de réalisation de ce programme est venue de la régression actuelle du secteur public. Les conseils de direction étaient, en fait, investis du pouvoir de choisir entre diverses suppressions, ravi-

vant les clivages traditionnels entre professeurs et parents, entre administratifs et enseignants, entre Noirs et Blancs. Tandis que l'on donnait du pouvoir aux parents, le fonctionnement bureaucratique n'a pas évolué. Les parents de statut social inférieur veulent exister en tant que "contre-public" opposé au public bourgeois qui s'arroge l'exclusivité de la parole et attendent un véritable dialogue avec l'administration locale et les conseils d'école. Pour y parvenir, il faut cesser de considérer les objectifs des parents comme "privés" et ceux de l'école comme "publics". L'évolution vers une structure réellement démocratique s'est amorcée à Philadelphie. Dans les conseils de direction, les parents rompent le silence sur les problèmes occultés - d'autorité, de culture, de communauté. Pour eux, la réforme de l'école passe par une transformation en profondeur des politiques d'éducation publique, sans laquelle les distinctions de classe, de race, de statut social prévaudront. Quant à la scission entre parents et professeurs elle est, selon M. Fine, entretenue par l'administration de secteur et d'État qui accapare le pouvoir. Une coalition démocratique des parents et des professeurs leur permettrait de contrôler la bureaucratie et la privatisation et de "réinventer le collège urbain".

La réforme scolaire de Chicago est la plus importante, sans précédent à l'échelon national. Le contrôle des écoles par la communauté a renversé les traditions bureaucratiques, à partir de la nouvelle législation scolaire de 1989. Les conseils de direction locaux, composés de six parents, deux représentants de la communauté, deux professeurs et le principal, travaillent avec ce dernier à l'amélioration du financement et des projets d'action de l'école. Le conseil embauche le principal et évalue son travail. La dynamique du pouvoir au niveau de l'école a été radicalement transformée dans l'espoir de décentraliser l'administration de l'éducation. Mais en fait le champ d'action de l'administration centrale reste très large. A l'intérieur de l'école, les parents sont des décideurs (ainsi ils obtiennent des programmes centrés sur l'Afrique, des heures d'études après la classe, etc.), les professionnels (professeurs) deviennent consultants pour les directeurs et les parents. Ces derniers s'attaquent aux problèmes quotidiens, tels que l'insuffisance de professeurs remplaçants, les violences graves à l'intérieur de l'école et tentent des solutions (appel aux médias, aux élus, aux employeurs, organisation de patrouilles de sécurité bénévoles, etc.). M. Fine a pu observer le sens des responsabilités, de la démocratie, des parents et des intervenants volontaires dans les

écoles de Chicago. Cette réforme, en donnant un grand pouvoir décisionnaire aux conseils d'école, s'est radicalement éloignée des schémas d'organisation scolaire institués. Un système très novateur s'est mis en place. Mais le pouvoir financier demeure entre les mains de quelques hauts responsables qui brandissent la menace d'un déficit de 200 à 300 millions de dollars.

Dans cette réforme, le pouvoir est transféré d'une élite supra scolaire aux représentants des parties intéressées. Les réformateurs se sont tournés non vers les spécialistes des problèmes mais vers ceux qui les subissent pour susciter des réponses adéquates : "les pauvres sont les vrais experts en pauvreté". L'un des résultats de l'engagement parental est le "capital culturel" donné et reçu par eux dans les conseils d'école. L'incitation des parents défavorisés à mieux exploiter leurs atouts culturels devraient réduire les inégalités entre les écoles de la région de Chicago. De plus, la réforme a porté sur l'égalisation des ressources de toutes les écoles pour les programmes de base. Mais parmi les écoles de milieu populaire, certaines manquent d'expertise technique (par exemple pour analyser et organiser un budget). Le second résultat est que l'administration centrale, réduite en nombre par la nouvelle législation, a adopté la politique de "wait and see", prête à reprendre ses prérogatives en cas de défaillance de la réforme. Or beaucoup d'écoles souffrent de la crise budgétaire. En cas d'échec de la gestion des écoles, celui-ci serait imputé injustement à l'incapacité des parents.

La réussite de l'expérience de Chicago tiendra en partie à sa capacité de tirer un parti positif des antagonismes initiaux entre des publics très différents - parents, professeurs, représentants de la collectivité - pour parvenir à des projets pédagogiques communs cohérents.

L'échec des institutions scolaires publiques dépasse, comme le constate M. Katz, le cadre des classes sociales "inférieures". Il concerne l'ensemble des enfants américains, bien que son impact sur les plus pauvres soit plus intense, faute d'opportunités de compensation. Les défaillances cumulées des grandes institutions publiques rendent la vie collective américaine difficile. Si le seul recours est une forme de privatisation (cf. les "chèques éducation"), l'inégalité de la distribution des ressources institutionnelles ne fera que s'accroître. Pour aboutir à la transformation réelle de la vie publique, et non à une sorte d'assistance familiale, l'accession des parents au pouvoir

doit se traduire par un engagement dans la restructuration des écoles et des communautés elles-mêmes.

- D'après : Fine, Michelle. Apparent involvement : reflection on parents, power and urban public schools. *Teachers college record*, summer 1993, vol. 94, n° 4, p. 682-710.

## *Le système d'éducation dans l'Allemagne de l'Est réunifiée*

Pour les politiciens, les décideurs, l'Allemagne de l'Est est un champ d'observation privilégié : on peut analyser les causes de l'échec du système communiste et suivre les étapes de sa reconstruction économique selon le modèle capitaliste dans le cadre d'un pluralisme politique retrouvé. Sur le plan éducatif et culturel, les effets de la séparation d'avec la moitié de la nation allemande et l'application sans alternative possible des principes marxistes constituent également un vaste domaine d'investigation et d'interrogation.

Parmi les cinq états de l'ex-RDA, celui pris comme exemple de reconstruction du système éducatif est la Saxe (l'état le plus industrialisé). Des questions cruciales de choix se posent actuellement : que doit-on retenir ? Quoi transformer et selon quels modèles occidentaux ? En 1991, la Saxe a opté pour un "code global de l'école" impliquant la refonte du système éducatif. Chaque "Land" est désormais habilité à choisir le contenu détaillé des programmes à la place du pouvoir central. Avant 1989, une école unique, la "Polytechnische Oberschule", assurait l'éducation obligatoire avec un programme uniforme, pratiquement sans sujets optionnels, orienté vers l'endoctrinement idéologique. Du "travail productif" était inclus dans l'emploi du temps (jardinage, menus travaux, matinées en usine, etc...). Certains sujets d'enseignement sont devenus obsolètes. A seize ans, 10 % des élèves entraient dans une école secondaire classique ("Erweiterte Oberschule") préparant à l'enseignement supérieur. La sélection pour la filière classique était plutôt déterminée par la planification de la main-d'oeuvre, le milieu familial et surtout l'adhésion à l'idéologie et aux organisations socialistes, que par les strictes performances scolaires, contrairement aux pays occidentaux et au Japon. Ce système d'éducation n'est pas aussi discrédité aux yeux des adultes

qu'il a formés, que les institutions politiques. La population reste influencée par quarante années de condamnation du système ouest-allemand jugé inégalitaire et donc anti-démocratique. Cependant, la nécessité d'une adaptation des institutions scolaires à la transformation des structures économiques est admise, mais elle soulève de nombreuses questions quant à son déroulement dans le temps et à l'attribution des responsabilités. La disparition de l'"Académie de Pédagogie" qui de Berlin donnait les directives aux chefs d'établissement a été progressive. Des conseils de parents et de professeurs ont été organisés. A Dresde, 60 % des directeurs d'établissement ont été remplacés ou ont démissionné. Les cours trop imprégnés de propagande marxiste ont été supprimés.

Depuis le début de la mise en œuvre de cette réforme, les relations entre les deux Allemagne ont été fluctuantes. L'Allemagne de l'Ouest a apporté une aide directe, d'école à école ou de ville à ville, en établissant des partenariats informels avec l'aide des syndicats d'enseignants, en organisant des échanges de lettres, de matériel, de visites pendant le week-end et des visites plus officielles pendant les vacances scolaires, en renouant des liens de parenté brisés depuis la guerre. Cette aide a parfois donné lieu à des comportements de supériorité, un paternalisme des Allemands de l'Ouest, mal supportés par leurs homologues. De leur côté, des éducateurs de Dresde visitant des écoles à Hambourg, habitués à une conduite scolaire bien différente de celle des pays libéraux, étaient choqués par le manque de discipline des élèves ouest-allemands et ils ont vu dans la permissivité de leurs nouveaux compatriotes la cause de tous leurs problèmes de société (délinquance, vandalisme, drogue, MST...). Ils souffraient également d'être inconsciemment tenus pour responsables de l'échec de leur système politique. Mais ils gardaient la volonté de reconstruire leur système d'éducation avec l'aide fédérale.

Cette reconstruction ne pourra être réalisée qu'à long terme : les éducateurs est-allemands n'ont pas expérimenté de changements depuis 1965 et l'Akademie de Berlin Est, discréditée, n'est pas encore remplacée par un autre pouvoir de décision. Les enseignants anxieux et dépourvus d'instructions gouvernementales doivent s'adapter au changement d'attitude des élèves, prompts à profiter du relâchement global de la discipline et subjugués par le modèle culturel des jeunes Américains. Les étudiants, eux, ne voient plus leur avenir planifié ; les valeurs solennellement défendues pendant leur scolarité adolescente



se sont effondrées. Ils doivent chercher leur propre voie. Le vote de mars 1990 a rejeté le socialisme en faveur du conservatisme des Démocrates chrétiens. Les cinq Länder formant l'Allemagne de l'Est doivent repenser démocratiquement leurs problèmes d'éducation. Des visions trop idéalistes de l'école "imaginative, créatrice", un retour vers le passé (écoles Montessori, écoles Dürer, "éducation naturelle") attirent certains. De façon plus pragmatique, d'autres tentent de rendre le système scolaire compatible avec celui de l'Allemagne de l'Ouest, afin que la libre circulation des étudiants soit possible. En effet, des problèmes de rivalité sont apparus entre les candidats est-allemands et ouest-allemands aux universités d'Allemagne de l'Ouest, plus prisées. Les partisans du système d'éducation secondaire tripartite s'opposent à ceux du système polyvalent. La première structure, choisie par l'état de Bavière conservateur, avait d'abord été préférée par les législateurs saxons, de même qu'une place importante avait été accordée aux écoles privées et à la religion. Les réactions conflictuelles des citoyens saxons, nouvellement investis de droits civiques et décidés à participer aux décisions, ont amené le gouvernement à opter pour des écoles polyvalentes de cinq ans, appelées écoles moyennes, qui ont exigé d'importantes transformations des bâtiments scolaires, une refonte des manuels, le recyclage des enseignants. Le système tripartite a donc été en partie abandonné mais différentes institutions scolaires co-existent.

Le processus de transition a commencé avec l'application du "code de l'école" mais les débats concernant l'éducation ne sont pas clos. De nombreux problèmes politiques vont se poser, par exemple le sort des enseignants et administratifs qui ont été membres - actifs ou passifs - du parti communiste ou informateurs de la police. La situation de l'Allemagne de l'Est actuelle rappelle la période de la dénazification de la RFA. De plus, les difficultés financières ont déjà provoqué des suppressions de postes d'enseignants.

La création d'un nouveau système scolaire était un symbole de renaissance sociale et politique sur fond de libération mais la marge de manoeuvre était limitée en raison de la nécessité de s'intégrer à la fédération ouest-allemande. D'ailleurs, les Allemands de l'Est ont majoritairement repoussé la solution personnelle d'une "troisième voie", entre le communisme et le capitalisme intégral, prônée par leurs intellectuels. Ils ont choisi la société de consommation sans restriction. Dans une société conservatrice, l'éducation jouera donc un

rôle conservateur. Mais malgré l'aide du gouvernement fédéral, les grandes réformes entreprises par l'ex-RDA vont se heurter aux problèmes matériels, au chômage et aussi aux problèmes moraux - purge des enseignants compromis avec l'ancien régime, étudiants en désarroi devant s'adapter à un marché du travail incertain - et aux problèmes sociaux liés au sentiment d'infériorité des Allemands de l'Est par rapport à leurs voisins opulents. Toutes ces difficultés entraîneront probablement des mises en doute du bien-fondé des réformes. La liberté devra s'apprendre.

- D'après : Fishman, Sterling. *After the Wall : a case study of educational change in Eastern Germany. Teachers college record*, summer 1993, vol. 94, n° 4, p. 744-760.

## *L'évolution des programmes d'histoire et de sciences sociales*

Dans les années 60, sont apparues les "nouvelles sciences sociales", mettant en relief les processus d'enquête, la pensée critique, les problèmes contemporains et de nouveaux concepts sociaux. Ce mouvement avait privé la discipline historique, ballottée entre le curriculum classique et la réforme, de sa place prépondérante dans le cursus scolaire. De ce fait, nombre d'éducateurs se sont inquiétés, à la fin des années 80, du sort de l'enseignement de l'histoire à l'école. Entre-temps, les "nouveaux historiens" avaient plaidé pour une histoire engagée, favorisant la compréhension des phénomènes de société. Les 20 dernières années ont été marquées par des débats sur quatre principaux thèmes, interdépendants :

- l'approche comparative de la rencontre entre les peuples européens, indiens d'Amérique et africains comme alternative à une vision américaine de l'histoire ;
- le risque, pour l'objectivité historique, d'une telle prolifération d'alternatives légitimées ;
- la politisation excessive de l'enseignement de l'histoire ;
- la fragmentation entre histoire, économie, politique, histoire sociale.

L'auteur étudie la possibilité de rendre à l'histoire sa vraie place en redonnant une cohérence à son enseignement.

Le second souffle de l'enseignement historique a été apporté par les partisans d'une "culture de base" offrant aux citoyens un certain nombre de points de référence communs pour partager une vision des événements du monde contemporain (par exemple un élève de cycle terminal ne peut comprendre l'éclatement des pays de l'Est s'il n'a aucune notion de base sur l'histoire - notamment la révolution - russe). Or, le niveau de connaissances factuelles des élèves américains est très bas. Des historiens ont incriminé l'enseignement des sciences sociales global, la crise des valeurs, les méthodes d'enquête inapplicables sans une base de connaissances bien structurées au préalable. Ce plaidoyer pour un langage commun en histoire a été, à tort, imputé aux seuls conservateurs désireux de former des citoyens prêts à défendre leur patrimoine culturel. La controverse sur la notion de culture de base est parallèle à l'attaque des listes de dates et grands noms historiques, éléments-clés de la constitution de cette culture. Les nouveaux historiens se tournent vers un matériel historique fait d'événements quotidiens ou cycliques, concernant des individus anonymes, impliquant des changements étalés dans le temps. Le passage d'une histoire événementielle à une histoire sociale a été influencé par le courant français des annales historiques. Désormais la révolution américaine et la Guerre d'Indépendance ne pourront plus constituer les seuls piliers d'une synthèse historique destinée aux élèves du secondaire américains.

Avec les nouvelles sciences sociales est apparue une nouvelle approche méthodologique qui utilise l'enquête pour interpréter les événements historiques, en analysant les documents primaires, en évaluant des témoignages, en structurant une argumentation. Les réformateurs du programme d'histoire souhaitent la substitution de la réflexion critique à l'apprentissage traditionnel centré sur la pure mémorisation. Ce processus d'interprétation exigeant de consacrer plus de temps à un sujet limité, les élèves ne pourraient plus couvrir tous les événements comme le fait l'histoire traditionnelle, chronologique. Une expérience de ce type a été menée en Grande-Bretagne, par le Conseil scolaire pour des élèves de 13 à 16 ans ("Project 13-16", 1980) : le programme comprenait 5 cours : nature de l'histoire en tant que discipline, actualité dans une perspective historique, étude approfondie d'une période de l'histoire, grand dossier historique (l'histoire de la médecine), cours d'histoire locale. Aux Etats-Unis, partisans de l'analyse interprétative et partisans de l'histoire chrono-

logique descriptive s'affrontent. La commission Bradley sur l'enseignement de l'histoire souhaite que les professeurs s'orientent vers l'étude approfondie de sujets sélectifs et l'analyse critique, mais d'autres commissions (celle de l'Etat de Californie par exemple) restent attachées à un enseignement de l'ensemble de l'histoire du pays. En effet, la méthode interprétative présente des risques : les élèves peuvent en retirer une vision trop subjective de l'histoire et se perdre dans un éparpillement d'informations mal maîtrisées. C'est au (bon) professeur de repérer les difficultés de l'élève et de l'accompagner dans sa progression.

L'écriture de l'histoire s'est enrichie, depuis les années 70, des interactions avec la sociologie, l'économie, l'anthropologie. Des articles, des études sont parus, qui traitaient par ordinateur des données quantitatives pour tester leurs hypothèses, qui cherchaient à construire une théorie, qui débattaient de la méthodologie elle-même et non uniquement des résultats de leurs recherches. L'analyse des données a ouvert la voie à l'"histoire totale". Aux grands hommes, on a substitué la reconstitution de la vie des groupes sociaux grâce aux diverses traces écrites (par exemple on étudie le travail des femmes dans les usines textiles en Nouvelle-Angleterre) et des aspects méconnus du passé sont mis en relief. Ce modèle issu des sciences sociales a été par la suite critiqué, mais les écrits historiques en gardent l'empreinte.

Les nouveaux historiens se sont interrogés sur la nature du débat historique : pourquoi deux historiens rationnels et compétents peuvent-ils défendre des interprétations radicalement opposées ? Comment pourrait-on parvenir à une histoire objective, alors que différentes familles d'historiens donnent d'un passé connu une image très différente. Deux orientations sont actuellement conçues pour préserver le vrai savoir historique. Kloppenbergen envisage l'"herméneutique pragmatique" : l'historien rend compte du passé dans un contexte culturel qui évolue ; sa vision des faits n'est pas définitive, elle reflète la "communauté de pensée" de sa propre époque et sera sujette à révision. Le psychologue Polkinghorne suggère, lui, une reconceptualisation transversale du savoir, incluant l'histoire dans l'ensemble des sciences humaines. Le caractère narratif de l'histoire redevient ici utile au savoir historique par ce qu'il dévoile sur les humains et sur leur rapport au passé et non par son statut épistémologique.

Le débat sur la nature du savoir historique nous amène à réexaminer l'utilisation qui peut être faite de celui-ci. Les travaux de Oliver et Shaver mettent en relief, dès les années 60, l'importance de l'histoire pour éclairer les prises de décision du présent. Deux approches pédagogiques sont possibles : une approche thématique (choix de thèmes par lesquels les contemporains se sentent concernés) ou une approche reliant un problème d'actualité à des faits historiques antécédents. Tandis que la Commission Bradley s'intéressait à l'histoire pour sa valeur propre, Oliver et Shaver proposent à l'élève de tirer du passé des généralisations qui aident à comprendre les situations présentes.

