

N° 32

1994

*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 : Marlène Ba, Marie-Françoise Caplot, Catherine Desvé

Équipe de rédaction : Mathilde Bouthors, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Danielle Dagorn, Nancy Frosio, Nelly Rome

Édition & Fabrication

Informatique : Jean-Pierre Houillon

Maquette : Jacques Sachs (couverture), Philippe Champy (intérieur)

Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, Marie-Françoise Caplot, Edith Sebbah

*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

Invitation aux lecteurs..... 5

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Esquisse d'une bibliographie sentimentale
par Michel TARDY..... 9

Chemins de doctorants

- *Le chemin d'un doctorant : prémices d'un itinéraire de recherche*
par Pascal BRESSOUX..... 25

- *L'espace-classe, emboîtements et déboîtements*
La thèse, une expérience irremplaçable
par Nicole CLERC..... 39

- *Apprentissage tout terrain.*
Les vicissitudes de la formation pratique des instituteurs
par Dominique VILLERS..... 57

Chemins de praticiens

Une méthodologie problématique
par Michel DARNAUD..... 69

Repères bibliographiques

Rythmes scolaires, approches chronobiologiques et chronopsychologiques
par François TESTU..... 77

Communication documentaire

Approches infométriques de la recherche en éducation et formation
par Philippe CHAMPY..... 91

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 101

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 135

Adresses d'éditeurs..... 169

Summaries..... 171

INVITATION AUX LECTEURS

“Conçu comme un outil au service de la formation, *Perspectives documentaires en éducation* ne présente pas seulement une bibliographie courante utile à la mise à jour des connaissances, elle comprend aussi des rubriques destinées à susciter la motivation et à guider le choix en présentant la littérature dans le contexte d’un vécu” (1). Riches de leur expérience, les auteurs de la revue s’expriment sous forme d’histoire de vie par le biais d’un échange convivial.

– Les “itinéraires de lecture” retracent les lectures qui ont jalonné la réflexion de personnalités sur l’éducation. Ils nous introduisent dans l’histoire des idées.

– Les “itinéraires de recherche” mettent en valeur les démarches et les productions de chercheurs. Ils font connaître la recherche en éducation.

– Les “chemins de praticiens” enfin, montrent les liens, les influences, les transformations que la recherche apporte aux démarches d’enseignants et de formateurs en situation d’innovation. Ils contribuent à la diffusion des savoirs en éducation dans les pratiques pédagogiques.

Chercheurs en éducation, praticiens, lecteurs de *Perspectives documentaires en éducation*, vous êtes nos partenaires. La revue se nourrit de votre expérience et de votre désir de contribuer ainsi à une meilleure appréciation de la recherche et de son rôle dans l’évolution des pratiques pédagogiques. N’hésitez pas à contacter la Rédaction pour nous proposer vos articles ou nous donner vos suggestions, nous les accueillerons avec attention.

Christiane ÉTÉVÉ
Rédacteur en chef

(1) Hassenforder, Jean. Le Centre de Documentation Recherche de l’INRP : expériences, cheminements, perspectives. In *Pour la diffusion des savoirs en éducation*. Paris : INRP, 1990, p. 10.



1

ÉTUDES

ESQUISSE D'UNE BIBLIOGRAPHIE SENTIMENTALE

Michel Tardy

Il faut que je le confesse : les bandes dessinées furent mes premiers livres de chevet. C'est à l'école communale de Guérigny, bourgade qu'évoque J.-P. Sartre au début des *Mots*, que j'ai appris à lire. La floraison occidentale des "illustrés" d'Outre-Atlantique, coïncida avec ma sortie du cours préparatoire. Pendant longtemps, j'ai conservé la collection du *Journal de Mickey*, dont je me souviens encore d'avoir acheté le premier numéro.

L'agent secret X-9, écrit par Dashiell Hammet et dessiné par Axel Raymond, me fit rêver. *Tarzan*, de Hal Foster d'abord, de Burne Hogarth ensuite, fut un compagnon de jeux. *Guy l'Eclair*, que je ne me résous pas à appeler Flash Gordon, prit, à mes yeux, des allures de héros positif, de même que le *Fantôme du Bengale* et que *Mandrake le Magicien*.

Je dois à Lee Falk et à Phil Davis, à Clarence Gray et à Axel Raymond, ma première initiation axiologique. Grâce à eux, le vrai, le beau, le bien, furent, pour moi, des catégories familières, des valeurs concrètes, des références tenaces, bien avant que je ne feuillette, distraitement, le livre de Victor Cousin. De ces commencements, je garde des marques indélébiles, même si, aujourd'hui, je mesure combien il est difficile d'établir la vérité d'une proposition, même si je découvris assez tôt que la frontière qui sépare le bon du mauvais passe moins entre les individus qu'à l'intérieur de chacun d'eux. Il n'y a guère que

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

sur le chapitre de la beauté, sous toutes ses formes, que je n'ai guère varié.

Manuels, atlas, dictionnaires

J'ai une tendresse particulière pour les manuels scolaires. Au fil des brocantes et des enchères, j'en enrichis ma collection. J'ai éprouvé, jadis, un coup de passion pour la *Nouvelle flore* de Gaston Bonnier et Georges de Layens, qui, au terme d'une série d'éliminations catégoriellement définies et hiérarchiquement séquencées (fleurs réunies ou non en capitule, étamines et pistil vs étamines sans pistil vs pistil sans étamines), délivre le nom d'une plante individuelle.

Mon propos n'était pas d'herboriser, encore qu'il me soit arrivé de faire sécher des anémones et des renoncules entre deux feuilles de buvard. J'étais habité par un rêve, que d'aucuns jugeront insensé. J'avais la conviction, confortée par le modèle botanique, qu'il devait être possible de ranger les objets de l'univers selon des paradigmes binaires ou sériels, puis de procéder à la combinatoire hiérarchiquement réglée des unités. Je croyais fermement que le secret de la cosmologie résidait dans un grand calcul logique. De cette systématique généralisée, mes douze ans ne firent pas grand-chose, on le devine.

Cependant, je date de cette époque le goût dont je ne me suis jamais départi, des diagrammes et des taxinomies. Je découvris plus tard que cette obsession intellectuelle était au coeur d'une tradition philosophique ancestrale, dont le fil parfois coupé se renoue bientôt jusqu'à se glisser au plus profond de la modernité.

Pendant mes années d'apprentissage, qui furent studieuses, il m'arriva de faire l'école buissonnière : la consultation des atlas et des dictionnaires, ces merveilles du génie didactique, me détourna souvent des prescriptions de mes maîtres. Le premier atlas que j'eus entre les mains était signé Schrader et Gallouédec. Des heures durant, je consultais ses cartes et ses cartons, je déchiffrais ses figures et ses notices, je méditais sur les isothermes de juillet. Je fis des voyages imaginaires dans les diagonales de l'index alphabétique. L'or du Klondyke et le coprah de Mozambique, les Mayas du Yucatan et les Bengalis du Pakistan, les plateaux arides du Mato Grosso et la forêt tropicale de Bornéo : ces lieux quasi légendaires servaient aussi de décor aux récits parallèles des brochures à bon marché, que l'on avait

le bon goût de me laisser lire. Dans l'*Historischer Schul-Atlas* de F.W. Putzgers, je visitai les clérouquies grecques du Pont-Euxin et j'accompagnai les Phocéens dans leur cabotage obstiné qui, par le détroit de Messine, les mena jusqu'aux colonnes d'Hercule. Grâce à cette seconde nature, précocement acquise, je pressentis que, pour réfléchir, il me faudrait projeter le courant de ma conscience sur un espace à deux ou trois dimensions. Mes prothèses seraient donc spatiales, l'avenir le confirmera.

Quant aux dictionnaires, je découvris bientôt, dans la virtualité de leurs alignements inoffensifs, de curieux fils d'Ariane. Grâce à une technique souple du renvoi, il était possible de conduire des expéditions, sérieuses ou cocasses, dans le labyrinthe du lexique. Sans barguigner, je me laissais porter par des dérives instructives, aussi profitables, j'en suis persuadé, que des leçons bien construites. J'éprouvai plusieurs qualités de vertige, je fus ébahi par la figure du cercle (A veut dire B, B veut dire C, C veut dire A) et je fus ébloui par la structure du treillis (A signifie B ou C, B signifie D, E ou F, D signifie A ou E, et ainsi du reste). J'y trouvai aussi, mêlée au raisonnable des définitions usuelles, la folie des images venues de la nuit des temps comme autant de bénédictions (à tire-larigot, au diable vauvert). Qu'on ait perdu la mémoire de leur origine ajoutait encore à leur bienheureuse fascination. Ainsi allait, se fortifiant au fil des jours, l'expérience confuse de deux sources de la logique, celle de la géométrie et celle de la fantaisie, également productives et foncièrement nécessaires. Deux cohérences antagonistes, en somme, qui, jusqu'à mon dernier souffle, je le crois, ne cesseront de rivaliser, dans une lutte sans dénouement.

Imaginaire et rationalité

Il vint une période où mon coeur balançait. En même temps que je m'adonnais, non sans ferveur, à la récolte des racines algébriques et à la chasse aux lieux géométriques, j'entendis, venue du Pinde et du Parnasse, la lyre d'Erato. De ce jour, la métrique des mots et la musique des idées réglèrent nombre de mes aventures privées : "Hirondelles du sens, annonce d'une aura / L'ombelle en outremer des yeux d'Isodora".

Avec Gérard de Nerval et Arthur Rimbaud, "j'ai rêvé dans la grotte où nage la sirène", "j'ai vu le soleil bas, taché d'horreurs mystiques". Régulièrement, *Poésie 45*, éditée par Pierre Seghers, me versa des mensualités. Robert Desnos en avril, Max Jacob en septembre et, pendant toute l'année, les "lingères légères" de Paul Eluard. A la même époque, je m'enfonçai à perte de vue, de goût et d'odorat, dans les *Documents surréalistes* réunis par Maurice Nadeau : René Char et Benjamin Péret, me devenant familiers, ne perdirent rien de leur étrangeté. Bref, je découvris la fertilité sémantique des assonances et des allitérations. Je ne savais pas encore que la rhétorique est une méthode de pensée. Ce fut, dans mes dernières années de déca-génaire, une "crise d'originalité juvénile". Je crus que la philosophie aurait raison de mes contradictions.

Quand j'arrivai à l'université, je n'étais pas un voyageur sans bagages. Ma tête débordait de lectures hétéroclites, dans la profusion desquelles je cherchais, vainement d'abord, une cohérence secrète, que je savais exister. Je presentais des rimes occultes entre *M. Teste* et *L'étranger*, entre le Père Ubu et le commissaire Maigret, entre le Joseph K... du *Procès* et le Lafcadio des *Caves du Vatican*, entre *Le temps du mépris* et *Le mythe de Sisyphe*. Des revenants hantaient mes jours et mes rêves : la *Nadja* d'André Breton et son *Ode à Charles Fourier*, l'André Gide du *Voyage au Congo* et de *La séquestrée de Poitiers*, les notations "ordinaires" de Georges Simenon, John dos Passos et ses montages de *Manhattan Transfer*, le Bernanos de *Monsieur Ouine* et des *Grands cimetières sous la lune*, le Maurice Barrès des *Déracinés*, le Louis Aragon des yeux d'Elsa et de "hourrah l'Oural".

De Jorge Luis Borgès, j'appris à lire l'*Histoire de l'infamie* et l'*Histoire - conjointe - de l'éternité*. Avec Paul Valéry, je balançai entre la terre, "cet étrange défaut dans la pureté du non-être", et "les cris aigus des filles chatouillées". Dans *Sanctuaire* de William Faulkner, j'entrevis "l'intrusion de la tragédie grecque dans le roman policier". De ce que d'aucuns appelleraient sans doute une éducation sentimentale, j'aurais aimé faire un jour la théorie. Je ne risque pas de me tromper si j'affirme qu'on en trouve des traces affaiblies dans mes besognes d'"écrivain".

Conversion universitaire

Au début des années 50, le cours de mes lectures fut infléchi par l'enseignement de mes maîtres strasbourgeois. Maurice Debesse s'était déjà engagé sur le chemin qui conduirait, vingt ans plus tard, à la reconnaissance officielle de ce qu'on n'appelait pas encore les sciences de l'éducation. *Les étapes de l'éducation* m'apprit, avec élégance, ce qu'était le projet d'une psychopédagogie. Je découvris, grâce à lui, l'histoire de l'enseignement et les leçons que l'on pouvait en tirer. Je lui dois d'avoir lu *l'Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* d'Henri-Irénée Marrou, les deux volumes de *L'évolution pédagogique en France* d'Emile Durkheim et le monumental *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, publié sous la direction de Ferdinand Buisson.

Il est des psychanalystes non forcénés, qui savent raison garder : Juliette Boutonier, qui défendait sa paroisse, ne créa pas de chapelle. *L'angoisse* me fournit une clef : la notion d'ambivalence, qui, désormais, ne quitta plus mon trousseau. A mes condisciples et à moi-même, elle conseilla de consulter *Psychologie expérimentale* de R.S. Woodworth, compilation patiente qu'il est utile de fréquenter, le *Traité de psychologie générale* de Maurice Pradines, où l'on voit comment la philosophie peut transcender les résultats d'une science humaine trop monographique, et le tome VIII de *l'Encyclopédie française*, consacré à "la vie mentale" par Henri Wallon et par ses collaborateurs. *Le dessin de l'enfant* fut d'abord un cours auquel j'eus le privilège d'assister.

La sociologie que m'enseigna Georges Duveau fut à nulle autre pareille : dans l'histoire de sa discipline, il fait figure de singleton. On ne lit pas assez sa *Pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*. Pour ma part, j'en retins cette maxime élémentaire : il ne suffit pas de faire des observations, il faut de surcroît posséder une vision du monde et de l'histoire. Ce n'est pas le hasard qui lui fit étudier les utopies. Ce qu'elles ne sont pas : des projets que l'on aurait la naïveté de croire réalisables ; ce qu'elles sont : des principes régulateurs dont les actes quotidiens ne sont jamais que de lointaines approximations. J'ai lu et relu *Les instituteurs*. On devrait le distribuer, en cadeau de bienvenue, dans les Instituts de formation des maîtres.

A l'université de Strasbourg, Georges Gusdorf enseignait la philosophie générale et Paul Ricœur, l'histoire de la philosophie. Du pre-

mier, j'appris autant par sa manière que par ses discours. Par exemple, que pour comprendre le sens de l'existence, la perspicacité des grands romanciers est plus utile, tous comptes faits, que les calculs des petits savants. Ou encore : qu'il convient sans doute de multiplier les sources (l'érudition encyclopédique comme matière première) mais qu'il importe davantage de chercher le lieu central d'où les penser sous le chiffre de la cohérence ; que les catégories de l'intelligible évoluent au rythme des mentalités et que chaque époque possède sa grille d'interprétation (ce que Michel Foucault, bien plus tard, appellera une *épistémè*) ; que "les sciences humaines sont (d'abord) des sciences de l'homme" et qu'il est urgent de distinguer avec soin l'ordre des événements de celui des phénomènes. Dans *La parole*, que j'entendis enseigner, il est d'ailleurs montré que la parole authentique est un événement, "un cheminement de l'homme à l'homme à travers le temps". La signifiante s'affirme dans "les significations moyennes codifiées par l'usage" et, dans le même souffle, contre elles.