Les nouveaux historiens des années 70 ont clairement relié l'histoire à des objectifs politiques : ils voulaient changer les choses. On leur a finalement reproché leur parti pris. Les conservateurs qui croient à une vérité immuable, indépendante du contexte sont également attaqués. Les théoriciens du curriculum travaillent dans un domaine modelé par les préoccupations spécifiques (notamment politiques) des universitaires qui écrivent l'histoire. Elèves et professeurs doivent en être conscients. Au niveau de la formation de l'adolescent, l'histoire est un moyen de définir une identité collective. Mais la construction de cette identité suscite de vifs débats : pour les uns l'école doit promouvoir l'identité nationale, pour les autres celle-ci fait trop peu de cas des minorités, des femmes, des classes laborieuses (l'histoire américaine prolonge l'histoire européenne et les minorités urbaines contemporaines s'y sentent exclues). Les partisans de l'"Histoire" traditionnelle attaquent les programmes multiculturels trop politisés qui réduisent l'histoire "à une forme de thérapie psychosociale ayant pour fonction de rehausser l'image de soi des enfants de minorités". En fait, sans nier la contribution des femmes, ou des minorités, ils veulent préserver un concept d'identité global, disposant du consensus national le plus large.

Tous les apports de la nouvelle histoire sociale ont créé à l'intérieur du champ historique des sous-domaines enrichissants mais qui entraînent le risque d'une "balkanisation" de l'histoire et le développement d'un savoir trop centré sur les groupes marginalisés. Sans retourner à "l'histoire héroïque" des générations précédentes, il est souhaitable de trouver de nouvelles formes de synthèse (fondées par exemple sur l'analyse des structures de pouvoir). Paradoxalement, les néo-conservateurs des années 80 ont ouvert la voie à des programmes de sciences sociales portant les fruits de la recherche historique pro-

gressiste tandis que les nouveaux historiens ont été plus tard entravés par le courant post-moderne d'autocritique. Il est temps pour les éducateurs et les historiens de s'unir pour créer une histoire vivante.

- D'après : Seixas, Peter. Parallel crises : history and the social studies curriculum in the USA. *Journal of curriculum studies*, may-june 1993, vol. 25 n°3, p. 235-250.



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

## TYPLOGIE 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

*Les sciences de l'éducation : enjeux et finalités d'une discipline.* Paris : AECSE, 1993. 77 p., bibliogr. (2 p.).

4

Cette brochure se présente comme un document d'information sur les sciences de l'éducation, ce qu'est cette discipline, ses enjeux... Les points suivants sont abordés : les enseignements de sciences de l'éducation ; les sciences de l'éducation et la professionnalisation ; la formation des enseignants ; la recherche en sciences de l'éducation ; problématiques et finalités de la discipline ; les sciences de l'éducation hors de France. En annexe, figure la liste des universités comportant un département de sciences de l'éducation et la liste des DEA et DESS de sciences de l'éducation.

### Recherche scientifique et méthodologie

BEILLEROT, Jacky. *Les thèses en sciences de l'éducation : bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989.* Nanterre : Université de Paris X Nanterre, 1993. 132 p. 23.

Ce document fait partie d'une étude plus générale, un bilan des sciences de l'éducation, qui "vise à mieux identifier les sciences de l'éducation, à mettre en évidence la diversité de leurs domaines et à explorer l'importance toute particulière de certains de leurs champs". Il s'agit d'une analyse des thèses soutenues dans la discipline ; le corpus est constitué par les références des thèses soutenues depuis 1969 dans les établissements français habilités. L'auteur étudie d'abord "l'économie générale de la production des 1385 thèses en SE" : nombre de doctorats par année, université, les auteurs, les directeurs, les jurys, les thèmes des thèses... La 2e partie est une analyse des titres : les adjectifs, les

**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**

associations, les mots pleins... Certains faits apparaissent : 4 universités (Paris V-VIII, Lyon II et Bordeaux II) ont produit les deux tiers des doctorats ; 40% des auteurs sont étrangers, sur les 126 directeurs, 10 d'entre eux ont assuré plus de la moitié des résultats. Plus de la moitié des directeurs ne relève pas de la 70e section du CNU. Trois thèmes se dégagent des titres : formation, enseignement et éducation. Les thèmes dominants des recherches ont trait à la formation pédagogique des enseignants, puis à l'enseignement primaire et enfin à la formation des adultes.

DARLING-HAMMOND, Linda. ed. *Review of research in education*. Washington : American educational research association., 1993. XXIII-484 p. fig., bibliogr. dissém. ☛ 14.

Cet ouvrage fait le point sur la recherche en éducation en traitant de quatre thèmes principaux : les élèves, les programmes et l'organisation scolaires, l'apprentissage et les résultats scolaires, les notions méthodologiques concernant l'évaluation des études. Une première partie examine les questions de race, de culture, de langage, en rapport avec l'éducation. La seconde partie aborde les réformes en cours au niveau élémentaire, moyen et secondaire, et particulièrement, dans le domaine des programmes, une méthode de lecture innovante, fondée sur la littérature. La troisième partie examine l'apprentissage dans son aspect volontaire pour mettre à jour les processus intellectuels et les comportements qui caractérisent les élèves motivés et performants, ainsi que l'adaptation de l'apprentissage aux exigences de l'évolution économique. La dernière partie étudie les implications méthodologiques de ces données nouvelles, en particulier l'évolution du consensus sur la validité des tests, l'utilisation de systèmes d'indicateurs pédagogiques.

LE BOUEDEC, G. dir. ; LA GARANDERIE, A. de. dir. *Les études doctorales en sciences de l'éducation : pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses*. Paris : L'Harmattan, 1993. 164 p., bibliogr. dissém. (Défi-formation.) ☛ 4.

Le volume horaire de formation du DEA est fixé à 300 heures (100 h. d'enseignement théorique et méthodologique, 200 h. d'initiation aux techniques de recherche). Cet ouvrage concerne les 200 h (DEA - préparation d'une thèse) ; les analyses et témoignages présentés portent sur 10 ans d'accompagnement doctoral (séminaires regroupant des adultes en sciences de l'éducation) à Angers. Il ne s'agit pas d'un guide. La 1e partie, écrite par les deux directeurs qui ont co-animé ces séminaires, analyse le fonctionnement de ces séminaires, le rôle de directeur de recherche, le groupe des doctorants... La 2e partie est une "galerie de portraits" où six doctorants expriment leurs difficultés, ce qui les a aidés dans la préparation de leur thèse.

PINEAU, Gaston ; LE GRAND, Jean-Louis. *Les histoires de vie*. Paris : PUF, 1993. 126 p., bibliogr. (2 p.). (Que sais-je ? ; 2760.) ☛ 4.

Des pratiques multiformes ; Des "bios" socratiques à l'autobiographie du XIXe ; Les filiations en sciences humaines ; Vivre ; Quelle histoire ? ; De nouvelles frontières biocognitives ; Faire.

## Information et documentation

BOURGEOIS, Marie-Evelyne ; CHAMPY, Philippe ; GRÉGOIRE, Colette ; SEBBAH, Edith. *Recherches en éducation et formation : répertoire 1986-1991*. Paris : INRP ; INIST, 1993. 352 p. Index. ☛ 33.

Ce répertoire recense thématiquement 1024 recherches en éducation et formation, impliquant 256 unités de recherche et plus de 1000 responsables de recherche. Pour chaque recherche sont précisés l'unité de recherche concernée et son rattachement institutionnel, l'intitulé de la recherche, et éventuellement une information complémentaire à l'intitulé, son (ou ses) responsable(s), ses dates de début et de fin. Parmi les index présentés (par mots-clés, par responsables de recherche, par grands rattachements institutionnels, par unités de recherche), l'index des unités de recherche fait figurer leurs coordonnées (adresse et téléphone).

## B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

### Philosophie

BERNARD, Claude. *Sur quoi fonder les finalités de l'éducation ?* Lyon : Se former, 1993. 26 p. (Se former ; 29.) ☛ 4.

Eduquer, c'est élever de la nature à la culture. Mais où retrouver les repères qui se sont perdus, sous l'effet de la science, dans la complexification de l'Univers. Dans la biologie (Piaget, Monod) ? le matérialisme (Marx) ? l'existentialisme (Sartre, Camus) ? la structure (Lévi-Strauss) ? le ça (Lacan) ? l'épistémè (Foucault) ? le chaos (Prigogine) ?...

*Education et philosophie*. Ecrits en l'honneur d'Olivier Reoul. Paris : PUF, 1993. 240 p. ☛ 15.

Il s'agit d'un recueil d'études réunies en l'honneur d'Olivier Reoul, qui abordent les deux principaux thèmes auxquels il s'était consacré : la philosophie de l'éducation (J.J. Wunenburger, J. Houssaye, D. Hameline...) et la rhétorique (N. Charbonnel, M. Tardy...)

### Histoire

COULON, Alain. *Connaissance de la guerre d'Algérie. Trente ans après : enquête auprès des jeunes Français de 17 à 30 ans*. Paris : Laboratoire de recherche ethnométhodologique, 1993. 87 p., graph. ☛ 11.

Cette enquête a été effectuée auprès de jeunes Français âgés de 17 à 30 ans, répartis dans 13 régions administratives dans le cadre du colloque "Mémoire et enseignement de la guerre d'Algérie". La 1<sup>e</sup> partie est une présentation (tris simples) des résultats aux questionnaires selon deux axes : connaissance des faits (durée de la guerre, personnalités algériennes connues, nombre de soldats...) ; opinions (sur un certain nombre de faits survenus pendant la guerre d'Algérie, sur l'enseignement reçu par ces jeunes sur cet épisode de l'histoire de France, sur l'image qu'ils se font aujourd'hui de l'Algérie). La 2<sup>e</sup> partie est l'analyse des résultats, influencés par le niveau d'étude des enquêtés : un tiers pense que l'indépendance de l'Algérie était inévitable ; la majorité pense que les combattants algériens étaient comparables à des résistants, avec une reconnaissance massive des pratiques de tortures par l'armée française. En ce qui concerne les questions sur l'Algérie, pour la majorité des interrogés, le système algérien n'est pas du tout démocratique et l'instabilité caractérise la vie politique du pays.

*La guerre d'Algérie dans l'enseignement en France et en Algérie.* Paris : CNDP, 1993. 238 p., ill., bibliogr. (7 p.). Index. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ✎ 15.

Ce document a été réalisé à l'occasion d'un colloque "Mémoire et enseignement de la guerre d'Algérie", organisé pour le 30e anniversaire des accords d'Evian et de la fin des combats en Algérie. Quatre grands axes de recherche ont été distingués. 1) L'héritage colonial (l'école et les rapports interethniques dans l'Algérie coloniale ; la mémoire des acteurs de la guerre de libération et l'enseignement : l'Algérie dans les manuels scolaires de 1930 à nos jours...). 2) L'enseignement en question : connaissances et opinions des jeunes sur la guerre d'Algérie (présenté dans une brochure séparée, publiée par l'Université de Paris VIII). 3) La guerre d'Algérie dans les programmes d'enseignement (la place de l'enseignement de la guerre de libération dans le cursus scolaire en Algérie ; enseignement de la guerre d'Algérie à l'école élémentaire en France ; sujets du brevet des collégiés...). 4) Les manuels scolaires récents (trente ans après, la guerre d'Algérie à travers les manuels d'histoire français des classes terminales ; la question de la torture ; les figures historiques de la Révolution algérienne dans les manuels scolaires d'Algérie...).

NIQUE, Christian ; LELIÈVRE, Claude. *La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry.* Paris : Plon, 1993. 266 p. (Sciences et savoirs.) ✎ 13.

"La volonté de Jules Ferry n'a plus d'ancrage possible dans la réalité d'aujourd'hui" ; les auteurs passent en revue "le mythe et la réalité ferrystes" et rejettent sans réserve les thèses de ceux qui affirment que l'avenir de l'école se trouve dans un retour aux principes de J. Ferry. 1) Ce que l'on croit et ce qui fut vrai : l'obligation et la gratuité (grandes idées mais petites réalisations) ; l'(in)égalité des chances ; la laïcité (offensive, militante,

au service d'une politique ; J. Ferry n'est pas l'héritier des Lumières, mais le promoteur de l'Etat-éducateur : l'éducation du peuple est utile à l'Etat). 2) Ce qui fut vrai et ce que l'on a oublié : l'école de la Troisième République est un outil au service de la religion patriotique, laquelle est indispensable pour fonder l'Etat-nation, dont la paysannerie est le centre de gravité. Trois dissociations assurent une grande stabilité : l'école est séparée de la production, l'école du peuple de celle des privilégiés, l'école des garçons de celle des filles. 3) Ce qu'il en est advenu : la disparition de ces trois dissociations, le lent effondrement de l'Etat-nation éducateur (l'évolution des relations entre l'Etat et l'école privée, la crise de l'instruction civique...). Pour construire l'avenir, il faut regarder vers l'avenir ; trois domaines, héritage du passé et clés de l'avenir apparaissent : l'école face à l'Europe et à l'effacement de l'Etat-nation, une instruction de qualité pour tous les jeunes, les mutations institutionnelles (organisation, financement...). Mais alors que deviendra l'école ?

ROUET, Gilles. *L'invention de l'école : l'école primaire sous la Monarchie de Juillet.* Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1993. 300 p., bibliogr. (3 p.). Index. (Histoire contemporaine.) ✎ 13.

En choisissant comme base de son étude la Champagne, l'auteur se propose d'analyser comment la Monarchie de Juillet (1830-1880) a "inventé" l'école en pratique et en théorie, avec notamment la promulgation de la loi Guizot en 1833. Il montre, en détail, comment cette invention s'est déroulée : le rôle des notables, l'organisation de l'école, les instituteurs... Un certain nombre d'éléments apparaissent : le maître d'école devient un enseignant institué pour et par le peuple, qui a la maîtrise pédagogique de sa classe. La notabilisation de la fonction s'accompagne de la professionnalisation. L'enfant devient écolier, actif devant son propre avenir. La maison d'école devient l'école elle-même, associée physiquement à la mairie. L'inven-

tion de l'école, c'est essentiellement l'apparition d'une représentation sociale, qui témoigne aussi de la reconnaissance du statut de l'enfance. Elle s'est produite avec et non contre le peuple.

SIMON, Brian. *Education and the social order 1940-1990*. London : Lawrence and Wishart, 1991. 656 p., tabl., bibliogr. (20 p.). Index. (Studies in the history of education.) 13.

Quatrième et dernier volume d'une histoire de l'éducation britannique remontant à l'émergence d'un système éducatif structuré (1780), cet ouvrage retrace la situation de l'éducation au moment de la guerre, puis la politique éducative et économique du gouvernement travailliste entre 1945 et 1951, les choix, les prévisions du gouvernement Tory, le grand bond en avant de l'éducation à tous les niveaux à partir de 1960 dans le contexte de la montée démographique et de la révolution technologique dans l'industrie demandeuse d'emplois qualifiés, enfin la politique thatchérienne de l'éducation dans les années 70-80 et la grande réforme, controversée, qu'implique la loi de 1988. L'opposition entre le désir des conservateurs, de maintenir des filières, et celui des progressistes, de changer la société grâce aux écoles polyvalentes, est mise en relief.

VULBEAU, Alain. *Du gouvernement des enfants*. Paris : Desclée de Brouwer, 1993. 156 p. (Epi : formation.) 13.

Comment situer justement le rôle de l'adulte, parent ou éducateur, dans le développement de l'enfant. Au cours du siècle dernier, orthopédie et pédagogie ont cherché à définir davantage cet enjeu central de la relation éducative. A partir d'une perspective historique, l'auteur présente ici les conceptions de l'éducation induites par ces deux disciplines. Si l'une vise à "redresser" l'enfant comme le tuteur contraint la plante, l'autre tend davan-

tage à le "dresser" à l'instar de l'animal domestique. Une double approche de la relation éducative évaluée ici dans une démarche critique et stimulante.

### *Perspectives de l'éducation*

1992-2001 : développement du système éducatif. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale, 1993. 58 p., tabl. (Les dossiers Education et formations ; 27.) 9.

Les projections proposées ici sont tendancielles : elles décrivent un horizon et un cheminement plausibles, si les grandes lignes de la politique éducative et des structures des dernières années se prolongent. Elles portent sur les effectifs des élèves et des étudiants, les besoins en nouveaux enseignants pour les écoles et les établissements du second degré public. En annexe, sont reproduites trois "Notes d'information" relatives aux projections à court terme d'effectifs d'élèves ou d'étudiants.

DE PERETTI, André. *Controverses en éducation*. Paris : Hachette éducation, 1993. 380 p. (Pédagogies pour demain : références.) 23.

Les controverses et "diatribes" à propos de l'École et de l'enseignement sont anciennes : elles ont marqué le Moyen-Age et la Renaissance, le 18e et le 19e siècles, avec les couples d'opposition : tradition-modernité et universalité-relativité. Le début du 20e siècle sera une époque de stagnation, la fin du 20e est marquée par l'explosion scolaire et universitaire, le développement de l'enseignement technique et les "grandes manoeuvres" (mai 68, juin 84...). Ce système éducatif (mais il s'agit d'un problème mondial) est-il toujours en danger : le niveau baisse, les retards scolaires dans le primaire ? mais des progrès ont été réalisés dans l'enseignement des collèges et lycées (réduction des redoublements...). Le système scolaire est marqué par des phénomènes complexes, qui peuvent être

aussi des atouts : la taille des groupements d'élèves, la présence d'élèves amenés à jouer un rôle dans leur propre apprentissage, une architecture de l'enseignement et du temps détournée au profit de tous. Mais l'école du troisième millénaire est déjà en chantier et pose de nouveaux problèmes : quelles formes possibles d'enseignement et d'éducation choisir ? les pièges inégalitaires, les examens...

## C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

### Sociologie générale

*Anthologie des sciences de l'homme. 2 : l'essor des sciences humaines.* Paris : Dunod, 1993. vol. 2. 410 p., bibliogr. dissém. Index. ☞ 23.

Ce 2e volume présente, par disciplines, les textes caractéristiques de l'essor des sciences humaines depuis les années 30. Cela en 11 chapitres : Sociologie (J.C. Filloux) ; Ethnologie (J. Cuisenier) ; Psychologie sociale (J. Maisonneuve) ; Psychanalyse (R. Doron) ; Linguistique (M. Arrivé) ; Psychologie cognitive (J.P. Bruckert) ; Psychologie de l'enfant, psychologie du développement (M. Chiva) ; Psychologie clinique (F. Brelet-Foulard) ; Ethnologie (A. Guillot) ; Sciences de l'éducation (J.C. Filloux) ; Philosophie (F. Guéry). Pour chaque partie sont proposés des textes d'introduction et des extraits d'ouvrages significatifs de la discipline concernée.

BOURDIEU, Pierre. dir. *La misère du monde.* Paris : Le Seuil, 1993. 947 p. Index. (Libre examen : documents.) ☞ 23.

Sous forme de "petites chroniques" des hommes et des femmes s'expriment, dressant ainsi un panorama des misères sociales contemporaines. Les entretiens recueillis auprès de représentants de diverses catégories sociales sont analysés par les sociologues.

FERRÉOL, Gilles ; DEUBEL, Philippe. *Méthodologie des sciences sociales.* Paris : Armand Colin, 1993. 191 p., bibliogr. (4 p.). Index. (Cursus : sociologie.) ☞ 4.

Cet outil de travail, qui prend appui sur de nombreuses études de cas, textes de références, et fait appel à plusieurs branches des sciences sociales (sociologie, économie...) s'organise autour de 3 axes. 1) Points de repère (la signification des principes d'objectivité et de neutralité axiologique, le choix des critères de validation ou de testabilité, la place de la formalisation et de l'instrumentalisation, la pertinence des typologies ou des taxinomies). 2) Un domaine d'étude spécifique (examen de la production des normes de scientificité, le concept de "réalité sociale", l'intelligibilité du réel ; les grands courants de pensée). 3) Les outils d'analyse (les méthodes expérimentales, les enquêtes).