Quand je m'inscrivis à la Faculté des Lettres, Paul Ricœur venait de traduire en français les *Idées directrices pour une phénoménologie* d'Edmund Husserl. Je pénétrai dans l'ouvrage, non sans labeur ni ferveur, grâce à l'assistance bienvenue des notes et des commentaires. Sa lecture me permit de comprendre le sens des deux livres de Jean-Paul Sartre : *L'imagination* et *L'imaginaire*. Par la suite je revins, à maintes reprises, sur les deux ou trois passages consacrés à l'analyse d'une gravure d'Albrecht Dürer : "Le chevalier, le diable et la mort". L'emboîtement des intentionnalités (la photographie du dessin d'une inscription) ne cessa, dès lors, de me hanter. Des cours de Paul Ricœur, sur le rôle des mythes dans le platonisme, sur le "ich denke" d'Emmanuel Kant, sur la "selbstbewusstsein" de *La phénoménologie de l'esprit*, je conclus que l'histoire de la philosophie ne peut être qu'un ensemble de relectures et qu'elle s'écrit à reculons.

Parallèlement, mon programme de lectures privées fut éclectique. Dans le *Traité du désespoir* de Sören Kirkegaard, dans l'*Essai de métaphysique eschatologique* de Nicolas Berdiaev et dans l'*Introduction aux existentialismes* d'Emmanuel Mounier, je vis se croiser les valeurs de l'existence et celles de la personne.

L'interprétation des rêves de Freud me retint surtout par sa théorie de la "figurabilité" : il est possible d'emprunter à un auteur des fragments opératoires sans donner des gages à ses présupposés. Des éru-

dits m'assurèrent plus tard que l'édition Molitor des oeuvres philosophiques de Marx était fautive. Pas au point, je présume, de me faire manquer l'essentiel. Je lus donc, la plume à la main, *l'Idéologie allemande* et *La sainte famille ou critique de la critique critique*.

Apologie pour l'histoire ou métier d'historien de Marc Bloch me donna le goût de la réflexion épistémologique. C'est dans *La philosophie au Moyen Age* d'Etienne Gilson que je découvris que l'"Isagoge" de Porphyre était un exemple parfait de ce qu'on appellera plus tard la transposition didactique et que dans le même temps où se développait en Occident la querelle des universaux, sur la base de la seule logique d'Aristote, filtrée par Boèce, les autres textes du Stagirite prospéraient dans les grandes écoles arabes de traduction avant de nous revenir sur le tard et de rendre possibles Albert le Grand et Thomas d'Aquin. Je fus emballé par *Le cinéma du diable* de Jean Epstein et par *l'Intelligence d'une machine* : dans le choc des titres, je crus deviner la promesse d'une allégorie.

La chronique hebdomadaire d'André Bazin sur le cinéma eut pour moi valeur d'initiation : j'en ai gardé pieusement les coupures dans des boîtes en carton. Chaque mois, j'achetai *Esprit* et *Les temps modernes*, dont j'ai conservé de cette époque l'intégralité des livraisons. Je lisais aussi la presse avec gourmandise : *Les lettres françaises* et, pour compenser sans doute, *Les nouvelles littéraires*, *Le Monde*, auquel sans originalité je suis resté fidèle, et *l'Observateur* de la belle époque, qui ne devint "nouveau" que par la suite. Du journalisme j'aimais la syntaxe fringante. Il me plaisait aussi de repérer, dans le mouvement brownien de l'actualité, la monotonie de quelques permanences.

Corrélations : statistiques vs sémiotiques

Avec indulgencé, l'Ecole Normale supérieure de Saint-Cloud m'accueillit. Pendant quelques semestres, je fus infidèle à mes convictions. Aspirant à prendre place dans la corporation des savants patentés, qui font des mensurations et qui comparent des distributions, je m'imprégnai des deux volumes du *Faverge*, je m'initiai aux tests non-paramétriques de Sidney Siegel et je consultai des sous-produits transposés de statistiques à l'usage des amateurs. Je dépouillai la collection complète de la *Revue internationale de filmologie* et nombre de

publications anglo-saxonnes. Je fis quatre ou cinq analyses de variance et je commis quelques calculs de corrélation.

De cette "littérature", je ne conservai bientôt que les états de la question et que l'interprétation des résultats, c'est-à-dire ces moments précieux où les auteurs, quand ils le peuvent, redeviennent intelligents. Je redécouvris cette évidence : il n'y a pas de vérification qui vaille sans une inspiration première. Des montagnes de statistiques pour enfoncer des portes ouvertes : le bon sens finit par en être blessé. La cause était entendue : il était plus urgent d'articuler des raisonnements que d'extraire des racines carrées. Trois livres me remirent sur le chemin que je n'aurais jamais dû quitter : *Le cinéma ou l'homme imaginaire* d'Edgar Morin, *l'Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma* de Gilbert Cohen-Séat et *Logique du cinéma* d'Albert Laffay.

Dans les années 60, la pensée structurale était, comme on l'a dit un peu sottement, à la mode. Comment ne pas y sacrifier ? De mes rencontres soutenues, je garde des marques qui, aujourd'hui encore restent vivaces. Michel Foucault : l'analyse superbe des jeux de miroirs dans les "Ménines" de Vélasquez (*Les mots et les choses*). Claude Lévi-Strauss : l'opérateur du bricolage, qui "bâtit ses palais idéologiques avec les gravats d'un discours social ancien" (*La pensée sauvage*). Quant à Lacan, ses manigances sur la métaphore m'amusèrent un moment, puis je préférerais relire, dans le texte, *La lettre volée*.

Roland Barthes tenait un séminaire à l'École pratique des hautes études. J'avais lu, avec enthousiasme, *Le degré zéro de l'écriture*, *Michelet par lui-même* et, surtout, la remarquable postface des *Mythologies*. Il accepta de me recevoir. Pendant trois ans, avec ravissement, je l'entendis décliner des codes sensuels, sur l'image, sur la nourriture (le craquant, le nappé)... Par la suite, je fis ce que je pus des clefs qu'il me donna : la naturalisation des messages (prendre, ou faire prendre, un produit de l'histoire pour une donnée de nature), la signifiante comme opérateur d'ouverture (au-delà du dénoté commun, le pluriel risqué du sens).

Simultanément, Algirdas-Julien Greimas donnait un cours à l'Institut Poincaré. Nous étions une poignée à le suivre (O. Ducrot, T. Todorov, L. Sebag, Cl. Olsen, J. Guénot). Semaine après semaine, il nous lisait le chapitre qu'il venait d'écrire, dont l'ensemble donna bientôt la *Sémantique structurale*. Structure élémentaire de la signification : il m'arriva d'homologuer l'axe sémantique (conjonction) et les unités sémantiques (disjonction) à la substance et à la forme du signi-

fié de Louis Hjelmslev. La séquence des fonctions de V. Propp : il fut clair désormais que le paradigmatique était le secret du syntagmatique et que la simple consécution des fonctions cachait l'existence de schémas narratifs de base. Mon goût pour la logique comme instrument de maîtrise de l'univers (du référent ? du discours ? la seconde hypothèse est la bonne) refit surface.

Dans la foulée, je lus le *Cours* de F. de Saussure, les *Principes de phonologie* de N.S. Troubetzkoy, les *Eléments de linguistique générale* d'André Martinet et les *Prolégomènes à une théorie du langage* de Louis Hjelmslev. J'acquis ainsi une "sensibilité sémiotique" qui ne devait plus me quitter.

Ensuite...

Strasbourg, 1964 : je retrouve Georges Gusdorf (*Pourquoi des professeurs ?*). Plus tard, je ferai la connaissance d'Oliver Reboul, retour de Montréal (*L'éducation selon Alain*, 1974). Ensemble, nous embrasserons la cause des sciences de l'éducation, lui penchant plutôt pour la philosophie et la rhétorique, moi inclinant volontiers vers l'épistémologie et la sémiotique. Ma bibliothèque s'enrichira d'ouvrages de qualité. Une dette intellectuelle me liera à Christian Metz, qui fut mon ami (*Essais sur la signification au cinéma, Langage et cinéma, Le signifiant imaginaire*). Les *Essais d'iconologie* d'Erwin Panofsky resteront, pour moi, une référence constante. Les oeuvres de Barthes, de Greimas, de Gusdorf, régulièrement complétées au fil des ans, m'accompagneront comme autant de témoignages mémorables.

D'autres livres encore, qui s'abîmeront un peu d'avoir été souvent consultés : Luis Prieto (*Messages et signaux, Pertinence et pratique*), Umberto Eco (*La structure absente, Lector in fabula*), Perelman et Obrechts-Tytéca (*Traité de l'argumentation*), Robert Blanché (*Structures intellectuelles*), Olivier Reboul (*Le langage de l'éducation*), Paul Ricoeur (*Temps et récit*), Charles Sanders Peirce (*Ecrits sur le signe*).

Dans les fichiers, mes consultations se feront de plus en plus sélectives. Je donnerai la préférence, sinon l'exclusivité, aux théories du signe et du texte, aux règles de l'iconographie discursive, aux propriétés de l'épistémologie scolaire. La sagesse du choix succédera à l'ébriété universelle des commencements. Le moment viendra sans doute où je me bornerai à relire quelques grands textes, ceux que l'on

emporterait sur une île déserte. Des signes avant-coureurs témoignent de cette conversion probable.

Par ailleurs, il n'est guère d'ouvrages consacrés à la pédagogie que je n'aie consultés. On les trouve dans toutes les bonnes bibliographies.

Michel TARDY

Professeur d'Université

Université Louis Pasteur, Strasbourg

Bibliographie

- BARTHES, R. *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : Seuil, 1953. (Pierre Vives).
- BARTHES, R. *Mythologies*. Paris : Seuil, 1970. (Points ; 10).
- BLANCHÉ, R. *Structures intellectuelles : essai sur l'organisation systématique des concepts*. Paris : J. Vrin, 1986.
- BLOCH, M. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. 7e éd. Paris : Armand Colin, 1991. (U-Prisme ; 34).
- BOUTONIER, J. *L'angoisse*. Paris : PUF, 1943. (Bibliothèque de la philosophie contemporaine).
- BOUTONIER, J. *Les dessins des enfants*. Paris : éd. Scarabée, 1953.
- BUISSON, J. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette, 1911.
- COHEN-SEAT, G. *Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma : notions fondamentales et vocabulaire de filmologie*. Paris : PUF, 1958. (Bibliothèque de philosophie contemporaine).
- DEBESSE, M. *Les étapes de l'éducation*. 11e éd. Paris : PUF, 1992. (Nouvelle encyclopédie pédagogique ; 20).
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF, 1990. (Quadrige ; 109).
- DUVEAU, G. *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la seconde république et le second empire*. Paris : Donnay-Montemestien, 1948.
- DUVEAU, G. *Les instituteurs*. Paris : Seuil, 1957. (Le Temps qui court).
- ECO, U. *La structure absente : introduction à la recherche sémiotique*. Paris : Mercure de France, 1972.
- ECO, U. *Lector in fabula*. Paris : LGF, 1989. (Le livre de poche ; 4098).
- EPSTEIN, J. *L'intelligence d'une machine*. 2e éd. Paris : J. Melot, 1946. (Les Classiques du cinéma).
- EPSTEIN, J. *Le cinéma du diable*. Paris : J. Melot, 1955.
- FOUCAULT, M. *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard, 1990. (Tel ; 166).
- FREUD, S. *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF, 1926 et 1967.

- GILSON, E. *La philosophie au Moyen-Age : des origines patristiques à la fin du XIVe siècle*. Paris : Payot, 1986 (Bibliothèque historique).
- GREIMAS, A.J. *Sémantique structurale*. Paris : PUF, 1986. (Formes sémiotiques).
- GUSDORF, G. *La parole*. 12e éd. Paris : PUF, 1992.
- GUSDORF, G. *Pourquoi des professeurs ? : pour une pédagogie de la pédagogie*. Paris : Payot, 1977. (Petite bibliothèque ; 305).
- HJELMSLEV, L. *Prolégomènes à une théorie du langage : la structure fondamentale du langage*. Nouv. éd. Paris : Editions de Minuit, 1971. (Arguments).
- HUSSERL, E. *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*. Paris : Gallimard, 1985. (Collection Tel, 94).
- KIERKEGAARD, S. *Traité du désespoir*. Paris : Gallimard, 1988. (Folio, Essais ; 94).
- LAFFAY, A. *Logique du cinéma, création et spectacle*. Paris : Masson, 1964.
- LEVI-STRAUSS, C. *La pensée sauvage*. Paris : Presses-Pocket, 1985. (Agora ; 2).
- MARROU, H.I. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Seuil.
 1. Le monde grec. 1981 (Points. Histoire ; 56).
 2. Le monde romain. 1981 (Points. Histoire ; 57).
- MARTINET, A. *Éléments de linguistique générale*. 3e éd. Paris : Armand Colin, 1991. (U-Prisme).
- MARX, K. et ENGELS, F. *L'idéologie allemande*. Paris : Scandéditions ; Editions sociales, 1932. (Essentiel ; 1).
- MARX, K. et ENGELS, F. *La Sainte Famille ou critique de la critique critique*. Paris : Editions sociales, 1972.
- METZ, C. *Essais sur la signification du cinéma*. 3e éd. Paris : Klincksieck, 1983. (Esthétique).
- METZ, C. *Le signifiant imaginaire*. Paris : Bourgeois, 1993. (Choix-essais).
- MORIN, E. *Le cinéma ou l'homme imaginaire*. Nouv. éd. Paris : Minuit, 1978. (Arguments).
- MOUNIER, E. *Introduction aux existentialismes*. Paris : Denoël, 1960. (Essai).
- MOUNIER, E. *Le personalisme*. 15e éd. Paris : PUF, 1992. (Que sais-je ? ; 395).
- PANOFSKY, E. *Essais d'iconologie : les thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance*. Paris : Gallimard, 1987. (Bibliothèque des sciences humaines).
- PEIRCE, C.S. *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil, 1978. (L'Ordre philosophique).
- PERELMAN, C. *Traité sur l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. 5e éd. Université de Bruxelles, 1988.
- PRADINES, M. *Traité de psychologie générale*. 2e éd. Paris : PUF, 1987.
- PRIETO, Luis, J. *Messages et signaux*. Paris : PUF, 1966. (Le Linguiste ; 2).

- PRIETO, Luis, J. *Pertinence et pratique : essai de sémiologie*. Paris : éd. Minuit, 1975. (Le sens commun).
- REBOUL, O. *L'Élan humain ou l'Éducation selon Alain*. Montréal : Presses universitaires de Montréal, 1974. (L'enfant ; 16).
- REBOUL, O. *Le langage de l'éducation : analyse du discours pédagogique*. Paris : PUF, 1984. (L'éducateur ; 90).
- RICOEUR, P. *Temps et récit*. Paris : Seuil, 1991.
- SARTRE, J.P. *L'imaginaire*. Paris : Gallimard, 1986. (Folio-Essais ; 47).
- SARTRE, J.P. *L'imagination*. 3e éd. Paris : PUF, 1989. (Quadrige ; 1).
- SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1989. (Bibliothèque scientifique).
- TROUBETZKOI, N.S. *Principes de phonologie*. Paris : Librairie C. Klincksieck, 1949.
- WALLON, H. *La vie mentale*. Paris : Scandéditions, Editions sociales, 1982. (Essentiel ; 2).
- WOODWORTH, R.S. *Psychologie expérimentale*. Paris : PUF, 1949. (Bibliothèque scientifique internationale).