### Sociologie de l'éducation

D'SOUZA, Dinesh. *L'éducation contre les libertés : politiques de la race et du sexe sur les campus américains.* Paris : Gallimard, 1993. 427 p. (Le Messager.) ☞ 23.

Comment faire droit aux exigences légitimes de reconnaissance sociale et culturelle des minorités raciales, ethniques et sexuelles ? Pour y répondre, toute une politique a été mise en oeuvre dans les grandes universités américaines visant à introduire, dans le recrutement des enseignants et dans l'appréciation des résultats des étudiants, des considérations de race, de sexe ou de "préférence sexuelle". Cela a eu pour conséquence une mauvaise orientation générale des étudiants à tous les niveaux de l'enseignement supérieur ; cette action antidiscriminatoire, qui abaisse les critères de sélection, n'aboutit souvent qu'à des abandons ou des échecs. On voit apparaître un nouveau racisme, les résultats insuffisants seraient dus aux préjugés sociaux des étudiants blancs, masculins.

Une autre mesure a concerné les programmes, et a visé à en expulser ou à y restreindre l'influence de la "civilisation occidentale". L'auteur rend compte de ces diverses mesures à travers de nombreux témoignages et la relation d'événements. Les universités ne traitent pas les jeunes Noirs ou Hispaniques comme des individus, mais comme les membres d'un groupe, qui satisfait aux formules de la diversité. Mais quelle diversité ? Cette diversité devrait être la diversité d'esprit, d'esprit critique. L'auteur formule trois propositions : choisir l'étudiant, non en fonction de sa race, mais des désavantages socio-économiques ; décourager l'auto-ségrégation des minorités sur le campus ; établir un tronc commun de programmes qui permette d'initier les étudiants de 1<sup>e</sup> année aux questions fondamentales de l'égalité et des différences humaines.

GOMES, Rui. *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa : Educa, 1993. 223 p., fig., tabl., bibliogr. (16 p.). (Educa : professeurs ; 3.) ✎ 11.

A partir d'une étude réalisée dans deux établissements d'enseignement secondaire et en passant en revue les théories innovantes de l'analyse institutionnelle, l'auteur veut étudier deux questions centrales : l'hétérogénéité culturelle et les relations professionnelles dans une organisation scolaire. Il tente de comprendre l'école à partir des actes de langage et des images que l'on utilise pour parler d'elle.

TERUHISA, Horio. *L'éducation au Japon*. Paris : Editions du CNRS, 1993. 282 p., bibliogr. (1 p.). (CNRS Sociologie.) ✎ 13.

Cet ouvrage présente une série d'écrits, extraits de publications de l'auteur, qui trace un panorama du système d'enseignement japonais : Education et culture dans l'état empire ; Démocratiser l'éducation et libérer l'esprit japonais ; L'éducation au tribunal : lutte des enseignants pour l'autonomie pro-

fessionnelle ; La lutte pour le contrôle de la formation continue des enseignants ; Individualisme et égalitarisme dans l'éducation au Japon : mythes et réalités ...

### Sociologies connexes

BOYER, Régine. *Lycéens et lycéennes : rapports à la scolarité, aux loisirs, à l'avenir*. Aix-en-Provence : Université de Provence, 1993. 252 p., bibliogr. (10 p.). Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. ✎ 22.

L'auteur rend compte ici des travaux qu'elle mène depuis une vingtaine d'années sur les comportements des lycéens. Elle trace d'abord un panorama de la fréquentation des lycées 1960-1990 (féminisation, croissance des effectifs, persistance des disparités sociales d'accès et distillation fractionnée selon le sexe et l'origine sociale dans la diversité des filières et sections) et se sert de cette toile de fond pour présenter trois recherches importantes qui ont ponctué son itinéraire : les relations entre les formations scolaires et extra-scolaires des adolescents, les univers culturels des lycéens et de leurs enseignants, les rapports des lycéens aux études, aux loisirs, à l'avenir. Elle rend ainsi compte des évolutions thématique et théorique et présente quelques lignes d'évolution : l'élévation des aspirations scolaires et professionnelles, le creusement des écarts entre objectifs lycéens et objectifs enseignants, la perte de légitimité des savoirs scolaires, des demandes diversifiées à l'égard de l'école selon les appartenances sexuelle et sociale.

RINGER, Fritz K. *Fields of knowledge : french academic culture in comparative perspective, 1890-1920*. Cambridge : Cambridge university press & Paris : Maison des sciences de l'homme, 1992, bibliogr. (12 p.). Index. ✎ 13.

Cet ouvrage présente et compare les points de vue, les conceptions des universitaires français et allemands, entre 1890 et 1920, sur l'éducation, sur la culture générale, sur l'apprentissage et la science. Il étudie également le contexte politique et social dans lequel l'enseignement secondaire et supérieur s'est développé en France depuis les créations napoléoniennes. La culture universitaire française est considérée comme un "champ intellectuel" composé de positions idéologiques explicites et de suppositions implicites, transmises par les institutions, les pratiques, les relations sociales. L'auteur attribue les différences de culture universitaire française et allemande aux rôles différents des élites intellectuelles et à des bourgeoisies constituées de façon diverse. Les orientations des programmes de culture générale du secondaire sont également comparées. L'évolution spécifique de l'histoire et des sciences sociales dans les deux pays est examinée.

### Sociologie du travail

LE GOFF, Jean-Pierre *Le mythe de l'entreprise : critique de l'idéologie managériale*. Paris : La Découverte, 1993. 308 p., bibliogr. (24 p.). (Cahiers libres/essais.) ✎ 5.

Après avoir été longtemps considérée comme un lieu d'exploitation et d'aliénation, l'entreprise s'est trouvée largement valorisée dans les années quatre-vingt, au point de devenir un véritable mythe. "Mettre à jour les représentations développées par le management moderniste et le projet fantasmatique qui l'anime", permettre à tous de connaître les discours et les pratiques de "l'idéologie

managériale", telle est l'ambition de l'auteur, qui procède à une analyse critique approfondie de la littérature que constituent les chartes et projets d'entreprise et de la façon dont ils sont mis en oeuvre. L'auteur replace ensuite cette idéologie dans l'évolution historique des sociétés industrielles par le jeu de relectures croisées de l'ordre productif du XIXe siècle, de l'utopie saint-simonienne, et des conceptions théologiques et philosophiques du travail développée au lendemain de la seconde guerre mondiale jusqu'à la crise de cet imaginaire industriel par le mouvement contestataire de mai 1968. Il nous amène par ses interrogations critiques à un questionnement philosophique sur la place et le statut conférés aux activités économiques et techniques, sur notre conception de la démocratie et de la culture.

### Anthropologie, ethnologie

COULON, Alain. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF, 1993. 238 p., bibliogr. (5 p.). Index. (L'Éducateur.) ✎ 22.

L'ethnométhodologie est "l'analyse de façons de faire ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires". Sa problématique oblige à réexaminer les rapports entre connaissance profane du monde social par les individus ordinaires et connaissance savante construite par les sociologues à partir de ces connaissances profanes. L'ethnométhodologie adopte une position d'analyse micro-sociale, dont l'auteur présente les caractéristiques. Mais l'essentiel de son travail est la présentation de recherches (États-Unis, Royaume-Uni) sur les pratiques et les faits éducatifs inspirés ou issus de la tradition interactionniste en psychologie sociale et en sociologie (W. Waller, H. Becker, B. Geer, E. Hughes et A. Strauss, P. Woods, S. Ball, la Nouvelle sociologie de l'éducation, la théorie de l'étiquetage...) et des travaux d'inspiration ethnométhodologique en éducation (A. Cicourel, J. Kitsuse, H. Mehan, R. Mc Dermott...). A. Coulon indique comment il a utilisé les



principes de l'ethnométhodologie dans la recherche qu'il a conduite sur les processus d'affiliation des nouveaux étudiants entrant à l'université, processus nécessaire à la réussite scolaire ou universitaire, développé dans le prolongement de la notion d'habitus (P. Bourdieu) et de celle de membre (H. Garfinkel). Cette affiliation repose sur la capacité des étudiants à suivre les règles de leur nouvel univers. Cette notion de règle devrait être un concept majeur de la recherche en éducation, car elle est au cœur des processus d'apprentissage.

LABURTHE-TOLRA, Philippe ;  
WARNIER, Jean-Pierre. *Ethnologie  
anthropologie*. Paris : PUF, 1993.  
412 p., bibliogr. (7 p.). Index.  
(Collection Premier cycle.) 15 4.

Cinq grands chapitres constituent cet ouvrage d'initiation à l'ethnologie et l'anthropologie. 1) L'ethnologie, l'anthropologie : ethnologie actuelle ; l'humanité dans le temps. 2) Les relations sociales : l'alliance, le mariage ; la parenté ; la vie politique. 3) La fonction symbolique : le phénomène religieux ; les religions dans le monde d'aujourd'hui ; les jeux, l'art ; le discours ; la pathologie du symbolique. 4) Richesse et société : du don à la marchandise ; production matérielle, production sociale ; production sociale et consommation des objets ; économie et anthropologie. 5) L'enquête. Chaque thème traité se conclut par une courte bibliographie : "pour en savoir plus".

## D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

### Politique

SINGER, Madeleine. *Le SGEN de  
1937 à mai 1986*. Paris : Editions du  
Cerf, 1993. 352 p., Index. (Histoire.)

15 13.

Présentation de l'histoire du SGEN de sa création à l'heure du Front Populaire en novembre 1937, au congrès d'Andernos en 1986.

## E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

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

*Becoming a person : a reader*. London ;  
New-York : Routledge, 1991. XIII-  
358. tabl., bibliogr. dissém. Index.  
(Child development in social  
context ; 1.) 15 15.

Recueil des textes choisis pour un module de maîtrise en éducation de l'Open University qui traitent du développement psychologique de l'individu, de la petite enfance jusqu'à la scolarité primaire, en tenant compte de toutes les interactions sociales impliquées dans la construction de l'identité et dans les processus d'apprentissage, de raisonnement. La responsabilité des parents dans l'apparition des compétences cognitives, sociales de l'enfant (grâce au jeu, à la communication, verbale ou non, des émotions...) est soulignée.

BIDEAUD, Jacqueline ; HOUDÉ, Olivier ; PEDINIELLI, Jean-Louis. *L'homme en développement*. Paris : PUF, 1993. XIII-568 p., bibliogr. (6 p.). Index. (Collection Premier cycle.) ✎ 23.

La 1e partie de l'ouvrage traite des outils dont on dispose pour étudier et comprendre le développement : les théories et modèles (Piaget, Freud, Wallon, le behaviorisme, les théories du vieillissement...), les méthodes (l'observation, les tests, la méthode clinique, la méthode expérimentale...). La 2e partie expose ce que ces conceptualisations et ces méthodes permettent de connaître des différentes étapes du développement et des processus de transition depuis la petite enfance (l'émergence du langage, le développement affectif...), l'enfance (le développement cognitif, le développement social...), l'adolescence (la puberté cognitive, sociale, affective...) jusqu'à l'âge adulte et la vieillesse (les transformations intellectuelles, les expériences affectives et sociales...).

LERBET, Georges. *Système, personne et pédagogie : une nouvelle voie pour l'éducation*. 2e éd. Paris : ESF, 1993. 156 p., bibliogr. (10 p.). (Pédagogies.) ✎ 12.

Le discours pédagogique contemporain ne cesse d'évoquer la formation à l'autonomie et chacun s'accorde pour y voir une valeur essentielle. Mais qu'est-ce que l'autonomie ? A quoi une telle notion renvoie-t-elle, si elle ne prend pas en compte le niveau de développement d'un sujet, ses possibilités personnelles et les contraintes de son environnement ? Pour répondre à de telles questions, l'auteur a mis en place une approche originale. Il élimine les analyses simplistes qui réduisent l'éducation au simple "respect" de la personne qui s'éveille, ou en font, au contraire, une opération de conditionnement et de dressage. Il ouvre une voie nouvelle appuyée sur les théories cybernétiques et les travaux de Jean Piaget ; Il s'agit réellement d'une "nouvelle voie per-

sonnaliste". Réédition de l'ouvrage, épuisé, paru en 1981.

POSTIC, Marcel. *Pour que notre enfant devienne une personne*. Paris : Hachette, 1993. 111 p. (Pédagogies pour demain : questions d'éducation.) ✎ 4.

Toute éducation s'inscrit dans un projet global. Ce livre propose quelques points de repère qui aideront à cette démarche. Si nous voulons que notre enfant devienne une personne, nous devons établir les liens fondamentaux en l'amenant à communiquer, à construire son image de soi au contact des autres ; savoir agir, orienter son action ; développer toutes ses possibilités, intellectuelles, sociales, de la "personne", susciter chez lui le désir de bâtir un projet personnel.

VAYER, Pierre. *Le principe d'autonomie et l'éducation*. Paris : ESF, 1993. 174 p., bibliogr. (4 p.). (Science de l'éducation.) ✎ 11.

Pour comprendre et apprendre, le sujet doit questionner son environnement, ce qui implique qu'il soit autonome, par rapport au monde qui l'entoure. L'autonomie n'est pas la liberté. Les recherches présentées par l'auteur (Portugal, France...) montrent que les difficultés rencontrées par les enfants dans leur développement personnel et social sont toujours liées aux tendances des adultes à vouloir imposer unilatéralement leurs désirs. L'intervention de l'adulte dans l'action du sujet perturbe et peut même fausser le jeu normal des systèmes internes d'auto-évaluation et d'auto-régulation qui constituent l'aspect dynamique de tout système fonctionnel. Lorsque l'environnement est harmonieusement équilibré sur le plan matériel et relationnel, l'enfant exprime spontanément les capacités fondamentales de se reconnaître, de reconnaître le monde qui l'entoure et de se prendre en charge.

## *Processus d'acquisition, activités cognitives*

CASTON, Jean. *L'enfant et l'école : approche psychophysiological*. Paris : PUF, 1993. 271 p., fig., tabl. (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 23.

L'objectif de cet ouvrage est de fournir des données psychophysiological sur l'apprentissage et l'enfant, en milieu scolaire : Que peut-on apprendre ? (On apprend à ignorer, à associer, à percevoir...); Quels sont les facteurs qui influencent l'apprentissage ? (l'attention, la motivation, les émotions et le stress...); Comment apprend-on ? (la mémoire, l'élaboration de schémas mentaux); Que se passe-t-il dans le cerveau lorsqu'on apprend ? ; Les différences qui existent entre les deux hémisphères cérébraux (le langage, la latéralité manuelle). L'apprentissage influence-t-il le développement du cerveau ? Y a-t-il des rythmes d'apprentissage ?

*Cognition et performance*. Paris : INSEP, 1993. 300 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. (Recherche.) ✎ 15.

Cet ouvrage regroupe des textes de plusieurs auteurs sur le thème général de la performance, dans une perspective cognitive et cognitive. Le chapitre introductif tente de définir la signification du terme performance (résultat, performance motrice, conséquences...). Les textes de la 2e partie abordent l'un des processus cognitifs les plus importants en rapport avec la performance : la prise de décision (dans des activités à forte charge informationnelle, la prise de risque...). Dans la 3e partie, les auteurs s'intéressent à la compréhension des tâches et des ressources du pratiquant qui influent sur la performance (concept de technique sportive, la perception de l'effort et de la difficulté, les rapports entre anxiété, activation et performance...). La 4e partie présente des problèmes d'interventions pratiques sur le terrain (préparation psychologique des sportifs...).

Learning research and development center. Pittsburgh. *Perspectives on socially shared cognition*. 2e éd. Washington : American psychological association, 1991. XIII-425 p., tabl. Index. ✎ 15.

Ce recueil de textes issus d'une conférence étudie les relations entre la cognition, analysée par les psychologues, et l'interaction sociale. Outre les sociologues, les linguistes et les anthropologues sont impliqués dans cette investigation. Les relations entre les processus intra-individuels (par exemple le raisonnement, la mémorisation) et les processus interpersonnels (tels que les interactions entre pairs, entre élèves et professeurs) supposent une recherche interdisciplinaire. La pénétration, évidente ou diffuse, du social dans le cognitif, le fonctionnement du langage dans l'apprentissage par le dialogue, sont explorés. Les acquis cognitifs réciproques dans la collaboration professionnelle, le partage d'une culture, le progrès de l'individu dans les activités sociocognitives sont examinés.

*Learning to think : a reader*. London ; New-York : Routledge, 1991. XI-354 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Child development in social context ; 2.) ✎ 23.

Sélection de textes destinés aux étudiants de l'Open University préparant une maîtrise de pédagogie. Les théories de Piaget sur la construction individuelle du savoir par l'enfant sont discutées et corrigées à la lumière des perspectives ouvertes par Vygotsky sur l'influence des interactions sociales, notamment parents-enfants, dans les processus de reproduction et de transmission du savoir, de raisonnement partagé. Les interactions entre apprenants modèlent une certaine compréhension des tâches. Les normes et les attentes sociales influencent le développement cognitif de l'enfant, sa réponse individuelle. Les activités de dessin, d'écriture et de calcul des enfants servent de support à une réflexion théorique et empirique.

rique qui dévoile la façon dont l'école favorise certaines formes de compréhension, certaines compétences.

MACLURE, Stuart. éd. ; Davies, Peter. éd. *Apprendre à penser, penser pour apprendre*. Paris : OCDE, 1993. 278 p., tabl., fig., bibliogr. (10 p.)

☛ 23.

Ce livre reprend une partie des contributions présentées lors de la conférence. 1) Apprendre à penser : la méthode directe (la méthode CORT, le PEI, la réanimation cognitive à l'adolescence). 2) Apprendre à penser : la méthode de l'imprégnation (accélération du processus cognitif par l'enseignement des sciences ; renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie ; les gestes mentaux de l'apprentissage...). 3) L'application du savoir cognitif à l'enseignement de la réflexion (réflexion critique et formes multiples de l'intelligence ; questions relatives à la personne toute entière de l'enfant : incidences sur l'élaboration des programmes scolaires).

*Les modèles mentaux : approche cognitive des représentations*. Paris : Masson, 1993. 183 p., fig., bibliogr. dissém. Index. (Sciences cognitives.)

☛ 15.

La théorie des modèles mentaux est une théorie de la cognition humaine, des représentations mentales mises en oeuvre dans le langage et le raisonnement, développée par Johnson-Laird (1983). Ce document propose un ensemble de travaux qui s'inspire de cette théorie dans divers domaines : la compréhension du langage, des textes, les images mentales, le raisonnement, les modèles de connaissances, les théories de l'analogie.

## *Personnalité, affectivité*

CROIZIER, Monique. *Motivation, projet personnel, apprentissages*. Paris : ESF, 1993. 144 p., bibliogr. (2 p.). (Pédagogies.) ☛ 4.

Ce livre expose les différentes phases d'une recherche-action, menée auprès d'adolescents en grande difficulté : échouent-ils parce qu'ils ne sont pas motivés ou ne sont-ils pas motivés parce qu'ils échouent ? L'auteur étudie "pas à pas" les manifestations de la non-motivation des élèves en échec scolaire : l'intérêt que l'élève accorde à l'école, l'image qu'il a de lui-même, leur sens du contrôle de l'environnement. Les idées de remédiation qu'elle propose semblent pouvoir s'incarner dans la notion du projet personnel, projet de vie, qui donnera sens à leur existence, sera une réponse à l'angoisse du devenir. Elle positionne ce concept de projet par rapport à deux sources : l'approche éducative en orientation, la pédagogie de situations-problèmes, et décrit la méthodologie utilisée auprès d'élèves de 6e et de 5e : le repérage des obstacles des élèves dans la formation des concepts de métier et de soi afin de mener des situations problèmes susceptibles, à long terme, de déboucher sur un projet personnel. Ce dispositif favorise la réorganisation et l'enrichissement des représentations des élèves et induit également un changement d'attitude.

## *Psychopathologie et thérapeutiques*

CAPUL, Maurice. *Les groupes rééducatifs*. 2e éd. Toulouse : Privat, 1993. 206 p., bibliogr. (11 p.). Index. (Pratiques sociales.) ☛ 11.

Cette étude traite des groupes rééducatifs de garçons et filles de 6 à 14 ans, vivant en institution, d'intelligence normale, présentant des troubles du comportement. Un rapide historique fait l'objet du 1er chapitre. Les problèmes posés par l'introduction de méthodes

spécifiques, et institution comme milieu thérapeutique, constituent le 2e chapitre. Après avoir ensuite examiné qui sont ces enfants, comment s'effectue leur placement, est posée la question de la légitimité de ces groupes, et leurs rapports dans l'ensemble de l'institution. Le 4e chapitre dégage les points essentiels de la psychopédagogie des groupes rééducatifs, leurs limites. L'ouvrage se termine par quelques réflexions sur le travail en équipe, la recherche et la formation du personnel.

SUDRES, Jean-Luc. Echelle clinique de thérapies médiatisées (dessin-peinture-modelage-collage), art thérapie. *Psychologie psychométrie*, 1993, n° hors série. 96 p., bibliogr. (6 p.) ✎ 4.

Depuis le début du siècle, l'Art des Fous devenu Art-Thérapie a suscité de multiples approches à visée médicale. L'instrument dont il est question ici : l'ECTM (Echelle Clinique de Thérapies Médiatisées) axée sur les médiations plastiques (dessin, peinture, modelage et collage) doit permettre aux praticiens d'exprimer de manière réflexive et reproductible leurs perceptions subjectives. Après un rappel historique (comment est-on passé de l'Art des Fous aux thérapies médiatisées) est présentée et décrite l'ECTM : finalités, étude de la dynamique, étude de l'oeuvre finie (aspects sémantiques, thématiques, formels, cliniques), modalités d'utilisation. En annexe sont proposés un exemple d'utilisation de l'ECTM, un listing du matériel et des instruments.

## F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

### Psychosociologie

CHOBAX, Jacqueline. *Les corps clandestins : l'école, l'enfant et le quotidien*. Paris : Desclée de Brouwer, 1993. 187 p., bibliogr. (10 p.). (Epi/formation.) ✎ 23.

L'école n'est pas seulement le lieu où l'on apprend : c'est une réalité concrète et quotidienne, "avant d'être le lieu éthéré de l'initiation au savoir", où le corps (si souvent oublié) est présent : dans les couloirs et salles de classe (corps de l'élève ET de l'enseignant), dans des cours de récréation, dans des bâtiments où rien n'est conçu en fonction de ce corps, où le temps est implacablement figé, dans une relation adulte-enfant, où tout est codifié (gestes et postures). Dans la relation enseignant-enseigné, tout est important : le visage, les attitudes, le jeu (réciproque) de la séduction et conditionne la perception de l'élève par l'enseignant. Toutes les facettes de ce corps devraient être prises en compte par l'école : le "corps-organe", le corps libre, le corps ludique, le corps expressif...

HESS, Rémi ; SAVOYE, Antoine. *L'analyse institutionnelle*. 2e éd. ref. Paris : PUF, 1993. 125 p., bibliogr. (1 p.). (Que sais-je ? ; 1968.) ✎ 4.

La psychothérapie et la pédagogie institutionnelles, la psychosociologie, la philosophie et la sociologie politique ont été déterminantes pour la formation de l'analyse institutionnelle : "ces sources" sont développées dans la 1e partie de l'ouvrage. La 2e partie aborde l'élaboration théorique - le concept d'institution et l'élaboration du paradigme de l'AI ; autres lectures de l'institution ; les effets ; la production de la connaissance. La dernière partie expose les différents modes d'analyse : l'intervention socianalytique, la socianalyse participante.

MAISONNEUVE, Jean ; Lamy, Lubomir. *Psycho-sociologie de l'amitié*. Paris : PUF, 1993. 307 p., ill., tabl., bibliogr. (8 p.). Index. (Psychologie sociale.) ✎ 11.

Cet ouvrage prolonge les recherches publiées en 1966 dans l'ouvrage *Psycho-sociologie des affinités* ; il concerne les attrait et les liens amicaux. L'auteur définit d'abord les concepts de base de l'amitié et l'image de l'amitié à partir de textes anciens (Aristote...) et d'enquêtes. Il analyse ensuite les processus d'affinité, selon leurs conditionnements sociologiques : les facteurs spatiaux dans notre vie quotidienne et nos modes de communication, les relations entre les sexes, les affinités de niveau social. Puis les composantes psychologiques : ces conduites impliquent un jeu d'interactions et de relations dynamiques entre les partenaires, où se conjuguent des vecteurs affectifs et perceptifs, des formes d'empathie et de présomptions concernant la réciprocité ou la similitude de l'autre. Ce qui est en jeu c'est "l'importance d'autrui-pour-nous". Pour l'auteur, "toute affinité se fonde minimalement sur une connivence qui, dans les cas privilégiés, peut se transcender en communion". L'amitié serait la rencontre de deux imaginaires.

### *Psychosociologie et éducation*

CHALVIN, Marie Joseph. *Enseignement et analyse transactionnelle*. Paris : Nathan, 1993. 191 p., ill. (Outils pour la classe.) ✎ 4.

La relation enseignant-élèves a évolué. Beaucoup d'enseignants se trouvent désorientés devant l'attitude des élèves. L'auteur leur propose ici une méthode, l'analyse transactionnelle, qui peut permettre de décrypter les comportements et les attitudes de nos vis-à-vis, de comprendre ses erreurs involontaires verbales ou non verbales, à l'origine des incompréhensions et/ou conflits. Les dif-

férentes étapes de l'A.T. sont illustrées de façon concrète : Une méthode de l'énergie, pour que le courant passe ; Trois personnes en une : le PAE ; L'énergie négative ou comment s'en débarrasser ; Du bon usage des sentiments dans la classe ; Les messageries négatives ou l'illusion de s'en sortir ; Halte aux faux fuyants ou comment faire face à la réalité ; Comment se libérer de ses complexes et apprendre à calculer ses risques ; A quoi jouent enseignants et élèves ? Apprendre à éviter les conflits.

### *G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION*

#### *Sémiologie et communication*

BRÉE, Joël. *Les enfants, la consommation et le marketing*. Paris : PUF, 1993. 310 p., fig., bibliogr. (23 p.). Index. (Gestion.) ✎ 11.

Cet ouvrage fait le bilan de 30 ans de recherches américaines et européennes, menées dans le domaine du marketing, de la consommation et des enfants. Après une approche multithéorique du processus de socialisation du consommateur, il aborde la question du traitement de l'information, puis les problèmes méthodologiques posés par la recherche en marketing sur les enfants. La 2e partie traite des principaux facteurs de la socialisation : la famille, les groupes -essentiellement l'école, les copains-, les mass media ; les facteurs "catalyseurs" : relation avec l'argent, revendication d'une indépendance. Une 3e partie débat du thème de l'enfant et de la publicité : conscience des intentions publicitaires, compréhension du message ; l'aspect affectif ; les effets de la publicité sur les enfants. La dernière partie a pour sujet l'enfant "consommateur-acteur" : son influence sur la consommation familiale, son choix des produits et les causes de ce choix ; les relations existant entre l'enfant et le monde de la distribution.

LAZAR, Judith. *La science de la communication*. 2e éd. corr. Paris : PUF, 1993. 125 p., bibliogr. dissém. (Que sais-je ? ; 2634.) ☞ 4.

Les sciences de la communication sont une discipline devenue indépendante, dont les conceptualisations nourrissent les autres sciences. Au sommaire de cet ouvrage : - Histoire de la recherche en communication. Les diverses approches : la cybernétique ; l'anthropologie ; la psychologie ; la sémiologie et le structuralisme -Le processus de la communication : l'individu dans l'acte de communication ; la communication interindividuelle ; la communication de masse -Les voies de la communication : le langage humain ; les signes ; les techniques -Les modèles communicationnels : les modèles de base ; les modèles d'influence ; les modèles d'effets à long terme.

*Villes et technologies nouvelles*. Paris : OCDE, 1992. 429 p., fig., bibliogr. dissém. ☞ 15.

Ce document reprend les actes de la conférence, selon trois parties. 1) Technologies de l'information, ville, société urbaine : comment le développement et l'usage des technologies de l'information peuvent influencer le cadre urbain (dans le domaine du génie urbain, le télé-travail, les relations de quartiers...). 2) L'usage des technologies de l'information dans les services urbains ; cinq exemples sont proposés dans les domaines de la santé, des transports, l'environnement... 3) Du bon usage des nouvelles technologies pour les villes, avec des témoignages d'élus de grandes villes (Paris, Athènes, Toronto...), des réflexions qui peuvent se poser quant à l'utilisation, à l'intégration de ces nouvelles technologies dans la vie quotidienne, la gestion du secteur public... En conclusion, est dressée une série de recommandations aux villes, aux gouvernements.

## *Psycholinguistique et pathologie du langage*

CHAMPAGNOL, Raymond. *Signification du langage*. Paris : PUF, 1993. 240 p., fig., bibliogr. (9 p.). Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ☞ 21.

"Le langage est le propre de l'homme. Il introduit à son niveau une nouvelle forme de communication où des formes expressives (émetteur) ou perceptives (récepteur) sont reliables à des contenus mentaux (certaines formes de représentation) par des processus dits de signification". Cette question de la signification a fait l'objet de nombreux travaux dans les années 1950-1970, dans le domaine de la psychologie scientifique. La 1e partie de cet ouvrage est un rappel de ces travaux : le point de vue nominaliste, la notion de signification associative, la signification référentielle, les théories du signal, les théories des systèmes fonctionnels, les théories de la re-création, les théories des traits sémantiques, les traitements lexicaux. Puis, à la lumière des données actuelles de la psychologie, des sciences biologiques, l'auteur élabore une perspective théorique sur la genèse des significations et l'organisation des représentations sémantiques avec l'idée que le langage n'est pas un "implant isolé", mais qu'il utilise des fonctions psychiques préexistantes (la perception, l'évaluation, l'action).

## *Sociolinguistique, ethnolinguistique*

ACHARD, Pierre. *La sociologie du langage*. Paris : PUF, 1993. 127 p., bibliogr. (4 p.). (Que sais-je ? ; 2720.) ☞ 4.

Quel est le rôle du langage dans les processus sociaux ? En quoi la nature sociale de l'activité langagière affecte-t-elle sa structure ? Telles sont les questions examinées dans l'introduction de ce livre. Les 5 chapitres qui suivent abordent les points sui-

vants : 1) La sociologie des langues et les répartitions fonctionnelles. 2) Du plurilinguisme à la variation. 3) Linguistique et modèle variationniste. 4) Le langage comme activité sociale. 5) Énonciation et rationalité. En conclusion : Les dialectiques de la forme et du sens.

### *Linguistique comparée et historique*

PELLERÉY, Roberto. *La théorie de la construction directe de la phrase : analyse de la formation d'une idéologie linguistique*. Paris : Larousse, 1993. 334 p., bibliogr. (12 p.). (Sciences du langage.) ✎ 13.

L'auteur montre avec précision comment s'est constituée, dans la pensée linguistique et philosophique française, une théorie de justification de l'ordre direct de la phrase. L'auteur s'est interrogé sur la possibilité d'appliquer le modèle construit par Thomas Kuhn pour décrire l'évolution de la physique et de l'astronomie par "paradigmes", "crises" et "révolutions" à une science humaine et sociale comme la linguistique. Des grammairiens de l'Antiquité aux idéologues de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, son enquête le conduit sur les chemins de l'histoire, de la syntaxe, de l'épistémologie, de l'histoire de l'idéologie et de la philosophie.

### *H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ*

#### *Corps humain*

DONNET, Sylvie. *L'éducation psychomotrice de l'enfant*. Toulouse : Privat, 1993. 171 p., bibliogr. (3 p.). Index. (Formation : pédagogie.) ✎ 4.

L'âge d'or de la psychomotricité se situe de la naissance à 7/8 ans. Cet ouvrage veut

fournir les bases d'une éducation psychomotrice à l'école, utilisant la conception Aucouturier de la pratique psychomotrice éducative et préventive, fondée sur l'expressivité motrice de l'enfant. L'auteur analyse successivement les étapes et l'organisation pratique des lieux, les partenaires : l'enfant (son vécu avec l'espace, le temps, le matériel, les autres enfants, l'adulte et l'image de soi), l'adulte (sa relation avec l'enfant et le groupe). La psychomotricité a sa place à l'école ; elle offre à l'enfant un lieu d'expériences intenses et multiples en cette période où il construit le monde, le définit, le recrée. Elle participe à la prévention du blocage ou de l'envahissement de l'émotionnel et de l'imaginaire.

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

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

COHEN-STEINER, Olivier. *L'enseignement aux Etats-Unis : structure, bilan et perspectives*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1993. 240 p., bibliogr. (3 p.). Index. (Univers anglo-américain.) ✎ 4.

Dix ans après la publication du rapport "A nation at risk", l'auteur fait ici le point sur le système éducatif américain. La 1<sup>e</sup> partie est consacrée aux enseignements primaire et secondaire : le rôle du gouvernement fédéral, des Etats, des school districts, les enseignants... Malgré l'immense effort financier consenti, le bilan reste négatif : médiocrité de certains enseignants, absence de programmes nationaux, d'examens, aucun système de sélection/orientation quel que soit le niveau d'enseignement... et n'est que le reflet des maux dont souffre la société américaine. La 2<sup>e</sup> partie concerne l'enseignement supérieur : administration, organisation des enseignements, les étudiants, la concurrence entre les



universités... Des "ombres" apparaissent au tableau : l'argumentation rapide des coûts, le déclin de la qualité du service, l'inégalité d'accès.

*La société française : données sociales 1993.* Paris : INSEE, 1993. 598 p., fig., bibliogr. dissém. Index. 4.  
Dix thèmes sont étudiés dans ces Données sociales, parmi lesquels Education et formation : dépenses et décisions dans le système éducatif ; la vague lycéenne, un défi pour les années 90 ; démographie des enseignants des premier degré et second degré publics ; vers un enseignement supérieur de masse ; les élèves bons en lecture et en mathématiques, moyens en sciences ; l'Education nationale forme aussi des adultes ; dans les départements d'outre-mer, un habitant sur trois va à l'école.

### *Politique de l'enseignement*

*Ainsi change l'école : l'éternel chantier des novateurs.* Paris : Autrement, 1993. 248 p. (Mutations ; 136.) 23.

Mille expériences novatrices cherchent à secouer l'inertie du système... Inerte, le système ? L'innovation officielle existe ! D'ailleurs on peut se demander si "changer l'école" ne relève pas d'un mythe fondateur de l'école elle-même, si elle n'est pas un impératif de fonctionnement de l'école moderne... Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur la recherche pédagogique : à quoi sert-elle ; les banlieues et l'"élitisme pour tous" ; objectif 80% : 1er bilan ; la longue marche des innovateurs ; les ZEP en jachère ; la métamorphose du technique ; les langues vivantes en primaire ; l'opération "Ecole ouverte" ; les rythmes scolaires ; pourquoi l'informatique ; les rêves de Michel Serres ; et la Participation ?... Et les syndicats, sont-ils des freins à l'innovation ? Et ? Et ? Décentralisation, autonomie et partenariat d'un côté ; objectifs clairs, politique nationale d'incitation et de soutien de l'autre : termes

qui pourraient être les bases d'un système éducatif innovant, ni encaserné, ni anarchique... L'innovation n'existe pas sans utopie !

CROS, Françoise. *L'innovation à l'école : forces et illusions.* Paris : PUF, 1993. 233 p., bibliogr. (16 p.). Index. (L'éducateur.) 12.

Le terme "innovation" s'est banalisé, particulièrement en ce qui concerne le mouvement qui a touché les établissements scolaires français depuis 1960 : innovation pédagogique, éducative, scolaire... Mais que recouvre ce terme ? de quoi est faite cette innovation ? Cette notion n'est pas nouvelle (apparue au 13e, son usage reste rare jusqu'au 16e). Elle se déploie depuis le 18e dans des directions diverses ; elle est le produit de la démocratie (Tocqueville) et du capitalisme (Schumpeter). Elle est jeu de l'institution ; produit et construction humaine dans des institutions humaines, elle vient d'une nécessité ressentie par les individus. Deux grands types d'innovations apparaissent : innovation technologique, innovation sociale ; différentes dans leur démarche, leur inscription dans le temps... L'innovation à l'école est spécifique, elle apparaît avec les classes pilotes en 1948 ; elle emprunte aux innovations technologiques et sociales certaines de leurs composantes, tout en n'en constituant pas la somme. L'auteur détaille certaines de ses spécificités. Elle a été particulièrement étudiée par les Américains, et dépend du processus de communication mis en oeuvre. Elle a quatre niveaux possibles de communication : la langue naturelle, le langage, l'écriture, l'écriture scripturaire. L'auteur identifie 11 modèles possibles pour appréhender l'innovation à l'école. Elle n'est ni discours ni totalement pratique mais l'on peut établir une théorie psychosociologique de l'innovation à l'école (un ensemble de 8 affirmations peut servir de repère théorique. Cette théorie est indissociable du déchiffrement de l'école elle-même.

*Education et formation : les choix de la réussite.* Rapport du groupe "Education et formation". Paris : La Découverte ; La Documentation française., 1993. 210 p., graph., tabl. (Cahiers libres/essais.) ☞ 23.

S'inscrivant dans les travaux de préparation du XI<sup>e</sup> Plan, ce rapport analyse la notion d'efficacité économique et sociale du système d'éducation et de formation, efficacité définie "comme la capacité de mobiliser des moyens et des organisations pour atteindre les objectifs multiples que la société se fixe". Un ensemble de données (études statistiques, indicateurs nationaux...) a permis de constituer une collection d'indices sociaux, scolaires, culturels et économiques sur lesquels l'enquête sur l'efficacité a été menée au sein de trois ateliers. Chacun de ces ateliers a travaillé respectivement sur l'efficacité externe du système éducatif (résultats en termes d'investissement-formation), l'efficacité interne du système (déroulement des carrières scolaires), l'efficacité de la régulation du dispositif d'éducation (cadre juridique, instruments de régulation, acteurs, niveaux d'intervention). Un grand nombre de propositions sont formulées pour améliorer l'administration et l'organisation des établissements, la gestion et la formation des personnels.

FRANTELLE, Anne ; PIFFETEAU, Manuel. *Ecole du troisième type. Pour une école pluraliste et démocratique : l'expérience de Marly-le-Roi.* Lion-sur-Mer : Arcane-Beaunieux, 1993. 205 p. ☞ 61.