CHEMINS DE DOCTORANTS

La recherche en éducation reçoit une contribution importante des travaux effectués en vue du doctorat. Les thèses font partie de la littérature de recherche comme les articles, les livres, les communications. Et cependant les recherches doctorales ont une place à part. En effet les thèses sont l'aboutissement d'une première recherche qui est accompagnée par un processus de formation. Ainsi sont-elles étroitement liées à la vie universitaire.

Les recherches doctorales constituent une part non négligeable de la recherche en éducation. Elles représentaient environ le tiers des documents recensés dans la dernière livraison de la bibliographie annuelle de la recherche française en éducation correspondant à l'année 1984 (1). Elles jouent un rôle important dans la vie des sciences de l'éducation. Dans son étude sur les thèses produites dans ce domaine, Jacky Beillerot recense 1.385 thèses soutenues de 1969 à 1989 (2). Aujourd'hui, on compte environ 90 thèses par an en sciences de l'éducation (3). Et par ailleurs, comme le montre le recensement des thèses en éducation établi au long des années par Jeanne Contou, le nombre des thèses concernant l'éducation au sens large dépasse de beaucoup le nombre de thèses soutenues dans la discipline : sciences de l'éducation. En 1985, ces dernières étaient au nombre de 111 à comparer avec un total de 635 thèses concernant l'éducation en général (4).

Si les thèses constituent un ensemble important statistiquement, on peut penser que leur valeur n'est pas non plus négligeable. Certes, il y a des travaux qui peuvent être affectés par l'inexpérience, les mentions accordées en témoignent. Mais, dans d'autres cas, la première

Chemins de doctorants

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

recherche exprime aussi une pensée originale. On aborde un champ nouveau. Les thèses correspondantes seront appréciées par le jury.

Depuis plusieurs années *Perspectives documentaires en éducation* s'efforce de mettre en valeur les thèses significatives en présentant chaque année un observatoire des thèses réalisé grâce à la participation de professeurs en sciences de l'éducation qui nous communiquent les références des travaux d'une particulière qualité (5). *Perspectives documentaires en éducation* se veut en effet un lieu de travail pour la communauté scientifique en éducation. A ce titre, la revue se tient au service des chercheurs comme de ceux qui accèdent à la recherche à travers des études doctorales. *Perspectives documentaires en éducation* présente la recherche non seulement dans ses résultats mais dans ses processus, la recherche accomplie mais aussi la recherche telle qu'elle se fait. Ainsi la revue offre-t-elle toute une gamme d'histoires de vie dans le domaine de la vie professionnelle. Nous avons pensé que l'on pouvait inclure dans les itinéraires de recherche des textes plus spécifiques rendant compte des démarches accomplies par les auteurs de thèse et qu'on pourrait appeler "chemins de doctorants". Aussi avons-nous demandé à quelques collègues qui viennent de soutenir leur thèse un texte rendant compte de leur itinéraire.

Quelques questions-guides leur ont été soumises.

- . Pourquoi vous êtes-vous engagé(e) dans un travail de thèse ? A la suite de quels questionnements ? Par rapport à quel terrain d'expérience ?
- . Comment avez-vous choisi votre sujet ?
- . Quels sont les éléments de formation dont vous avez fait usage pour l'élaboration de votre thèse ?
- . Avez-vous acquis, pour mener à bien cette entreprise doctorale, d'autres éléments de formation ? Lesquels ?
- . Quelles ont été les grandes étapes dans l'élaboration de votre travail ?
- . Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?
- . Quels sont les facteurs favorables, les ressources sur lesquels vous avez pu appuyer.
- . Quels conseils donneriez-vous à un candidat au doctorat ?

La dernière question nous rappelle un des objectifs de cette écriture : aider les doctorants dans leur travail. En lisant ces textes, ils pourront se trouver renforcés dans leur motivation et dans la persé-

véance nécessaire à l'accomplissement de ces travaux. Ils pourront emprunter des savoir-faire de différents ordres.

Un ouvrage récemment publié sous la direction de Guy le Bouedec et Antoine de La Garanderie (6) traite du rôle de directeur de thèse. Comment l'accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses constitue une forme de pédagogie. Il présente une petite galerie de doctorants dont les textes expriment la manière d'appréhender l'élaboration de la thèse. Les chemins de doctorants que nous publions ici éclairent eux aussi la mise en oeuvre des études doctorales. Ils pourront être lus par tous ceux qui sont concernés, depuis les étudiants de DEA en partance pour une longue entreprise jusqu'aux directeurs de thèse chargés de conseiller les étudiants.

Christiane ÉTÉVÉ
Jean HASSENFORDER

Bibliographie

- (1) INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE - CENTRE DE DOCUMENTATION RECHERCHE - *Bibliographie annuelle de la recherche française en éducation, année 1984*, préparée par Mathilde BOU-THORS. Paris : INRP, 1987. 112 p.
- (2) BEILLEROT, Jacky. *Les thèses en sciences de l'éducation. Bilan de vingt années d'une discipline. 1969-1989*. Paris : Université de Paris X-Nanterre, 1993. 132 p.
- (3) CHARLOT, Bernard. Les sciences de l'éducation. Carte d'identité universitaire. *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation*, 1994, n° 15, p. 3-6.
- (4) UNIVERSITE RENE DESCARTES PARIS V - UNITE D'ENSEIGNEMENT ET RECHERCHE - *Thèses de sciences de l'éducation soutenues en 1987* par Jeanne CONTOU, n° 15. Paris : Université René Descartes, 1993, 207 p.
- (5) Cf. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 14, 16, 19, 22, 25 et 28.
- (6) LE BOUEDEC, G., LA GARANDERIE, A. de. *Les études doctorales en sciences de l'éducation. Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses*. Paris : L'Harmattan, 1993. 164 p.

LE CHEMIN D'UN DOCTORANT : PRÉMICES D'UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE ?

Pascal Bressoux

Si l'on devait rechercher dans mon passé et mon milieu des signes qui puissent expliquer le chemin qui m'a conduit à faire un doctorat, sans doute trouverait-on dans le passage de petit-fils d'agriculteur à fils d'artisan, cette évolution qui, selon Bourdieu, est d'autant plus fondamentale qu'elle est ténue.

Sans doute y verrait-on également, en suivant Boudon, la possibilité de mener des études supérieures sans coût (ou si peu) et sans autre risque que celui, moral, d'échouer puisque j'avais déjà un métier, tout en pouvant escompter un bénéfice ultérieur. Mais ce n'est pas le lieu ici de faire une maladroite justification théorique à bon marché à partir d'un exemple trop singulier, qui trahirait mon statut d'étudiant récemment quitté. Je vais donc sacrifier à ce qui m'a été demandé : décrire quel a été mon chemin de doctorant. Après tout, la chose est séduisante d'avoir à se raconter, de pouvoir enfin abandonner ce "nous" conventionnel des écrits universitaires pour se laisser aller à dire "je".

Que doit donc être le récit d'un itinéraire de doctorant ? Sans doute devra-t-il montrer ce qui m'a conduit à faire des études de Sciences de

Chemins de doctorants

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

l'Education, décrire les conditions de réalisation de la thèse, les difficultés rencontrées, les appuis trouvés. Il devra aussi montrer les étapes et les personnes qui ont orienté mes sujets de recherche et la méthodologie employée.