L'école de Marly-le-Roi a été créée par et pour des jeunes de 15 à 20 ans, fonctionnant d'une manière originale, basée sur l'autogestion et l'autonomie de travail. Elle est ici racontée par des anciens élèves, des années qui ont précédé sa création en 1977-1978, jusqu'à l'année 1984. Ils ont ainsi voulu faire comprendre "qu'il est possible n'importe où, avec suffisamment de motivations, de créer

un groupe/école pour passer son bac autrement".

Maison des trois espaces. Saint-Fons. *Apprendre ensemble, apprendre en cycles avec la maison des trois espaces, classes maternelles et primaires.* Paris : ESF, 1993. 195 p. (Pédagogies.) ☞ 61.

La Maison des Trois Espaces, ouverte depuis 1988 à Saint-Fons, dans la banlieue de Lyon est un ensemble école maternelle-école primaire, située dans une zone difficile, accueillant des enfants de seize pays différents. Fonctionnant depuis la création, des modules ont été mis en place (2 à 5 ans, 5 à 8 ans, 8 à 12 ans). L'objectif de l'équipe enseignante est d'améliorer les actes du Parler-Lire-Ecrire par des réponses adaptées aux besoins particuliers des élèves. L'ouvrage rend compte des différentes étapes du déroulement de cette expérimentation : l'aménagement proprement dit de l'école ; le règlement intérieur (rendre les enfants responsables, les règles de vie et de travail...) ; les pratiques pédagogiques (l'oral et l'écrit au 1<sup>er</sup> cycle, l'écrit en classe multi-âge au 2<sup>e</sup> cycle, les ateliers de lecture et d'écriture, le travail personnalisé...) ; l'ouverture vers l'extérieur (les parents, les ateliers périscolaires...).

*Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale 1993.* Paris : La Documentation française, 1993. 679 p. Index. ☞ 4.

Ce rapport s'organise autour de 3 parties. 1) Evaluations générales : le fonctionnement du système d'éducation (les ZEP, les collèges, l'éducation à l'environnement...) ; l'accompagnement des innovations et la préparation des évolutions (les cycles, l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire...) ; la formation des enseignants (les IUFM) et des adultes. 2) Etudes des disciplines et spécialités (lettres, biologie géologie, EPS, sciences sociales...). 3) Les missions à l'étranger.

## *Administration et gestion de l'enseignement*

*L'autonomie de l'établissement.* Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1993. 96 p., tabl. (Les dossiers Education et formations ; 28.)

☛ 23.

Cette enquête, menée auprès de chefs d'établissement de collèges, de lycées et de lycées professionnels en novembre 1992, aborde leurs conceptions dans les domaines suivants : la gestion des ressources humaines (choix des personnels, évaluation, collégialité de la direction) ; la gestion budgétaire et matérielle (répartition des rôles avec le gestionnaire, importance accordée aux ATOS) ; l'investissement pédagogique du chef d'établissement (le travail en équipe, le contrôle du programme, l'introduction des dispositifs de soutien pour les élèves en difficulté) ; les marges d'autonomie permettant d'adapter une politique d'établissement au contexte local ; les rapports avec le Rectorat et les collectivités locales, et le fonctionnement du Conseil d'Administration. Les espoirs suscités par l'accroissement de l'autonomie des établissements portent davantage sur les aspects pédagogiques que gestionnels. Plus de la moitié des directeurs souhaite pouvoir recruter librement les élèves et évaluer les enseignants de leur établissement. Sans pour cela remettre en cause le consensus qui caractérise leurs relations avec les équipes pédagogiques. Ce que souhaite surtout les chefs d'établissement, c'est une évolution de leurs responsabilités, qui consacrerait la prééminence de leur statut et leur permettrait de s'affirmer comme des managers pédagogiques.

PAPAGIANNIS, George J. ; EASTON, Peter A. ; OWENS, J. Thomas. *The school restructuring movement in the USA : an analysis of major issues and policy implications.* Paris : IIEP, 1992. VIII-83 p., bibliogr. (11 p.). (IIEP research and studies programme : increasing and improving the quality of basic education ; 6.)

☛ 4.

Cette monographie, faisant partie d'une recherche internationale sur l'éducation de base, analyse l'actuelle restructuration de la gestion administrative et pédagogique des écoles aux États-Unis. L'introduction définit le concept de structuration et identifie son contexte, précise les limites de cette étude. Un second chapitre présente la description du système éducatif américain et un historique de ses grands mouvements de réforme. Les différents efforts de transformation mis en oeuvre sont ensuite décrits et des cas précis sont exposés. Le cinquième chapitre propose une première évaluation des effets de ces restructurations (stratégies de décentralisation, stratégies de marché appliquées au choix d'école...) sur les prises de décision et sur la conduite des processus éducatifs. Le dernier chapitre examine l'implication de ces constatations pour les politiques et la pratique pédagogiques.

## *L - NIVEAUX ET FILIERES D'ENSEIGNEMENT*

### *Elémentaire et préscolaire*

VERBA, Daniel. *Le métier d'éducateur de jeunes enfants.* Paris : Syros, 1993. 212 p., bibliogr. (4 p.). (Alternatives sociales.)

☛ 23.

C'est en 1973 qu'apparaît la profession d'éducateur de jeunes enfants. "Sa mission officielle est d'organiser des activités éducatives personnalisées afin de favoriser le développement des jeunes enfants de 0 à 6 ans

partout où ceux-ci sont momentanément ou définitivement séparés de leur milieu familial". C'est un métier mal connu. Sous un angle historique et sociologique, l'auteur retrace l'évolution qui a abouti à la constitution de ce corps professionnel. Il s'intéresse d'abord à l'invention du métier d'éducateur de jeunes enfants, de F. Fröbel à nos jours, puis à la profession elle-même. Qui sont ces éducateurs ? Quelles sont leurs motivations ? leur formation ? Quel est leur rôle dans l'éducation-développement des jeunes enfants ? Par cette étude, il montre notamment que la prime enfance s'est historiquement constituée comme une nouvelle classe d'âge et a produit la construction d'un espace d'enjeux spécifiques au cœur duquel les éducateurs tentent d'imposer leur conception de l'enfance et un savoir-faire fondé sur des connaissances psychopédagogiques.

### *Enseignement supérieur*

ALLÈGRE, Claude. *L'âge des savoirs : pour une renaissance de l'université*. Paris : Gallimard, 1993. 246 p. (Le débat.) ✎ 4.

Au 21<sup>e</sup> siècle, dans la civilisation du savoir, l'Université devrait jouer un rôle central. Jusqu'ici, elle n'a été qu'une "République des Professeurs", où l'élève n'est que le second dans la hiérarchie des finalités. L'auteur a été conseiller spécial de L. Jospin, chargé des universités de 1988 à 1992. Lui et ses collaborateurs se sont "attaqués" à la rénovation du système d'enseignement supérieur. Ils ont dû faire face à plusieurs "viscosités" : la machine gouvernementale, les corporatismes, l'administration centrale de l'Éducation nationale. Une programmation a été établie sur quatre ans : la revalorisation des salaires et la politique contractuelle avec les universités ; le plan Université 2000 ; le Plan social étudiant ; la rénovation pédagogique et la création des IUP, dont les "péripiétés" sont ici racontées. Par cette "révolution silencieuse", ils ont voulu contribuer à construire la nouvelle Université européenne, autonome et responsable,

accueillante aux savoirs, aux innovations, aux étudiants, cela dans une quasi-indifférence. Alors que, comme le souligne l'auteur, c'est de l'université que tout dépendra en matière d'éducation : "c'est en tirant vers le haut qu'on maintient le niveau d'éducation d'un pays".

ESNAULT, Eric. *De l'enseignement supérieur à l'emploi : rapport de synthèse*. Paris : OCDE, 1993. 150 p., tabl. ✎ 4.

Ce document présente une synthèse des informations contenues dans les quatre volumes déjà publiés (contributions nationales). La 1<sup>e</sup> partie, "Les sorties des enseignements supérieurs", montre comment a évolué, au cours des dix dernières années, la "production" des enseignements supérieurs, étudie la nature des ajustements entre formation et emploi et dans quelle mesure le cadre institutionnel et les politiques d'enseignement supérieur ont favorisé des évolutions correspondant à celle des besoins ou des possibilités de l'emploi. La 2<sup>e</sup> partie, "Les entrées dans la vie active", propose un aperçu de la situation des jeunes sortant des enseignements supérieurs sur le marché du travail, les disparités de situation entre les diverses catégories de diplômés, selon le niveau et la nature de leurs études. Le rapport se conclut par des "Questions pour l'avenir".

### *Éducation des adultes, formation continue*

GLIKMAN, Viviane. Ed. *La télévision pour la formation des adultes faiblement scolarisés en France. Actualité de la formation permanente*, 1993, n° 123. pp. 11-66, bibliogr. (4 p.) ✎ 4.

Après une présentation du sujet (contexte historique et situation actuelle), ce dossier est structuré en deux parties. 1) Exposé de quelques expériences : un dispositif d'initia-

tion à l'anglais ; le câble et les formateurs ; l'itinéraire de deux formateurs, en région Nord-Pas-de-Calais. 2) Des questions transversales, où les auteurs tentent d'identifier et de traiter des questions relatives à la conception, à la production, à la diffusion des programmes éducatifs et des dispositifs de formation dans lesquels ils s'insèrent, et aux contraintes économiques qui leur sont propres : le rôle du partenariat dans la réussite ou l'échec des programmes, la gestion des droits des programmes, l'adéquation entre publics concernés et formation proposées. Une bibliographie (ouvrages français et étrangers) clôt ce dossier.

## M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION

### Les enseignants

Ecole, formation. *Société française*, 1993, n° 45. 64 p. ✎ 23.

Au sommaire de ce numéro spécial : Ecole, soutien scolaire, formation, activités et identités professionnelles en question (J.Y. Rochex) ; Enseignants du secondaire : quelle conception de l'activité professionnelle ? (J. L. Roger) ; Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions, problématique pour une recherche (J. Y. Rochex, J. L. Roger) ; Soutien scolaire hors école et service public, une lecture du soutien scolaire (D. Glasman) ; La socialisation à l'acteur individuel des exclus de la formation initiale et de l'emploi (F. de Chasse) ; Agents de la formation, points de vue sur la question professionnelle (J. L. Primon, C. Bernardi).

JEAN, Georges. *Enseigner ou le plaisir du risque*. Paris : Hachette éducation, 1993. 159 p. (Pédagogies pour demain : questions d'éducation.) ✎ 23.

En puisant dans son expérience personnelle, l'auteur livre ici un certain nombre de réflexions personnelles sur ce qui est pour

lui, certes un métier à risques, mais aussi Le métier d'avenir : le métier d'enseignant. Choisi par vocation, hasard ou nécessité, avec des risques qu'il faut assumer pour "changer la vie" des jeunes, l'enseignement doit tenir compte de chacun et de la classe, avec des espaces ou des rythmes pas toujours adaptés. L'enseignant doit apprendre à éveiller la curiosité, à communiquer son savoir, mais il doit aussi s'adapter à la culture des enfants et des adolescents. Le métier d'enseignant est aussi un métier d'acteur, où l'enseignant a un rôle, où il se sert de son corps, de ses mains, de son visage. Il doit savoir provoquer les interventions des enfants, mais aussi organiser les leçons magistrales et le silence des travaux collectifs ou personnels. Apprendre aux enfants à apprendre, c'est-à-dire : savoir prendre des notes, savoir utiliser un dictionnaire, leur apprendre à "construire la liberté et l'imaginaire".

### Formation des enseignants et des formateurs

CHARTIER, Jocelyne ; DEVINEAU-MALBEC, Annie ; FAINGOLD, Nadine ; FERRY, Gilles ; VILLERS, Dominique ; FAVRE-BONNET, Marie-Françoise. *Initier aux savoirs de la pratique : les maîtres-formateurs sur le terrain*. Nanterre : Centre de recherches "Education et formation", 1993. 150 p., bibliogr. (6 p.) ✎ 11.

Depuis la rentrée de 1991, la formation de professeurs des écoles est assurée dans les IUFM par des Instituteurs Maîtres Formateurs, IMF, qui ont pour mission d'initier aux savoirs de la pratique enseignante. Les auteurs s'efforcent de répondre à un certain nombre de questions : comment est-on passé des maîtres d'application (dont la fonction est véritablement définie par la circulaire du 7 mars 1946) aux IMF ? que recouvre pour les intéressés cette appellation ? Ils s'intéres-

sent ensuite aux pratiques de terrain ; trois pratiques sont étudiées : la formation sur le tas, l'explicitation d'une démarche de formation ; la représentation de l'articulation théorie/pratique dans la formation initiale des élèves-maîtres, pour les formateurs et les stagiaires. Ce qui fait la spécificité de cette formation, c'est la relation duelle, vécue en présence d'un tiers : les élèves. L'un des points-clés est la préparation, la formation à ce "métier" tout-à-fait spécifique ; il faut être un "bon" instituteur et un formateur.

## N - ORIENTATION, EMPLOI

GUICHARD, Jean. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF, 1993. 270 p., fig., bibliogr. (7 p.). Index. (Le psychologue.) 11.

L'organisation scolaire, la famille, l'ensemble des expériences socialement contrôlées de l'individu jouent un rôle dans la détermination des intentions d'avenir. L'auteur expose d'abord les théories qui se proposent de comprendre les projets personnels et professionnels à partir des expériences vécues par le sujet dès l'enfance : théories de Krumboltz, Erikson, Ginzberg, Gottfredson. Puis les "théories" où est souligné le rôle de l'expérience scolaire dans la détermination des projets d'avenir des adolescents. Trois concepts sont importants : l'habitus social (Bourdieu), la représentation sociale (Moscovici), la catégorisation (psychologie cognitive). L'exposé de ces modèles l'amène à élaborer une série d'hypothèses : le système d'enseignement peut être considéré comme un miroir structurant dans lequel le jeune apprendrait à se représenter son avenir, ce qu'il peut apprendre, ce qu'il peut faire ; il existe deux formes fondamentales de l'expérience scolaire : l'exclusion précoce, la poursuite d'études. Tout se passe comme si les "exclus" ne pouvaient se concevoir comme sujets pourvus de capacités et, par là, se révélaient incapables de se représenter les professions en tant que telles. Pour les lycéens et

étudiants, ils tendent à se percevoir comme "hommes de l'excellence et des qualités scolaires". Le projet apparaît être primordialement l'articulation de traits significatifs élaborés à l'occasion de ses expériences personnelles (sociales) et de son expérience scolaire particulière dans un système éducatif déterminé.

## Orientation scolaire et professionnelle

DURU-BELLAT, Marie ; MINGAT, Alain. *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF, 1993. 192 p., fig., tabl. (L'éducateur.) 11.

L'objectif de cet ouvrage est double : présenter les travaux menés par l'IREDU sur le fonctionnement du collège et mettre en évidence les problèmes posés par l'étude de ce fonctionnement (d'ordre méthodologique notamment). Les données sur lesquelles s'appuie ce travail ont été collectées entre 1982 et 1987 dans l'académie de Dijon. La 1<sup>re</sup> partie est consacrée à l'analyse des mécanismes de l'orientation : les facteurs individuels, la cohérence interindividuelle globale du processus d'orientation, les facteurs contextuels et institutionnels (l'impact du collège fréquenté, des modes d'organisation institutionnelle de l'orientation). Cette analyse doit prendre en compte la façon dont les acquis scolaires se sont constitués, la transformation des acquis réels en acquis reconnus et notés, par le processus d'évaluation. Cela toujours en distinguant les déterminants individuels (les notes, le sexe...) et contextuels (le collège, les variables pédagogiques, le niveau classe...). Les auteurs (chap. 3) soulignent l'importance du temps : une des caractéristiques essentielles des phénomènes scolaires est qu'ils se construisent dans le temps selon un processus cumulatif. Ils étudient la genèse des inégalités sociales depuis l'entrée à l'école primaire et la légitimité ex post des critères et des pratiques d'orientation.

GENDRE, F. ; DUPONT, J.-B. *Nouvelles procédures pour un bilan*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1993. 174 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. (Orientations.) ☞ 9.

Ce document propose, à des praticiens de l'orientation, six procédures qui touchent plusieurs facettes de la personnalité : les intérêts professionnels, la motivation à réussir, les valeurs professionnelles, auto-évaluation des caractéristiques personnelles, les loisirs, les traits de personnalité. La présentation des procédures est identique : cadre théorique, présentation de l'épreuve, données statistiques, guide pratique.

## Emploi

*Réussir la formation professionnelle des jeunes*. Paris : Editions d'organisation, 1993. 163 p. (Formation : ressources humaines.) ☞ 4.

Partant des conclusions tirées d'enquêtes réalisées auprès des entreprises, d'entretiens menés avec les organisations professionnelles pour connaître la nature et le degré d'engagement des entreprises dans la formation initiale, le CNPF dresse un constat de la situation actuelle : éléments de satisfaction, carences et problèmes. En accord avec les objectifs de formation professionnelle fixés par les organisations professionnelles, le CNPF présente son Livre Blanc. Les propositions peuvent être résumées en cinq points clés sur lesquels les entreprises souhaitent s'engager : La co-responsabilité des formations débouchant sur la qualification et l'emploi ; la rénovation des bases de la formation professionnelle : orientation, éducation et formation ; le rôle accru de l'entreprise formatrice : la professionnalisation de l'enseignement supérieur ; le financement de la formation professionnelle : redéploiement et optimisation.

*Partenaires pour réussir : enjeux et moyens d'une qualification des jeunes*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale et de la Culture. Paris : La Documentation française, 1993. 372 p. (Rapports officiels.) ☞ 23.

Cinq thèmes sont abordés dans ce 5<sup>e</sup> rapport du HCEE : l'orientation des jeunes en fin de troisième ; la concertation éducation-économie dans la définition des qualifications et des diplômes ; des propositions pour la qualification des jeunes du CAP au baccalauréat professionnel : comparaison européenne ; le projet d'établissement dans son environnement éducatif, économique et social ; l'avenir des formations supérieures aux métiers de la gestion. Pour l'ensemble de ces sujets, le Haut Comité formule un certain nombre de propositions concrètes.

*L'insertion professionnelle des jeunes dans les régions en 1992*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, 1993. 118 p., tabl., bibliogr. dissém. (Les dossiers Education et formations ; 26.) ☞ 4.

Ce dossier sur l'insertion professionnelle des jeunes sortis du système éducatif en 1990-1991 présente leur situation au 1<sup>er</sup> février 1991 dans différentes régions de France. Il rassemble des exploitations réalisées dans la plupart des académies et des régions, une comparaison interrégionale établie par le CEREQ, les résultats nationaux élaborés par la DEP. Ces données offrent la possibilité d'analyser précisément dans une région les conditions d'entrée des jeunes dans la vie active et de situer ces résultats dans un espace plus large, interrégional ou national. Elles montrent la diversité des régions françaises dans ce domaine et le poids de l'environnement économique sur l'insertion des jeunes.

## O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

### *L'établissement scolaire*

CARLEN, Pat ; GLEESON, Denis ; WARDLAUGH, Julia. *Truancy : the politics of compulsory schooling*. Buckingham ; Bristol (PA) : Open university press, 1992. VIII-215 p., bibliogr. (12 p.). Index. ☞ 13.