Devrai-je présenter des conseils pour les futurs doctorants ? Cela serait sans doute difficile tant les situations des individus peuvent être variées. Au moins pourrai-je décrire ce qu'ont été, pour moi, les éléments qui ont facilité le déroulement et l'aboutissement de ma thèse.

Instituteur de formation

Instituteur de formation, je fais partie de ces promotions de normaux recrutés au niveau du baccalauréat et qui ont reçu une formation professionnelle de trois années (en l'occurrence, à l'École Normale de Dijon, de 1981 à 1984). A la fin de ma formation, j'ai été affecté à Châtillon-sur-Seine sur un poste de titulaire mobile ZIL (ce qui, en langage administratif, signifie Zone d'Intervention Limitée, mais qui a une signification beaucoup plus étendue en langage châillonnais).

Cela m'a permis de découvrir des situations bien différentes de celles que l'on rencontre dans les écoles annexes de l'École Normale : les petits villages perdus dans la forêt châillonnaise, les écoles à classe unique, les poêles à bois qu'il ne faut surtout pas oublier d'alimenter pendant l'hiver... et puis les nuits passées dans l'infirmerie de l'école où j'avais élu domicile trois jours par semaine.

Par ailleurs, la formation reçue à l'École Normale avait cette particularité qu'elle était sanctionnée par un DEUG mention "Enseignement du Premier Degré", qui m'a permis d'intégrer une licence de Sciences de l'Education à l'Université de Bourgogne au sortir de l'École Normale, à l'automne 1984.

Pourquoi j'ai décidé de poursuivre des études une fois le diplôme d'instituteur en poche, je dois dire que je n'en ai qu'un souvenir assez imprécis. À la réflexion, je crois que mes buts de l'époque l'étaient tout autant ; mais il y avait en tout cas l'attrait de l'Université ; l'idée que je puisse un jour obtenir une licence et une maîtrise ont été à coup sûr un élément très fort de motivation. Il y avait sans doute également l'idée que ces diplômes pourraient éventuellement me servir un jour au cas où je veuille changer de profession. Il est clair également que

l'idée d'enseigner un jour en université était particulièrement attrayante, mais elle était tellement hypothétique que cela ne constituait pas pour moi un véritable projet ; plutôt une perspective plaisante mais lointaine et liée à tellement d'aléas qu'il valait mieux se fixer comme objectif la réussite des études année après année. Ce n'est que par la suite, au fil du déroulement de mes études, que mes projets se sont orientés en ce sens ; au fur et à mesure que cela semblait davantage possible, mes projets se sont précisés et affirmés. Ainsi, je ne vois pas dans mon chemin d'étape précise qui ait déterminé ma résolution à poursuivre une thèse ni d'un genre de vocation très ancienne, à l'instar de ces chirurgiens qui racontent que "tout petits déjà", ils éventraient les poupées pour mieux pouvoir les soigner.

Les études de sciences de l'éducation

J'ai donc mené parallèlement ma profession d'instituteur titulaire mobile en Côte d'Or et mes études de Sciences de l'Education. J'allais à l'Université le mercredi, le mardi soir et parfois le samedi suivre les cours de licence que j'avais tout loisir de réviser ensuite durant les longues soirées passées dans mon infirmerie châillonnaise.

J'ai obtenu la licence en 1985 et (après avoir été affecté sur un autre poste de titulaire mobile) la maîtrise en 1986. Le fait d'effectuer des remplacements occasionne une charge de travail moins lourde que celle qui consiste à gérer une classe tout au long de l'année ce qui, conjugué au fait que la plupart des cours étaient fixés à des dates et horaires adaptés aux contraintes des enseignants, a facilité l'obtention de chaque diplôme en un an.

L'année suivante a été une année sans inscription universitaire, le Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de l'Education n'ayant été habilité à l'Université de Bourgogne que l'année suivante. Elle n'a cependant pas été une année "blanche" car elle a été l'occasion de récolter des données empiriques pour le travail de mémoire de DEA.

En tant que professionnel, j'ai eu la possibilité de réaliser le DEA en deux années, la première étant consacrée aux cours et aux examens théoriques, la seconde à l'exploitation des données empiriques, à la rédaction et à la soutenance du mémoire.

Mais ce DEA mention "Evaluation des systèmes éducatifs" a surtout été pour moi l'étape qui a orienté ma problématique de recherche et la méthodologie employée, notamment par la rencontre avec deux professeurs : Marie Duru-Bellat (*) et Alain Mingat, chercheurs à l'Institut de Recherche en Economie de l'Education (IREDU-CNRS). Leur approche résolument empirique des questions d'éducation m'a particulièrement séduit. Pourquoi ? Sans doute parce que l'éducation est un domaine très sensible autour duquel tournent de nombreuses opinions souvent normatives, parfois contradictoires, et où bien peu de données factuelles (certes difficiles à construire) sont disponibles afin d'en permettre la confirmation ou l'infirmité.

L'idée maîtresse du DEA est que l'on ne peut se contenter d'appréhender le fonctionnement d'un système éducatif par la seule gestion des moyens qui lui sont alloués, l'évaluation se limitant à la vérification de leur mise en place effective. C'est en effet postuler un lien direct entre moyens alloués et effets attendus ; or ce lien n'est pas évident, et nombre de travaux ont montré des résultats paradoxaux ou des effets pervers engendrés par la mise en place de tel ou tel dispositif éducatif. L'idée est donc qu'il faut également évaluer si les moyens alloués produisent bien les effets attendus. Il s'agit alors de placer, à côté d'une gestion a priori, une évaluation a posteriori du système, au vu des effets produits.

Cela ne peut être effectué cependant qu'au prix de l'emploi d'une méthodologie très rigoureuse car les variables qui sont liées au facteur étudié sont nombreuses ; de plus, elles sont nouées dans un réseau d'inter-relations particulièrement complexe qu'il convient de "démêler" si l'on veut isoler l'effet net des variables (par opposition à l'effet brut, qui intègre les effets de plusieurs variables liées). Ceci impose d'adopter un raisonnement marginaliste qui consiste à estimer les effets nets produits par les facteurs-cibles, à la marge des autres variables qui leur sont liées ; on raisonne ainsi "toutes choses égales par ailleurs".

Pour ce faire, la méthodologie enseignée était d'inspiration économétrique, basée très largement sur l'emploi de la modélisation par la régression multiple. Cette technique est curieusement d'usage peu fréquent dans la recherche française en éducation, alors qu'elle est

(*) Je connaissais déjà Marie Duru-Bellat avant le DEA puisqu'elle enseignait en maîtrise et qu'elle avait alors dirigé mon mémoire.

relativement développée dans les pays anglo-saxons ; en France, dans le domaine des sciences sociales, elle demeure de l'usage quasiment exclusif des économistes. Elle est pourtant particulièrement intéressante car elle permet de dégager les lignes de force d'un phénomène, résumées dans une formulation mathématique, tout en informant sur la pertinence globale du modèle (son pouvoir explicatif), et en isolant l'effet marginal des différentes variables.

Mon expérience professionnelle m'a évidemment conduit d'emblée vers l'étude de l'école primaire. Le but était d'essayer d'aller au-delà de certains constats déterministes tels que "tout se joue dans le milieu familial", "l'école ne fait qu'entériner des différences qui se creusent parallèlement à elle et malgré elle" ... L'idée, appuyée par certains travaux, était de montrer qu'il n'est pas indifférent d'être scolarisé dans telle classe plutôt que telle autre, que les élèves ne font pas que passer dans des classes qui les effleuraient à peine. Il s'agissait de repérer si les progrès des élèves différaient en fonction de leur classe, et de mettre en relation certaines caractéristiques structurelles de ces classes (nombre d'élèves, nombre de cours...) ainsi que certaines pratiques pédagogiques observées "in situ", avec les progrès des élèves.