Cet ouvrage traite de l'absentéisme chronique des enfants, généralement classés parmi les "défavorisés" ou les "inadaptés", qui constituent la "cible" d'organismes d'Etat chargés de leur surveillance et de leur rééducation (police, tribunaux de mineurs, services sanitaires et sociaux, écoles). Les auteurs, privilégiant une approche ethnographique, étudient dans leur contexte historique, politique, économique et idéologique les problèmes de non fréquentation scolaire : que font ces élèves livrés à eux-mêmes, qui en est responsable, comment faire échec à l'absentéisme ? L'histoire de la politique de scolarisation obligatoire est retracée à partir du milieu du XIXe siècle.

WHELDALL, Kevin. *Discipline in schools : psychological perspectives on the Elton report*. London ; New-York : Routledge, 1992. VIII-103 p. bibliogr. dissém. Index. ☞ 15.

Cet ensemble d'articles tente de répondre aux questions soulevées par la Commission Elton en matière de maintien d'une discipline indispensable à un enseignement efficace. Une approche globale de la discipline au niveau de toute l'école est abordée, l'apport des méthodes de comportement positif, l'utilisation de techniques proches de la thérapie familiale, les rapports entre difficultés d'apprentissage et problèmes de discipline sont discutés, ainsi que l'influence d'une bonne relation élèves-professeur. L'objectif des intervenants est d'ouvrir la

voie à des solutions réalistes applicables d'un point de vue institutionnel et pratique. La crainte que la mise en place du Programme national fasse passer au second plan le développement de la formation en psychologie des enseignants est exprimée dans la conclusion.

### *Vie de l'élève*

CHACHIGNON, Marcel. *Bon appétit les enfants ! Histoire de la restauration scolaire des origines à nos jours*. Deuil la Barre : Editions UPRM, 1993. 349 + XXIV p., fotogr. ☞ 13.

Le mot cantine apparaît au 17e ; à partir de 1860, les soupes (qui apportent à des milliers d'enfants nécessiteux le supplément de nourriture indispensable à leur survie), se multiplient. En 1880, il y avait environ 500 cantines ; en 1945-1950, Raymond Paumier crée les premiers restaurants d'enfants et en 1988, 15 614 communes ont au moins une cantine ou restaurant scolaire. L'auteur, dans une étude historique très poussée, aborde ici tous les problèmes de la cantine et de la nutrition scolaire : la surveillance des enfants, l'installation de la cantine, le matériel, l'hygiène, l'équilibre alimentaire, la gestion financière. Si l'on est passé de la soupe apportée de la maison à un lieu accueillant les enfants et offrant une nourriture équilibrée, un certain nombre de questions subsiste : le financement, la gestion, la qualité du cadre de vie et de l'alimentation...

### *L'environnement pédagogique*

DEBARD, Eliane ; HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès. éd. *Ecole et espace urbain*. Lyon : CRDP, 1993. 125 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ☞ 23.

L'école depuis une trentaine d'années a dû s'adapter à son environnement local, qui est



le plus souvent un environnement urbain. Lors d'un séminaire organisé à Lyon, en 1992, des chercheurs ont réfléchi sur les liens entre l'école et l'espace urbain, à travers quatre thèmes. 1) L'ouverture de l'école : projets et appropriation de l'espace. 2) Le partenariat : enjeu politique et éducatif. 3) L'école face à la diversité urbaine : ethnicité et ségrégation. 4) Les stratégies familiales : liens communautaires et choix d'établissement. Cette analyse globale de l'éducation en milieu urbain a un sens dans la mesure où on cherche à articuler trois ordres. Le premier ordre est l'ordre spatial, c'est-à-dire les liens qui existent entre l'organisation urbaine et l'organisation scolaire et qui doivent faire l'objet d'une analyse écologique. Le second est l'ordre culturel, c'est-à-dire les modalités à travers lesquelles l'école participe à la gestion des populations urbaines et au dialogue entre les groupes sociaux. Le troisième est l'ordre politique, c'est-à-dire la façon dont l'école urbaine s'inscrit dans un projet plus vaste, qu'il émane de l'Etat central, des collectivités territoriales ou de divers groupes locaux.

---

## P - MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

### Pédagogie

Pédagogie, didactique, philosophie. *L'enseignement philosophique*, 1993, n° 4. 96 p. ✎ 23.

Au sommaire de ce numéro spécial : Pédagogie ou didactique ? Problèmes de terminologie (A. Souriau) ; Qu'est-ce qu'apprendre ? (C. Coutel) ; Philosophie et enseignement (M. Lescout) ; Sciences de l'éducation et pédagogie de la philosophie (J. Billard) ; L'enseignement philosophique et la lecture des grands textes (J. Muglioni) ; Qu'est-ce que comprendre un texte philosophique lorsque ce texte est un extrait ? (A. Simha).

---

## Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

BAUTHIER, Elisabeth. ; BERBAUM, Jean. ; MEIRIEU, Philippe. éd. *Individualiser les parcours de formation*. Lyon : AECSE, 1993. 254 p. ✎ 15.

La 1<sup>e</sup> partie de ce document est consacrée aux conférences introductives de ce colloque : Individualisation, différenciation, personnalisation, etc... de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation (P. Meirieu) ; Pourquoi l'individualisation ? L'actualité d'un concept dans l'histoire de la pédagogie et de la formation (G. Avanzini). La 2<sup>e</sup> partie s'intéresse aux repérages et à l'évaluation des pratiques, dans l'enseignement primaire et secondaire, dans l'enseignement professionnel, technique et agricole... La 3<sup>e</sup> partie propose le texte de la conférence de P. Perrenoud : Individualisation et institutions de formation : séduction, résistances, verrous... La 4<sup>e</sup> partie pose un certain nombre de questions : l'individualisation et la formation des enseignants et formateurs ; l'individualisation et les nouvelles technologies de la formation ; l'individualisation et la formation.

---

BLANCHET, Alex ; DOUDIN, Pierre-André. *Vers une meilleure intégration de la pédagogie compensatoire : enquête sur une nouvelle organisation de l'appui pédagogique dans deux communes vaudoises*. Lausanne : CVRP, 1993. 86 p., tabl., bibliogr. (3 p.) ✎ 23.

Dans le but de mieux intégrer la pédagogie compensatoire, une nouvelle organisation a été mise sur pied dans deux communes vaudoises (Morges et Renens). En donnant une place plus importante à l'appui pédagogique, celle-ci veut initier une nouvelle dynamique dans les établissements et combattre plus efficacement l'échec scolaire. Quatre nouveautés la caractérisent : l'ouverture d'un

local permanent pour l'appui dans chaque groupe de bâtiments ; l'augmentation du nombre de périodes d'appui (deux périodes et demi au moins par classe) ; la suppression des classes à effectif réduit ; la prise en charge par le même enseignant de l'appui et des cours intensifs de français. Deux chercheurs du CVRP ont procédé à une première évaluation de cette expérience. Ils proposent tout d'abord une réflexion générale sur la pédagogie compensatoire. Ils analysent ensuite les représentations, les attentes, les réactions des différents partenaires (directeurs, maîtresses et maîtres de classe, maîtresses d'appui). Les résultats montrent que cette forme d'intégration rassemble un large consensus chez les différents partenaires ; elle marque un progrès par rapport à l'organisation précédente ; l'appui est jugé efficace et les objectifs sont remplis. Cependant, la suppression des classes à effectif réduit, la relation entre les enseignants et les parents, l'autonomie de la maîtresse d'appui, ses compétences et sa formation posent encore beaucoup de questions.

*Education for judgement : the artistry of discussion leadership.* Boston : Harvard Business school press, 1991. XXVI-312 p. Index. ⌘ 15.

Des enseignants de la Harvard Business School présentent leur méthode de formation des étudiants en gestion : l'étude de cas professionnels par la discussion collective. Ils déduisent du récit de leurs expériences personnelles d'enseignement des principes et des outils pour sa mise en oeuvre. Ils distinguent des types de questionnements, d'écoute et de réponses. Ils décrivent des profils d'étudiants et analysent leur rôle de co-formateurs. Ils dévoilent le contrat pédagogique et les enjeux éthiques de la méthode. L'intérêt des erreurs des étudiants et des aléas de la discussion est souligné. Un dispositif d'observation croisée de l'enseignement est décrit. Des possibilités d'agencement du semestre sont examinées : échelonnement des concepts à enseigner, durée de la construction des savoirs par les étudiants, de

la création de la dynamique des groupes, de la culture de la classe... Les contradictions de la formation à la pensée critique sur des thèmes sociaux sont énoncées, ainsi que celles de son évaluation terminale.

*L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'université de Paris VIII.* Paris : Université de Paris VIII ; Laboratoire de recherche ethnométhodologique, 1993. 100 p., bibliogr. dissém. ⌘ 23.

Cet ouvrage poursuit deux objectifs. D'une part, il présente l'expérience de l'Université de Paris VIII qui a mis en place, depuis 1984, des enseignements de méthodologie documentaire, en particulier en direction des étudiants de premier cycle. D'autre part, il expose les résultats de l'évaluation, qualitative aussi bien que quantitative, dont cette expérience a fait l'objet par le Groupe de Recherches sur les Méthodologies de l'Information (GREMI), composé de bibliothécaires et d'enseignants de Documentation et de Sciences de l'Éducation. Cette évaluation montre que l'enseignement de méthodologie documentaire, parce qu'il permet au sujet de réaliser les trois opérations fondamentales de tout apprentissage intellectuel - penser, classer, catégoriser - contribue de manière décisive à l'affiliation intellectuelle des étudiants et se révèle donc efficace dans la lutte contre l'échec universitaire.

### *Curriculum et programmes d'enseignement*

*The evaluation of educational programmes : methods uses and benefits.* Amsterdam : Swets and Zeitlinger, 1990. 166 p., bibliogr. (13 p.). (European meetings on educational research ; part A, vol. 24.) ⌘ 23.

Cet ouvrage rapporte les travaux d'un atelier organisé en Ecosse, sous l'égide du Conseil

de l'Europe, avec la participation de représentants de 16 pays d'Europe, dans le but de récapituler les évaluations, terminées ou en cours, des programmes pédagogiques et scolaires de plusieurs de ces pays et d'en mettre en lumière les objectifs. Le rapport suggère une coopération européenne dans ce domaine et traite des méthodes employées, de l'usage qui est fait de ces évaluations et des moyens d'en tirer un bénéfice maximum.

## Évaluation

ARDOINO, Jacques. *Evaluer, contrôler*. Lyon : Se former, 1993. 8 p., bibliogr. (1 p.). (Se former ; 28.) 4.

Le contrôle, hors le temps, comme procédure, mesure des écarts et explication. L'évaluation, dans la durée, comme processus, estimation d'une valeur et compréhension. Projet-programmatique et projet-visée. Un éclaircissement sur les fondements de nos différenciations, de nos distinctions.

*Assessment of pupil achievement : motivation and school success*. Amsterdam : Swets and Zeitlinger, 1991. 192 p., tabl., bibliogr. dissém. (European meetings on educational research ; part A, vol. 25.) 15.

Le groupe de travail de Liège présente ses recherches sur le thème de l'évaluation des performances scolaires et de la motivation des élèves dans le but de fournir aux responsables européens de l'éducation des points d'appui pour leurs décisions en politique éducative. Les méthodes d'évaluation et les besoins sont discutés, les politiques d'éducation, l'évaluation des groupes hétérogènes, les processus de notation et l'harmonisation des notations scolaires sont examinés. L'importance de la motivation et de l'efficacité pédagogique est mise en lumière. Les rapports nationaux de 6 pays d'Europe sont présentés.

NISBET, John. *Curriculum reform : assessment in question = La réforme des programmes scolaires : l'évaluation en question*. Paris : OCDE, 1993. 146 p., fig., bibliogr. dissém. 4.

L'évaluation constitue aujourd'hui une des principales influences sur la façon dont les enfants apprennent et les professeurs enseignent, elle arrive à dénaturer le processus éducatif pour les contrôles, les examens et l'effort de mémorisation rapide. Si l'évaluation permet aux élèves d'identifier leurs points forts et faibles pour canaliser leurs efforts, il faut en réformer la pratique. Ce volume présente des exemples d'évaluations réalisées dans les écoles de sept pays de l'OCDE dans lesquels il existe un programme de réforme ou dans lesquels on a enregistré des évolutions marquantes en matière d'évaluation de l'enseignement : Allemagne, Espagne, Etats-Unis, France, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède. Deux thèmes ont été retenus : le contrôle du niveau national ; nouvelles approches de l'évaluation (du changement minime à la réforme radicale). C'est la place de l'évaluation dans la globalité du système éducatif qui pose problème. Les vraies questions sont stratégiques : il s'agit moins de trouver le test idéal que de décider de l'utilisation des résultats.

PERRENOUD, Philippe. *Echec et soutien scolaires*. Lyon : Se former, 1993. 32 p., bibliogr. (3 p.). (Se former ; 27.) 4.

Une approche systémique, psychanalytique et anthropologique de la triple fabrication de l'échec à l'école : par le curriculum, par l'aide ou par l'évaluation. Les deuils que suppose, pour l'enseignant, une différenciation de son enseignement. Dans un second texte, l'auteur analyse les atouts et les limites du soutien scolaire, les obstacles d'une vraie différenciation, les stratégies de changement pour une évolution et une rupture.

## S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

### *Enseignement des langues et de la littérature*

APPLEYARD, J. A. *Becoming a reader : the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge ; New-York : Cambridge university press, 1990. X-228 p., bibliogr. (16 p.). Index. ✎ 11.

Dans cet ouvrage l'auteur démontre, à partir d'observations, d'interviews de lecteurs de tous âges que, quels que soient notre style et notre origine culturelle, en mûrissant nous passons par différents stades d'appréhension des textes de fiction que nous lisons : l'enfant de six ans ne distingue pas la réalité de la fiction, celui de onze ans s'identifie à des héros pour s'évader volontairement du quotidien, à dix-sept ans il devient critique et cherche dans le livre une vérité qui l'éclaire ; puis il est capable d'analyser les structures, les perspectives de l'ouvrage, de l'interpréter. Le lecteur d'âge mûr appréciera les personnages de fiction à la lumière de son propre vécu. Cette reconstitution de l'itinéraire psychologique du lecteur est utile pour les enseignants du langage et de la littérature et pour les individus qui s'intéressent au bon usage du pouvoir que leur donne la lecture. L'auteur propose une théorie critique centrée sur le lecteur, sur ses interactions avec le texte.

BENTOLILA, Alain. dir. *Les entretiens Nathan. Actes III. Parole, écrit, image*. Paris : Nathan, 1993. 253 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 15.

Trois thèmes ont été abordés lors de ces Entretiens : Les apprentissages, l'oral et l'écrit (E. Genouvrier, E. Ferreiro, F. François...) ; La maîtrise, l'écrit (E. Charmeux, A. Finkelkraut ...) ; La lettre et l'image (A. Bentolila, J.P. Bronckart...).

*Cultures et subcultures de l'oral, cultures et subcultures de l'écrit dans les pays de la francophonie*. Villetaneuse : Université Paris-Nord, 1993. 317 p., tabl. ✎ 23.

Parmi les contributions à ce colloque, relevons : Ecrit/oral, deux matérialités pour une même langue ; Les politiques linguistiques et l'alphabétisation dans les pays industrialisés ; Le Maghreb, entre expression orale et langage écrit ; Interactions français/berbère chez les enfants en démarche d'apprentissage ; Ecrire pour lire ; Pour la lecture pour tous et à tout âge, quel formateur ?...

DEVANNE, Bernard. *Lire et écrire : des apprentissages culturels. 2 : cycle des approfondissements, liaison école-collège*. Paris : Armand Colin, 1993. vol. 2 : 176 p. (Pratique pédagogique ; 97.) ✎ 4

Ce 2<sup>e</sup> volume propose un ensemble de repères pour organiser la continuité des apprentissages conjoints de la lecture et de l'écriture en contextes culturels, tout au long du cycle des approfondissements et dans les premières années du collège. Les points suivants sont abordés : les règles de fonctionnement de textes spécifiques (ce qui permet à l'enfant d'identifier les traits distinctifs d'une classe de textes) ; les composantes qui interviennent dans la conduite de tout projet de lectures-écritures ; la multiplicité des pratiques narratives envisageables (fables, théâtre radiophonique, photo-roman) ; l'utilisation de textes argumentatifs et persuasifs ; le traitement des savoirs métalinguistiques décrits par les programmes, dans la logique des apprentissages de l'écriture.

FAVRE, Bernard. *"Prête-moi ta plume..."*. *Ecrire à l'école primaire : pour de vrai ou pour plus tard*. Genève : Service de la recherche sociologique, 1993. 237 p., bibliogr. (9 p.). (Cahier ; 35.) ✎ 11.

Ce document expose les résultats d'une recherche menée de 1987 à 1990 par des enseignants primaires genevois, sur la communication écrite et le texte à l'école primaire. La 1<sup>e</sup> partie est la présentation d'activités réalisées par les enseignants dans leurs classes respectives, les "dinosauriens" (journal, conférence, exposition), puis des activités attestant qu'il est possible d'aller dans le sens d'une didactique de l'écrit qui prenne mieux en compte la dimension communicative de la langue : textes qui naissent de l'occasion, reproduisant des interactions ou des situations vécues hors de la classe, des projets de classe... La 2<sup>e</sup> partie est une série de réflexions théoriques : que faut-il entendre par pédagogie du projet, par communication ? en quoi consiste la dimension communicative d'un texte littéraire ? peut-on vraiment lire ou écrire pour de bon à l'école ? Au terme de cette recherche, la classe apparaît plutôt comme un espace de jeu et de tension entre la pratique de l'écriture "pour de vrai" et le retour critique sur le texte, entre l'enseignement et l'apprentissage, entre la "vérité" et la "fiction". Cet apprentissage devrait se réaliser dans l'échange entre la plume du maître et celle d'un élève qui se constitue progressivement comme sujet d'écriture.

FROMONT, Marie-Françoise. *Lire, écrire, grandir à l'école primaire et au collège*. Lyon : Chronique sociale, 1993. 121 p., bibliogr. (3 p.). (L'essentiel.) ✎ 4.

Pour l'auteur, l'école doit se montrer plus efficace (et plus égalitaire) qu'elle ne l'est sur deux points : l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour cela, elle peut utiliser des méthodes alliant de façon équilibrée l'apport de la méthode analytique et celui de la

méthode globale, cela dès la 1<sup>e</sup> année de maternelle. Il faut proposer à l'enfant des livres qui lui plaisent et si une rééducation est nécessaire, elle doit être envisagée le plus tôt possible. Pour que la lecture soit source d'enrichissement, l'auteur utilise le test de l'arbre qui permet d'adapter la lecture à la personnalité de l'élève. Si, souvent, les enfants ne lisent pas, c'est parce que les lectures proposées ne les intéressent pas : l'auteur suggère des titres d'ouvrages présentés à des collégiens, leur ayant donné le goût de lire. Apprendre à écrire est, aussi, difficile. Elle suggère un rythme alterné, à l'école primaire : une semaine, une dictée ; la semaine suivante, expression écrite. Au collège, en s'adressant à leur affectivité, à leur personnalité, on peut intéresser les élèves au langage écrit, leur permettant de s'exprimer. L'auteur conclut sur la nécessité d'un enseignement plus individualisé, avec des enseignants formés à cette tâche.