Le mémoire de DEA a ainsi été pour moi la première occasion de me confronter au problème de l'évaluation des effets des facteurs scolaires sur les acquisitions des élèves, domaine qui a constitué le thème de ma thèse et qui constitue encore actuellement l'un de mes principaux sujets d'investigation. Il a été également pour moi l'occasion de mesurer les difficultés méthodologiques qui se posent au chercheur en ce domaine et m'a conforté dans l'idée que cela nécessite un "outillage" (notamment statistique) particulièrement sophistiqué tant les biais peuvent être nombreux.

L'expérience que j'ai eue au cours de ces années d'études est celle d'un intérêt croissant pour les questions d'évaluation des dispositifs éducatifs et la nécessité de plus en plus fortement ressentie de chercher, autant que possible, à construire des faits qui puissent étayer nos jugements, fusse au détriment de nos propres opinions.

Le démarrage de la thèse

À l'issue du DEA (soutenu en 1989), ma décision était fermement prise de m'engager dans une thèse afin de pouvoir continuer à approfondir la question des effets des facteurs scolaires sur les acquisitions des élèves. Les encouragements dans ce sens des membres du jury de DEA, en particulier ceux de Gabriel Langouët, ont conforté mon envie et ma décision. Réaliser une thèse en exerçant parallèlement une activité professionnelle n'est cependant pas chose aisée. C'est alors que Marie Duru-Bellat et Alain Mingat ont cherché un moyen de me faire travailler à plein temps sur ma thèse.

En attendant que la procédure aboutisse, une année universitaire s'est écoulée, au cours de laquelle j'ai commencé à faire des recherches bibliographiques et à amasser de la documentation. Puis un arrangement a été trouvé avec la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation nationale (DEP), qui disposait de données à exploiter sur une expérimentation en lecture menée dans une soixantaine d'écoles élémentaires, les acquisitions de quelque 4 000 élèves de CE1, CE2, CM1 et CM2 ayant été évaluées en début (janvier 1989) et en fin (mars 1990) d'expérimentation.

Outre l'objet qui consistait à évaluer les effets de l'expérimentation mise en place, c'est en accord avec les autorités de la DEP que j'ai pu spécifier l'exploitation que je ferais des données, les compléments d'information qui seraient nécessaires et, par voie de conséquence, ce qui deviendrait le sujet de ma thèse, que Marie Duru-Bellat a accepté de diriger. En l'occurrence, ces données étaient tout à fait appropriées, moyennant quelques compléments, pour étudier les effets des écoles et des classes sur les acquisitions des élèves. Une convention de recherche a alors été élaborée entre l'Institut de Recherche en Économie de l'Éducation (IREDU) et la DEP. Cette convention m'a permis de me mettre en disponibilité et de travailler à plein temps sur ma thèse. Avec le recul, je m'aperçois que ceci a été une chance extraordinaire pour moi.

La DEP a accepté que les données initiales soient complétées par une autre prise d'informations : des questionnaires ont été adressés aux instituteurs et les acquisitions des élèves en lecture ont à nouveau été évaluées (mai 1991), ce qui m'a permis de disposer d'une base de données particulièrement riche, avec un suivi longitudinal d'une partie des élèves sur deux années et demie. Ceci s'est révélé particulière-

ment important car dans ce type de recherche basé sur l'analyse statistique, la richesse et la qualité des données sont un élément fondamental de la qualité des résultats obtenus.

J'ai exploité les données, à partir de septembre 1990, au siège de la DEP ; j'ai donc bénéficié de l'infrastructure importante de la Direction en support et en matériel informatique. J'avais déjà eu l'occasion d'apprendre et de manipuler un logiciel de traitements statistiques lors de la réalisation de mon mémoire de DEA à l'IREDU ; la thèse a été l'occasion d'améliorer ma maîtrise de ce logiciel (en l'occurrence SAS et les modules d'analyse des données "à la française" qui peuvent y être associés). Par ailleurs, j'ai également bénéficié de l'usage d'un tableur et d'un traitement de textes. Ceci m'a conféré une totale autonomie, tant dans les traitements statistiques que dans l'écriture, ce qui est particulièrement appréciable car cela génère moins de dépendance et plus d'efficacité.

La rédaction de la thèse

Un des avantages que m'a procuré la situation dans laquelle je me trouvais, a été celui de pouvoir d'emblée me lancer dans l'exploitation des données puisqu'une partie au moins était déjà disponible. J'ai ainsi évité ces parfois longues périodes de démarrage de thèse, faites d'idées plus ou moins claires de ce que seront le sujet et les modes de recueil des données, voire de certains errements parfois décourageants. Cet avantage a eu cependant sa contrepartie, celle justement de devoir adapter le sujet à la nature des données, alors qu'on souhaiterait, en toute rigueur que l'ordre des choix soit inverse ; il est plus rationnel en effet de définir en premier lieu un sujet et d'en déduire quelles données devront être recueillies et selon quel mode. Toutefois, ce fonctionnement "à l'envers" n'a pas été une trop forte contrainte pour moi, cela pour deux raisons ; d'une part, parce que les données m'ont permis de choisir un sujet que j'avais envie de traiter et qui était directement dans la continuation de ma problématique de recherche de DEA et d'autre part parce que, comme je l'ai dit plus haut, il m'a été permis d'effectuer un complément de recherche important afin d'adapter au mieux la structure des données aux exigences du sujet.

La discipline que je me suis fixée pour la rédaction de la thèse a été celle d'écrire constamment ; pour ce qui est de la partie empirique, j'ai rédigé au fur et à mesure que je produisais des résultats, bien que nombre d'entre eux fussent partiels et non définitifs. Ainsi, la production de certains résultats ultérieurs est venue éclairer, ou bien modifier, voire contredire les conclusions tirées de résultats précédents, ce qui a conduit à nombre de réécritures.

En ce qui concerne la partie théorique, j'ai commencé à écrire sans attendre d'avoir une bibliographie entièrement satisfaisante ni très riche ni exhaustive. Bien sûr, tout cela a conduit à de nombreuses modifications ultérieures, voire à certaines réécritures de chapitres complets. En opérant de la sorte, on n'a pas d'emblée le caractère synthétique nécessaire ; on obtient assez rapidement un texte trop long qu'il convient ensuite de résumer, dont il faut faire émerger la structure et le fil conducteur. Mais la trame est là, qui aide aux modifications et qui n'oblige pas à revenir constamment aux articles et aux livres lus ni, dans le cas de la rédaction et de l'interprétation des résultats empiriques, aux nombreux listings informatiques produits (qui se sont révélés, au bout du compte et une fois empilés, d'une hauteur que je n'aurais jamais supposée au départ).

Bien sûr, tout ceci est extrêmement facilité par l'emploi d'un traitement de texte, qui permet de modifier à volonté les écrits. Bien que ce type de matériel soit maintenant d'usage courant, je crois qu'il n'est pas totalement vain d'en conseiller l'utilisation. J'ajouterais que taper soi-même son texte, même avec deux doigts, est probablement la meilleure solution. Ce qui peut apparaître au départ comme une perte de temps si l'on tape moins vite que l'on écrit, si l'on n'a encore jamais touché un ordinateur de sa vie, si l'on doit faire l'apprentissage d'un logiciel, se transforme vite en un gain de temps absolument remarquable. De par sa facilité et sa souplesse d'utilisation, toutes les modifications sont possibles, ce qui rend extrêmement aisée une écriture continue au fil des lectures et des résultats produits.