GIROLAMI-BOULINIER, Andrée. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Paris : PUF, 1993. 126 p., graph., bibliogr. (1 p.). (Que sais-je ? ; 2717.) ✎ 4.

Cet ouvrage décrit les acquisitions successives que l'enfant, l'adolescent et même l'adulte ont à maîtriser pour que l'apprentissage de l'oral et de l'écrit s'organisent en eux : les premières acquisitions (chap. 1) ; Lecture/Écriture (chapitre 2) ; L'écrit, suite d'un oral pleinement maîtrisé (chap. 3) ; Pratique aisée de l'oral, puis de l'écrit (chap. 4).

INISAN, Jean-François ; Vlieghe, Elisabeth ; Bougeard, Patrick ; Carpentier, Régine ; Fabé, Denis ; Roelens, Fabienne ; Saïlé, Marie-Pierre. *Apprendre le récit au collège : soudain le masque ouvre les yeux....* Lille : CRDP, 1993. 298 p., ill., bibliogr. (12 p.) € 23.

L'apprentissage du récit est un enjeu important au collège ; il permet notamment la maîtrise progressive des marques spécifiques de l'écrit, des problèmes liés à la "décontextualisation" du message, la maîtrise progressive de la lecture par de multiples interactions avec la production d'écrit. Il est une voie dans l'élaboration d'une culture personnelle. Quel point de vue l'enseignant doit-il adopter dans cet apprentissage ? Les auteurs proposent d'aborder ce problème en présentant d'abord des moments du travail de l'enseignant à propos de cet apprentissage : fabrication d'outils déclencheurs de récits, travail de correction de copies d'élèves, réécriture des récits (approche individuelle de l'enseignant, et collective des élèves). Puis ils exposent des comptes rendus d'expériences fonctionnant en pédagogie du projet : production de récits entiers par des élèves en grande difficulté ; une expérience d'écriture longue (du journal intime en 6e à la nouvelle policière en 4e ; le travail de divers types de textes, l'écriture à partir d'images.

KRISTIANSEN, Irene. *Foreign language learning and non learning*. Helsinki : University of Helsinki, 1992. 183 p., tabl., bibliogr. (21 p.). (Research bulletin ; 82.) € 11.

Cette recherche tente d'évaluer la possibilité d'améliorer les résultats des élèves les plus faibles en langue étrangère grâce à un enseignement compensatoire intensif. L'étude a été menée auprès d'un groupe expérimental de 12 élèves de 6e année d'une école de la banlieue d'Helsinki : 4 élèves faibles, 4 moyens, 4 bons. Les élèves ayant de faibles résultats en langue étaient de niveau intellec-

tuel moyen, mais avaient de très médiocres performances au test des matrices progressives de Raven et au test conceptuel de Hunt. Pour l'apprentissage de la langue testée, le suédois, les élèves ont bénéficié de cours supplémentaires intensifs dans un groupe d'aptitude mixte durant un demi trimestre puis dans un groupe séparé durant l'autre demi trimestre : la première session a permis aux élèves faibles d'améliorer leur compréhension mais pas leur conversation. Durant la 2e session le résultat fut inversé. Mais ces gains ont été perdus un an plus tard. Il semble donc que le soutien doit être permanent et que les capacités cognitives doivent être développées avant l'âge de l'apprentissage de la langue étrangère.

LEBRUN, Monique ; Paret, Marie-Christine. *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1993. 319 p., graph., tabl., bibliogr. dissém. (Techniques et méthodes pédagogiques.) € 15.

Les contributions sont regroupées en 9 chapitres : Milieu social et milieu ethno-culturel ; L'hétérogénéité des apprenants : les processus cognitifs ; Les performances langagières ; Les représentations des enseignants à propos de l'hétérogénéité des apprenants ; Les modèles d'intervention ; Les outils et moyens d'intervention : analyse et évaluation ; Les programmes ; Les manuels scolaires ; L'enseignement du français en milieux minoritaires. Les points de vue exprimés émanent de chercheurs français, belges, canadiens et suisses.

## Enseignement des sciences humaines et sociales

AUDIGIER, François. éd. *Documents : des moyens pour quelles fins ?*. Paris : INRP, 1993. 275 p. 15.

Les présentations d'innovations et de recherches dans les ateliers ont été organisées autour des thèmes suivants : les consignes, leur élaboration en fonction des tâches à accomplir, leur compréhension par les élèves...; les mises en relations demandées aux élèves, mises en relation entre éléments à l'intérieur du document, entre documents, entre documents et autres sources d'information... ; les productions écrites, orales, graphiques auxquelles donnent lieu le travail sur document ; la conceptualisation et la construction des savoirs ; l'évaluation tant du travail fait avec les documents que les documents servant d'instrument d'évaluation. Ces réflexions et échanges sont introduits et complétés par deux ensembles de contributions : 1) sur les pratiques scolaires et les pratiques savantes : (les documents en classe : traditions, mythes et réalités ; le document d'histoire et ses rationalisations savantes ; les moyens de l'imaginaire du géographe : modes de représentations du monde et de la discipline). 2) autour d'autres regards et d'autres approches (du fait divers à l'âge de bronze : techniques scripto-visuelles et sciences dans la presse et les magazines ; modalités d'expression des connaissances et métacompréhension ; apprendre des images : du réel "reproduit" au réel "calculé" ; documents, sources et communications : le travail du journaliste). La conférence finale prononcée par A. Grosser -Mémoire collective, histoire et politique- resitue l'histoire et son enseignement au regard de ses enjeux politiques et éthiques.

*Environmental education : an approach to sustainable development = L'éducation environnementale : approches pour un développement durable*. Paris : OCDE, 1993. 258 p. (Development centre documents.) 4.

Basé sur l'analyse de diverses actions en cours dans des pays membres de l'OCDE et sur l'étude de dix cas en Afrique, en Asie et en Amérique latine, cas qui ont été présentés lors d'un atelier du Centre de Développement en avril 1992, ce document souligne les conditions nécessaires à la mise en place future d'une méthode d'éducation en matière d'environnement encore plus efficace. Ces conditions impliquent une vision systémique de l'environnement et de la société et une démarche orientée vers l'action et la solution des problèmes. Cette démarche devrait être adaptée aux circonstances particulières et répondre aux besoins locaux et soutenue par une masse critique et par la création de réseaux afin de bénéficier d'un impact significatif. Enfin sa continuité doit être garantie par le biais d'institutions véritablement locales et nationales.

## Éducation physique et sportive

*France-Europe, quels contenus pour l'EPS de demain ?*. Paris : SNEP, 1993. 205 p., fotogr., bibliogr. dissem. 23.

Ce document propose les actes de la Conférence européenne qui a réuni des représentants de 13 pays, d'associations et d'institutions. La 1<sup>re</sup> partie est un regard sur l'EPS en Europe : Luxembourg, Portugal, Hongrie, l'EPS en lycées professionnels. La 2<sup>e</sup> partie s'interroge sur les enjeux de la formation. La 3<sup>e</sup> partie s'ouvre sur des perspectives pour la recherche : technologie des APS, le saut à cheval, le football, le dopage. En annexe, figurent des "repères" sur l'organisation de l'EPS dans différents pays européens.

## T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

*Science and mathematics : partners then... partners now. Readings from "School science and mathematics" on the integration of science and mathematics.* Bowling Green : School science and mathematics association, 1990. VII-214 p., bibliogr. dissém. (Topics for teachers series ; 5.) ✎ 15.

Cet ouvrage regroupe des articles publiés de 1905 à nos jours dans la revue "School science and mathematics" et reflète l'évolution de l'enseignement des mathématiques et des sciences aux Etats-Unis durant ce siècle. De nombreuses questions restent d'actualité et dès 1905 l'interdépendance des mathématiques et des sciences était mise en évidence (cf. Bishop). La nécessité d'une formation mathématique approfondie pour faire progresser la science est soulignée par Karpinski (1929). L'histoire des démarches pour intégrer les disciplines mathématiques et scientifiques à l'école est retracée. Divers aspects des programmes élémentaires et secondaires sont examinés.

### Enseignement des sciences

COELHO, Suzana Maria. *Contribution à l'étude didactique du mesurage en physique dans l'enseignement secondaire : description et analyse de l'activité intellectuelle et pratique des élèves et des enseignants.* Paris : Université de Paris VII, 1993. 2 vol., 256 + 73 p., bibliogr. (10 p.) ✎ 11.

L'objectif de cette thèse est de répertorier un certain nombre de tendances, de difficultés et de conceptions d'élèves, confrontés aux mêmes situations de mesurage, en sciences physiques. Les deux premières parties servent d'introduction (état de la question, méthodologie de la recherche...). Les parties

3 et 4 traitent des conceptions et des réactions des élèves : le problème de la "vraie valeur", l'incertitude des mesures, les fonctions des mesures, la capacité des élèves à inventer ... En plus de ces thèmes, concernant les conceptions et comportements des enseignants, l'auteur a abordé avec eux les caractéristiques des tâches de mesurage, leur opinion sur le contenu des programmes et instructions officielles. Les résultats permettent d'avancer deux propositions didactiques : placer les élèves dans des situations où ils sont confrontés à la dispersion des mesures ; rendre possible l'intervention de l'élève sur le dispositif expérimental. L'auteur conclut sur des propositions pour des recherches futures.

DUBOIS, Colette ; FÉNICHEL, Muriel ; PAUVERT, Marcelle. *Se former pour enseigner les mathématiques. 1 : problèmes, géométrie.* Paris : Armand Colin, 1993. vol. 1. 175 p., bibliogr. dissém. (Formation des enseignants.) ✎ 4.

Ce livre s'adresse aux enseignants du primaire en formation initiale ou continue, ainsi qu'aux formateurs en IUFM. Il est composé de 2 parties : Problèmes, Géométrie. Chaque partie comporte un chapitre historique et des généralités concernant les contenus étudiés ; des activités pour les étudiants en formation, assorties d'une réflexion sur l'enseignement de ces contenus, des activités pour les enfants des différents cycles où sont mis en lumière les liens entre les situations du chapitre précédent et le travail professionnel ; des problèmes à chercher permettant l'approfondissement de la notion étudiée. Apprendre à enseigner nécessite d'une part la maîtrise des contenus mathématiques à transmettre, d'autre part une réflexion concernant la didactique des mathématiques : ces aspects sont présents dans toutes les parties de cet ouvrage.



DUBOIS, Colette ; FÉNICHEL, Muriel ; PAUVERT, Marcelle. *Se former pour enseigner les mathématiques. 2 : maternelle, grandeur et mesure.* Paris : Armand Colin, 1993. vol. 2. 159 p., bibliogr. dissém. (Formation des enseignants.) ✎ 4.

La 1<sup>e</sup> partie de ce 2<sup>e</sup> volume, après un aperçu théorique et historique sur le concept de nombre naturel, sur les activités non numériques de l'enfant, sur la nécessité des apprentissages mathématiques en maternelle, propose quelques activités pour les étudiants -analyse d'outils pédagogiques, utilisation d'un ouvrage-, des activités pour les élèves : numériques, non numériques. La 2<sup>e</sup> partie dégage quelques idées théoriques nécessaires à la notion de grandeur et de mesure, et propose : des activités pour les enseignants en formation, montrant que les concepts de grandeur et de mesure jouent un rôle important dans la construction du savoir mathématique ; des activités de transition, avant d'aborder l'analyse d'activités pédagogiques ("ranger des masses codées", "les cocottes", activités de passage au CM1, etc...).

DUBOIS, Colette ; FÉNICHEL, Muriel ; PAUVERT, Marcelle. *Se former pour enseigner les mathématiques. 3 : numération, décimaux.* Paris : Armand Colin, 1993. vol. 3. 119 p., bibliogr. (1 p.). (Formation des enseignants.) ✎ 4.

Ce 3<sup>e</sup> volume étudie, dans une 1<sup>e</sup> partie : - Concept de nombre entier et systèmes de numération. - Comprendre le fonctionnement de notre système de numération : des activités pour les enseignants en formation - Quelques activités de transition - Activités pour les élèves de l'école élémentaire, utilisant la numération, soit comme outil ("Banquier CH", "les doigts de la classe"), soit comme objet d'étude ("Banquier CM", "comment écrire mille ?"). La 2<sup>e</sup> partie traite des fractions et décimaux, dont la construction est rendue nécessaire par l'avancée des

apprentissages dans des domaines tels que les fonctions ou la mesure, propose des activités pour les enseignants en formation (Analyse de passations sur les décimaux et construction d'un protocole de passation, critiques de quelques exemples de présentations des décimaux à l'école élémentaire...), et des activités à l'école préparées selon une progression à partir d'un canevas.

DUBOIS, Colette ; FÉNICHEL, Muriel ; PAUVERT, Marcelle. *Se former pour enseigner les mathématiques. 4 : nombres et opérations, fonctions numériques.* Paris : Armand Colin, 1993. vol. 4. 191 p., bibliogr. (1 p.). (Formation des enseignants.) ✎ 4.

Le 4<sup>e</sup> volume de cet ouvrage traite de nouveaux points concernant la didactique des mathématiques : apparition de l'idée de champ conceptuel (partie sur les opérations). La partie "Fonctions numériques" reprend le changement et le jeu de cadres déjà mis en évidence dans la partie "grandeur et mesure" (volume 2). Ce volume, suivant le plan général de l'ouvrage, présente : un aperçu historique (1<sup>e</sup> partie : "Nombre et opérations" : de la main aux tables à calcul, aux techniques écrites et aux ordinateurs. 2<sup>e</sup> partie : "Fonctions numériques" : Informations concernant la notion de fonction numérique ; La proportionnalité) ; des activités pour les enseignants en formation ; des activités pour les élèves.

GÉNINET, Armelle. *La gestion mentale en mathématiques : application de la 6<sup>e</sup> à la 2<sup>d</sup>e.* Paris : Retz, 1993. 207 p., bibliogr. (1 p.). (Pédagogie.) ✎ 23.

Dans les deux premières parties, l'auteur rappelle, en les appliquant au cas des mathématiques, les deux grands principes de la gestion mentale : l'évocation et le projet. Puis sont proposées dans les deux chapitres suivants des applications concrètes de la pédagogie de la gestion mentale (les lignes

directrices d'un cours de mathématiques en gestion mentale, pour une pédagogie de l'autonomie ; des exemples de cours de mathématiques pour enrichir les évocations, développer le projet de communication) ; des applications concrètes (présentation du matériel utilisé pour le suivi pédagogique des élèves, série de fiches à l'usage des enseignants pour mener des activités méthodologiques sur les gestes mentaux...). En conclusion, l'auteur développe l'originalité de la pédagogie de la gestion mentale (dans l'optique des rénovations en cours, solutions pour le traitement de l'erreur, nouvelle approche didactique des mathématiques...)

JOHSUA, Samuel ; DUPIN, Jean-Jacques. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF, 1993. 422 p., schém., bibliogr. (16 p.). Index. (Collection Premier cycle.) 4.

Les recherches en didactique des disciplines scientifiques se sont données pour but une étude systématique des phénomènes d'enseignement dans ces domaines, visant à délimiter un champ des possibles pour l'amélioration de l'éducation scientifique. Cet ouvrage, qui se veut un manuel d'enseignement, fait le point des résultats atteints dans cette perspective. Il débute par deux chapitres introductifs sur l'épistémologie des sciences et la psychologie cognitive, puis il présente et discute les concepts, problématiques et méthodes essentiels de la didactique des sciences et des mathématiques : les conceptions des élèves ; la transposition didactique ; la situation d'enseignement et le contrat didactique ; preuves, langage, communication ; "quête du sens" et processus de modélisation en situation de classe. Chaque point est abordé d'une façon identique : présentation synthétique puis exposé de travaux portant sur le sujet (ainsi pour la transposition didactique, travaux de Y. Chevallard, S. Johsua, J.P. Astolfi, J.L. Martinand...)

## *Informatique et enseignement*

*Applications pédagogiques de l'informatique : du réveil de la motivation scolaire à l'organisation des connaissances au collège. "Informatique au service de la réussite". 1986-1991, documents pédagogiques de synthèse*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, 1993. 342 p., bibliogr. (3 p.). (Innovations pédagogiques.) 4.

Quels services les outils informatiques généraux peuvent-ils rendre à l'enseignement des disciplines ? Quels sont leurs avantages ? A quelles conditions ? Quels bénéfices, en particulier, pour les élèves en difficulté ? Ce document s'attache principalement aux outils d'organisation des connaissances que sont les tableurs, grapheurs, gestionnaires de fichiers, outils de construction géométrique et aux débuts de ce qu'on peut faire avec des systèmes experts. Tous ces travaux ont été expérimentés dans des classes "habituelles".

CAILLOT-GARY, Michèle ; GLYKOS, Allain. *Ecrire avec et sans ordinateur au collège*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1993. 134 p., fig., bibliogr. (5 p.). (Techniques et méthodes pédagogiques.) 11.

Les auteurs rendent compte d'une expérimentation (élèves de 5e d'un collège de la région de Bordeaux) menée à la suite d'un appel d'offres de la Direction des Collèges en 1985 sous le titre : *L'informatique au service de la réussite en classe de 5e*. La 1e partie de l'ouvrage est le compte-rendu des difficultés rencontrées par les enseignants, une description du dispositif choisi, l'objectif fixé : comment il est possible, par le biais d'un environnement pédagogique informatisé, d'aborder le problème de l'écriture avec des élèves en difficulté. La 2e partie est une présentation des fiches exercices effectués par les élèves (contes personnels retravaillés sur

traitement de texte, texte d'élève avant correction...), présentés toujours selon le même schéma : l'environnement pédagogique, le déroulement de la séquence, les observations faites pendant les séances, les documents annexes. Puis sont étudiés les trois points essentiels qui apparaissent à la suite de cette expérimentation : le rapport traitement de texte/écriture (notamment l'importance du brouillon) ; le rapport élève/machine ; le transfert et la reproductibilité de l'expérimentation. Celle-ci a permis de réduire la coupure entre technique et culture. La réflexion et la préparation du travail importent plus que la performance et la sophistication des moyens techniques.

EIMERL, Kamila. *L'informatique éducative : cheminements dans l'apprentissage*. Paris : Armand Colin, 1993. 181 p., bibliogr. (15 p.). (U : psychologie.) ☞ 23.

Dans une 1<sup>re</sup> partie, l'auteur propose une réflexion sur les pratiques et les représentations sociales des nouvelles technologies d'information et de communication, dans les années 80 et expose les recherches (niveaux primaire et secondaire) sur les effets des activités informatiques sur les conduites cognitives et sur certains apprentissages. Puis elle s'intéresse aux aides informatiques à l'écrit (logiciels de prélecture, ELMO) et aux controverses théoriques et méthodologiques que leur conception suscite. Dans une 3<sup>e</sup> partie, elle décrit les applications de l'informatique dans l'enseignement spécialisé, dans les processus de réadaptation des différentes populations handicapées. L'apport le plus prometteur de l'informatique semble consister en la création de nouveaux supports qui peuvent organiser et orienter le cheminement au cours de l'apprentissage.

LÉVY, Jean-François. *Traitement de texte et bureautique : observations et propositions pour la formation professionnelle*. Paris : INRP, 1993. 147 p., fig., bibliogr. (5 p.). (Rencontres pédagogiques : recherches/pratiques, lycée professionnel, lycée technique ; 32.) ☞ 11.

Dans les établissements scolaires, comme dans les entreprises et les administrations, le traitement de texte, un des outils les plus pratiqués de la bureautique, supprime maintenant la traditionnelle machine à écrire, dont la désuétude se confirme. Mais les évolutions de la formation se révèlent plus complexes que la substitution de matériels. La maîtrise des "nouvelles technologies de l'information et de la communication" donne lieu, depuis un certain temps déjà, à de vifs débats. Existe-t-il des causes identifiables aux nombreuses difficultés d'adaptation rencontrées lors de la formation à ces outils, pourtant extraordinairement puissants et dont on ne cesse de vanter les mérites pour l'amélioration de la productivité du secteur tertiaire ? L'approche des difficultés observées chez des élèves de classes de BEP et de BTS, pendant leur apprentissage du traitement de texte (formations professionnelles initiales) a été analysée à l'aide d'outils théoriques appartenant à la psychologie cognitive, la didactique et la technologie. L'observation fine des pratiques des élèves a permis d'émettre des hypothèses sur l'origine de ces difficultés. Loin de se limiter au cadre strict des logiciels de traitement de texte, les problèmes rencontrés sont, peut-être, caractéristiques du passage à un domaine technologique inédit qui -contrairement à une opinion courante- ne se laisse pas facilement intégrer dans les pratiques pédagogiques et professionnelles. Cette étude est complétée par une analyse du rôle de l'outil bureautique comme moyen d'apprentissage.

*Technologies nouvelles et éducation : le point sur les recherches achevées à l'INRP en 1991 et 1992.* Paris : INRP, 1993. 131 p., bibliogr. dissém.

☛ 22.

Le département Technologies nouvelles et Éducation a pour mission de mener des recherches sur les applications des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation et la formation. Ce document rassemble les synthèses rédigées par les chercheurs sur les recherches achevées en 1991 et 1992 dans le département. Celles-ci ont été réalisées dans quatre unités, image-ries et éducation, informatique et enseignement, multimédias et ingénierie de la formation, télématique et éducation et dans une équipe constituée sur le champ spécifique de la formation des adultes. L'ordre de représentation adopté opère un regroupement en fonction de la nature des recherches : dans une 1<sup>re</sup> partie, figurent des textes portant de manière générale sur les problèmes d'insertion des technologies dans le système scolaire et dans des formations d'adultes ; la seconde partie correspond à une série de recherches s'intéressant plutôt au rôle des technologies dans différents types d'apprentissage ; certaines d'entre elles ont donné lieu à la réalisation de prototypes de dispositifs techniques.

## U - ÉDUCATION SPÉCIALE

### *Éducation spécialisée, prévention et rééducation*

BAUER, Monique. dir. *Un autre regard sur la relation mère-enfant : recherche évaluative sur une pratique de milieu ouvert.* Vanves : CTNERHI, 1993. II-172 p., tabl., bibliogr. dissém. (Flash informations ; 199.)

☛ 11.

L'équipe AEMO - Action Educative en Milieu Ouvert - de Corbeil a été amenée, en 1985, à mettre en place une expérience de travail

sous forme d'une observation, hors du cadre familial, de jeunes mères élevant seules leur(s) enfant(s). Il s'agissait pour eux de séjours d'une semaine, les réunissant en milieu privilégié, pour une vie quotidienne, encadrés par une équipe de travailleurs sociaux. Après 2 séjours, en 1987, un projet d'étude évaluative s'est développé. De l'émergence du projet aux perspectives pratiques (question de l'identité, ressources et activation) en passant par des principes méthodologiques, la présentation des résultats, la recherche d'une approche explicative, cet ouvrage met en évidence les interactions entre la recherche sur le terrain, les pratiques sociales et la "formation ainsi continuée des intervenants dans un champ social institué".

## X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

### *Politique et actions culturelles*

*Culture et société.* Paris : La Documentation française, 1993. 120 p., ill., bibliogr. dissém. (Cahiers français ; 260.) ☛ 4.

"Ce numéro s'efforce de dresser un état des lieux des rapports existant entre la culture et la société contemporaines en distinguant les principales caractéristiques du développement culturel de ces trente dernières années. Soulignant l'une des particularités françaises selon laquelle l'Etat se trouve nécessairement au coeur de toute réflexion sur la culture, la première partie est consacrée à l'évolution des relations entre l'Etat et la culture et analyse les différentes politiques culturelles menées depuis la création, en 1959, d'un ministère des Affaires culturelles, alors placé sous l'autorité d'André Malraux. Autre manifestation importante des changements intervenus ces trois dernières décennies, la prise en compte des implications économiques de la culture fait l'objet de la deuxième partie dans laquelle sont étudiés les principaux acteurs d'un marché culturel

où l'Etat mais aussi les collectivités territoriales puis, progressivement, les entreprises - avec le mécénat - jouent un rôle essentiel. La troisième partie porte sur l'interprétation de l'évolution des différentes pratiques qui, à des degrés divers, ressortissent en France à la notion de culture."

### Loisirs

BRESSOUX, Pascal ; DESCLAUX, Agnès. *Mesures incitatives à la lecture : bilan d'une expérimentation à l'école élémentaire, janvier 1989-mars 1990*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale, 1993. 123 p., tabl. (Les dossiers Education et formations ; 29.) ✎ 23.

L'objectif de cette recherche était d'apprécier les effets de différentes mesures incitatives à la lecture "loisir" (fonds de livres de jeunesse mis à la disposition des élèves, animations d'incitations à la lecture, formation des maîtres sur les performances de lecteur des élèves de l'école élémentaire et sur leurs appétences en ce domaine. Cette enquête a été menée dans 60 écoles publiques (réparties en quatre groupes, dont un groupe témoin), auprès de tous les élèves scolarisés du CE1 au CM2. Une 1<sup>e</sup> partie récapitule les résultats de l'évaluation lecture de 1989 (CE1-CM2). La 2<sup>e</sup> partie expose les résultats de l'enquête proprement dite : ils ne révèlent que peu d'effets. Les enfants des 4 groupes ont, en fin d'expérimentation, des compétences de lecteur assez proches et il ne semble pas que les élèves ayant bénéficié de mesures incitatives à la lecture lisent davantage que les autres. Une évaluation réalisée un an après montre, par contre, que les élèves des trois groupes ayant bénéficié de mesures incitatives lisent davantage que ceux du groupe témoin.

LAGE, Elisabeth. *Lycéens et pratiques scientifiques : comment les sciences deviennent une passion*. Paris : L'Harmattan, 1993. 136 p. Index. (Bibliothèque de l'éducation.) ✎ 11.

L'auteur étudie ici l'intérêt scientifique des jeunes. Elle a interrogé vingt et un garçons et trois filles s'intéressant à des domaines variés : chimie, écologie, géologie... Elle leur a demandé les motivations de ces intérêts scientifiques divers, comment ils ont choisi ce domaine scientifique et le bénéfice qu'ils en retirent ; elle a analysé l'évolution de l'intérêt selon l'âge, le sexe et se demande si cette passion débouche sur un projet professionnel. Il ressort de cette enquête l'existence d'une forte motivation scientifique chez certains lycéens, rarement suscitée par l'enseignement scolaire et souvent stimulée par la relation avec des adultes compétents. Les clubs scientifiques sont pour ces jeunes des lieux de rencontre et d'échanges ; les parents ont souvent un rôle d'incitateurs dans l'apparition de l'intérêt scientifique. L'auteur propose, plus qu'une intensification de l'intérêt des jeunes pour les sciences, l'offre d'un cadre adéquat à l'épanouissement de cet intérêt et une mobilisation de professeurs passionnés par leur domaine et par leur rôle éducatif.

SINGLY, François de. *Matériaux sur la lecture des jeunes*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, 1993. 254 p. (Les dossiers Education et formations ; 25.) ✎ 9.

Ce document complète le rapport "Les jeunes et la lecture". Il présente certains des matériaux sur lesquels ce rapport s'est appuyé : les tableaux tirés de l'enquête faite par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de 1245 jeunes en octobre 1992, et des extraits d'entretiens tirés de l'investigation qualitative, conduite en novembre 1992, auprès de collèves et de lycéens.

### *Vulgarisation scientifique*

LASZLO, Pierre. *La vulgarisation scientifique*. Paris : PUF, 1993. 127 p., ill., bibliogr. (2 p.). (Que sais-je ? ; 2722.) 4.

La vulgarisation scientifique, "opium des masses" ou forme de communication qui peut atteindre à l'art ? Le but de l'ouvrage est d'élargir le débat aux chefs-d'oeuvre de la vulgarisation scientifique anglo-américaine. Au sommaire : Science comme Construction sociale ; La fin de l'âge d'or ; Accrocher et maintenir l'attention ; Critères de lisibilité ; L'illustration ; Modèles anglo-saxons contemporains.

WHELDALL, Kevin. *Discipline in schools : psychological perspectives on the Elton report*. London ; New-York : Routledge, 1992. VIII-103 p., bibliogr. dissém. Index. 15.

Cet ensemble d'articles tente de répondre aux questions soulevées par la Commission Elton en matière de maintien d'une discipline indispensable à un enseignement efficace. Une approche globale de la discipline au niveau de toute l'école est abordée, l'apport des méthodes de comportement positif, l'utilisation de techniques proches de la thérapie familiale, les rapports entre difficultés d'apprentissage et problèmes de discipline sont discutés, ainsi que l'influence d'une bonne relation élèves-professeur. L'objectif des intervenants est d'ouvrir la voie à des solutions réalistes applicables d'un point de vue institutionnel et pratique. La crainte que la mise en place du Programme national fasse passer au second plan le développement de la formation en psychologie des enseignants est exprimée dans la conclusion.

#### INRP

#### CADIST en Sciences de l'éducation

Les documents signalés dans la revue et difficiles à trouver dans votre région peuvent être communiqués par l'intermédiaire du

#### Service de Prêt-Entre-Bibliothèques

Les demandes doivent être adressées par un organisme documentaire au CADIST de l'INRP, 29 rue d'Ulm, 75005 PARIS, qui adhère au réseau informatisé du PEB (identifiant 75 105 23 20)

# ADRESSES D'ÉDITEURS

- **ACTUALITÉS DE LA FORMATION PERMANENTE**  
Centre INFOO  
Tour Europe  
Cedex 07  
92049 PARIS LA DÉFENSE
- **AECSE (document sur les sciences de l'éducation)**  
Diffusion INRP
- **AECSE**  
Université de Paris V  
28, rue Serpente  
75006 PARIS
- **ARCANE-BEAUNIEUX**  
16, rue de Luc  
14780 LION-SUR-MER
- **CRDP**  
3, rue Jean-Bart  
BP 199  
59018 LILLE Cedex
- **CRDP**  
47, rue Philippe de Lassalle  
69316 LYON Cedex 04
- **CVRP**  
56, Marterey  
CH 1005 LAUSANNE
- **EDUCA**  
Faculdade de psicologia e de ciencias da educação  
Universidade de Lisboa  
Alameda da Universidade  
1600 LISBOA
- **INSEP**  
11, avenue Tremblay  
75012 PARIS
- **ITPE**  
7-9, rue Eugène Delacroix  
75116 PARIS
- **L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE**  
M.C. Brochard  
Les Bertons  
17350 SAINT-SAVINIEN
- **PUBLIDIX**  
Université Paris X - Nanterre  
200, avenue de la République  
92001 NANTERRE Cedex
- **SERVICE DE LA RECHERCHE SOCIOLOGIQUE**  
8, rue du 31 décembre  
CH 1207 GENÈVE
- **SNEP**  
76, rue des Rondeaux  
75002 PARIS

- UNIVERSITÉ DE PARIS VIII  
Laboratoire de recherche ethnométhodologique  
2, rue de la Liberté  
93526 SAINT-DENIS Cedex 02
  
- Université PARIS-NORD  
Avenue Jean-Baptiste Clément  
93480 VILLETANEUSE
  
- UPRM  
87, rue Haute  
95170 DEUIL-LA-BARRE



# SUMMARIES

by Nelly Rome

---

## *How to deal with the sophistication and the construction of autonomy in education*

by Georges Lerbet

---

The author reveals his cognitive fondness for interrelations processes, loop systems and for constructivism to the extent that it conveys his loathing for plain analytic thought and for positivism. G. Lerbet describes his professional training in a Training School for primary school teachers, his university career, from the discovery of the works of Montaigne, then of Bergson, Bachelard, Rogers to the encounter of R. Zazzo and Piaget. His reader's approach of texts is part of an intellectual individual process which has progressively turned into an author's process and in this context readings become partners which nurture critical and reflexive internalized dialogue : he reports that presently, reading is less a basic knowledge resource than an opportunity to get discussion started and write himself.

---

## *From an itinerary to its interpretations*

by Jean Cardinet

---

Describing our own research itinerary is necessarily an "after-the-fact" reconstruction, where the succession of our actions is the object of a tentative inter-

pretation, even though our area of freedom may have been often quite limited.

Facts, by themselves, have no meaning. When we try to impose a structure upon them, we realize that our choice is arbitrary. Should we consider the external events as determinant ? Should we give more weight to our internal rationale, which offers easier justifications ?

Considering how these two classes of determinants do interact brings us probably nearer to the truth. We can interpret the way we have dealt with the external pressures by accommodating our former representations, or justifying our new intentions, instead of giving up our long-term projects altogether.

This is the way I was motivated to bring some rational order into a field as complex as the one of evaluation (of pupils and of institutions). I could make some headway by trying to integrate a multitude of external stimulations, and particularly by considering seriously the objections which were raised against my successive proposals.

---

## *From the theory of human capital to a global analysis of the economy of education*

by J.-C. Eicher

---

After he had studied law, obtained a Master of Arts in economics in the United States, written a doctoral thesis in economics in France, the author chose to enter the teaching profession in

higher education and went in for the "agrégation" examination. But when he was preparing his thesis, he has stayed for some time at the University of Chicago and taken an active interest in reflexion about the economic function of education, which led up to the theory of human capital. This interest for economic analysis was going to reorientate his career : through his own career development, the author describes this field of research, new in France in the early sixties, the setting up of working groups, of an institutional framework, then the evolution of economy of education as a subject matter.

---

*Telling about one's practice  
development*

**by Magali Chanteux**

---

For the author, describing her professional development is not only a report, it is a construction. The vital lead of this evolution is her commitment to Fine Arts teaching. She has been teaching but also searching, assessing, which leads to an enrichment for all pupils in the field of Fine Arts. Her teaching has always been child centred. Various readings, students education, university lectures attended, exchanges, induced her to transform her practice and rethink the place of Fine Arts in the educational system framework.

---

*A passion for learning*

**by Michèle Prince-Clavel**

---

During her career development - teaching French in a provincial "lycée", taking part in an experimental secondary school project with Louis Legrand, being the principal or the Head of various institutions - the author had the

opportunity of an advanced reflection about the first question she asked herself : "What produces school failure and how to cope with it ?" and the related question "but how do we learn ?" This led her to investigate on learning and she is still doing so out of the "Éducation Nationale" framework : the author is now in charge of the community policy planning for childhood and youth in a town council of Grenoble suburbs.

---

*Youth and adults orientation :  
Setting up a new interdisciplinary  
field*

**by Francis Danvers**

---

The author tackles every aspect of orientation : psychological key concepts, educational concepts, orientation processes from the nursery school to the university, training-employment relationship, vocational and social integration of youth and adults, professionalization of counseling, historical and social-political approach, the situation in Europe and elsewhere. He makes an inventory of all books and publications in French language, concerning the last decade.

# Lecteurs et lectures en éducation

Sous la direction de Jean HASSENFORDER

avec la collaboration de

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE,  
Jean AUBA et Paule ARMIER, Claude BERNARD,  
Carmel CAMILLERI, Louis CROS,  
Maurice DEBESSE, Gilbert DE LANSHEERE,  
Joffre DUMAZEDIER, Jean-Claude FORQUIN,  
Frédéric GAUSSEN, Victor HOST,  
Michaël HUBERMAN, Louis LEGRAND,  
Philippe MEIRIEU, Gaston MIALARET,  
Suzanne MOLLO-BOUVIER, Louis NOT,  
André de PERETTI, André PETITAT,  
Gaston PINEAU, Marcel POSTIC, Louis RAILLON,  
Olivier REBOUL, Maurice REUCHLIN,  
Michel SOETARD, Jacques WITTWER.

Nouveauté - 357 pages - 180 F. ttc

**Editions L'Harmattan**  
5-7, rue de L'Ecole Polytechnique  
75005 Paris

**INRP**  
29, rue d'Ulm  
75230 Paris cedex 05

Institut National de Recherche Pédagogique  
Université Lumière - Lyon 2 / Université Rennes 2 - Haute Bretagne

# DURKHEIM

---

# SOCIOLOGUE

---

# DE L'ÉDUCATION

---

*Textes réunis par François CARDI et Joëlle PLANTIER*  
*Présentation : Paul de GAUDEMAR*

Nouveauté - 218 pages - 130 F. ttc

L'Harmattan



Disponible en librairie  
et par correspondance auprès de l'INRP

# LES COLLÉGIENS ET L'ÉCRITURE

Christine BARRÉ-de MINIAc,  
Françoise CROS, Jacqueline RUIZ

Nouveauté - 172 pages - 165 F. ttc



Institut National de  
Recherche Pédagogique



## ABONNEMENTS COUPLÉS

Pour ses trois revues complémentaires

- \* *REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE*
- \* *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION*
- \* *RECHERCHE ET FORMATION*

l'INRP vous propose la formule des abonnements couplés.

**Si vous souscrivez des abonnements à deux (ou trois) de ces titres, vous bénéficiez d'une remise de 10% sur le montant de chaque abonnement.**

Exemple : tarif à partir du 1/08/1993 pour la France

|   | abonnement isolé | abonnement couplé |
|---|------------------|-------------------|
| <i>Revue Française de Pédagogie</i><br>(4 numéros par an) | 210 f            | 189 f             |
| <i>Perspectives documentaires</i><br>(3 numéros par an)   | 145 f            | 130,50 f          |
| <i>Recherche et formation</i><br>(3 numéros par an)       | 200 F            | 180 F             |

Pour des abonnements couplés à  
*Perspectives documentaires en éducation*  
et à la *Revue Française de Pédagogie*  
319,50 f (au lieu de 355 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.



# Lecteurs et lectures en éducation

Sous la direction de Jean HASENFORDER

avec la collaboration de

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE,  
Jean AUBA et Paule ARMIER, Claude BERNARD,  
Carmel CAMILLERI, Louis CROS,  
Maurice DEBESSE, Gilbert DE LANSHEERE,  
Joffre DUMAZEDIER, Jean-Claude FORQUIN,  
Frédéric GAUSSEN, Victor HOST,  
Michaël HUBERMAN, Louis LEGRAND,  
Philippe MEIRIEU, Gaston MIALARET,  
Suzanne MOLLO-BOUVIER, Louis NOT,  
André de PERETTI, André PETITAT,  
Gaston PINEAU, Marcel POSTIC, Louis RAILLON,  
Olivier REBOUL, Maurice REUCHLIN,  
Michel SOETARD, Jacques WITTWER.

Nouveauté - 357 pages - 180 F. ttc

**Editions L'Harmattan**  
5-7, rue de L'Ecole Polytechnique  
75005 Paris

**INRP**  
29, rue d'Ulm  
75230 Paris cedex 05