Pour ceux qui n'auraient pas la possibilité d'utiliser un ordinateur sur leur lieu de travail, à leur université, dans leur laboratoire... et qui seraient réticents face au prix de ces machines, la dépense est certes non négligeable, mais le coût n'est sans doute pas aussi élevé qu'il y paraît de prime abord, notamment si l'on compte à combien reviendra la frappe d'une thèse de 300-400 pages (et plus).

Les recherches bibliographiques

En ce qui concerne les recherches bibliographiques, je n'ai pas interrogé de base de données ; ma stratégie a consisté à lire d'abord des articles de synthèse sur les effets des écoles et des classes, tels que ceux écrits par Jere E. Brophy et Thomas L. Good dans la troisième édition du *Handbook of Research on Teaching*. Puis, j'ai entrepris une lecture des ouvrages et articles cités dans les bibliographies de ces synthèses et qui m'apparaisaient, d'après le nombre de citations et d'après les thèmes qu'ils abordaient, les plus intéressants pour mon sujet de recherche. Chaque article présentait ensuite également une bibliographie de laquelle j'ai tiré des articles qui avaient eux-mêmes des bibliographies desquelles j'ai tiré d'autres articles, etc. Ma propre bibliographie s'est donc constituée un peu à la façon dont on constitue un échantillon par ces méthodes de sondage dites en "boule de neige" où l'on interroge une personne qui nous indique des personnes de son entourage, personnes que l'on va interroger et qui nous indiquent à leur tour des personnes de leur entourage que l'on va interroger, et ainsi de suite.

La quasi-totalité des travaux sur les effets-classes et les effets-écoles sont anglo-saxons. N'étant que très rarement traduits, ceci a imposé d'avoir accès à des livres et des revues anglo-saxonnes et donc de lire dans la langue de Shakespeare. Le centre de documentation de l'INRP et la bibliothèque de la Maison des Sciences de l'Homme se sont avérés pour moi d'une très grande richesse. Il n'est que quelques rares revues qui n'étaient disponibles ni dans l'un ni dans l'autre qui m'ont contraint de faire des prêts inter-universitaires ; ceci a pour inconvénient d'entraîner des délais nécessairement plus longs pour obtenir les ouvrages désirés.

L'un des conseils que je pourrais donner aux futurs doctorants est de ne pas se priver, en raison d'un anglais hésitant, de cette énorme masse que constitue la littérature anglo-saxonne dans le domaine de l'éducation. Les premières lectures peuvent être longues et difficiles mais on s'aperçoit bien vite que l'on est dans un domaine technique et spécialisé, avec un vocabulaire lui-même technique et spécialisé qui s'acquiert en fait assez rapidement. Les lectures deviennent très aisées en un délai relativement réduit. Cela permet de se constituer une bibliographie qui ne soit pas trop franco-française.

Les difficultés rencontrées et les appuis trouvés

Beaucoup (au moins parmi les quelques thésards que je connais) parlent de leur thèse comme d'une suite de phases de doutes, de découragements alternés de regains d'espoirs et d'enthousiasme au fil de son déroulement. Je dois dire que je n'ai pas connu cette alternance de hauts et de bas et qu'à aucun moment je n'ai douté que cette thèse aboutirait. Il est évident par contre que, dans un domaine tel que le mien, qui est basé sur l'exploitation de données empiriques, la lecture de certains listings apporte une joie non dissimulée quand les résultats coïncident avec les hypothèses, et une joie... davantage dissimulée dans le cas inverse bien que, d'un point de vue scientifique, la réfutation d'une hypothèse soit au moins aussi intéressante que sa confirmation et qu'il n'y ait pas de raison à contenir son "enthousiasme" face à des résultats de ce genre.

Il n'y a eu pour moi véritablement qu'une seule période difficile (encore que cette difficulté ait été toute relative et que cela ne se soit jamais traduit par un découragement, ni surtout par une mise en doute de l'issue du travail). Cette période s'est située au printemps 1992 ; elle a correspondu à l'apparition conjointe de deux phases importantes. D'une part, en ce qui concernait la partie théorique, j'en étais arrivé au point où, ayant fait un gros effort de recherche bibliographique, j'avais écrit un nombre important de pages qui ne constituaient pas véritablement un ensemble structuré mais davantage une juxtaposition de travaux. Il s'agissait donc d'opérer un travail important de synthèse qui devait consister en une véritable réécriture puisque ce que j'avais produit ne se prêtait pas véritablement au résumé. Il fallait passer à un nombre de pages nettement plus réduit figurant une synthèse et une analyse significatives et structurées. Il y a donc eu un peu le sentiment d'avoir à refaire un travail déjà fait, même si, en réalité, ce n'était pas le cas et que cette étape constituait un passage obligé.

D'autre part, au cours de cette même période j'ai été confronté à quelques difficultés, mais qui concernaient cette fois l'exploitation des données empiriques. Au stade de l'analyse où j'étais parvenu, plusieurs possibilités d'exploitation des données s'offraient à moi (notamment, pour ceux qui sont au fait de l'analyse économétrique, le

problème classique de l'agrégation ou de la désagrégation des données lors de l'exploitation des sondages à plusieurs degrés - des écoles, des classes et des élèves -, à partir desquels on peut analyser les données à plusieurs niveaux, individuel ou agrégé). Comme j'étais assez indécis quant à la solution la plus appropriée, je les ai un peu toutes entreprises afin de comparer leurs résultats, de voir si les différentes options amenaient à des estimations similaires ou non, quel biais cela créait, etc. Il s'en est suivi une perte de temps à un moment où, justement, j'aurais eu besoin d'en consacrer beaucoup à la rédaction de la partie théorique. Tout cela a accentué mon sentiment d'un travail qui n'avancait plus guère.

Mais cela n'a duré qu'un temps assez court, qui a notamment pris fin le jour où j'ai décidé de la méthode d'exploitation des données que j'allais adopter, après avis pris auprès de quelques chercheurs de l'IREDU. C'est, je crois, l'un des grands intérêts d'être intégré dans une structure où il y a des "personnes-ressources" dans différents domaines. Cela permet non seulement d'éviter certains errements et d'opérer des choix plus rapidement mais également, ce qui n'est pas négligeable, d'être plus assuré dans la légitimité ou la pertinence des choix opérés. La confiance dans le fait que l'on n'est pas en train de se fourvoyer me semble en effet fondamentale dans un travail de longue haleine, qui nécessite un grand nombre de choix, de décisions, parfois plus ou moins arbitraires ; si l'on n'a pas, à certains moments, quelque assurance dans les choix opérés, leur succession peut rendre de moins en moins sûre la direction prise. Il y a donc, outre l'aspect d'aide dans la réalisation du travail, un côté disons psychologique qui me semble non négligeable. C'est pourquoi je me suis astreint à rendre compte de mon travail assez régulièrement à mon directeur de thèse. Les ajustements proposés, même lorsqu'ils paraissaient minimes, se sont révélés souvent importants au bout du compte.

Fin de rédaction, soutenance, qualification...

Un travail de recherche n'est, par essence, jamais terminé ; on peut toujours creuser davantage les données empiriques, la bibliographie n'est jamais complète, etc. Du point de vue de l'écriture, on peut tourner et modifier les phrases à l'infini. En fait, le moment où l'on se dit

"j'arrête là" est problématique parce qu'il s'agit d'un compromis entre ce que l'on perd à ne pas continuer et ce que l'on gagnerait si l'on n'arrêtait pas. Il est clair toutefois qu'à un moment donné, du point de vue de l'exploitation des données empiriques, même si on peut se dire que l'on n'a jamais entièrement "épuisé" les données, on va s'intéresser de plus en plus à des détails qui ne constituent pas l'intérêt majeur de la recherche. De même, en ce qui concerne la bibliographie, on peut se dire que, certes tout n'est pas là, mais que les références majeures y sont. J'ai clairement eu cette sensation, à l'automne 92, que la qualité globale de mon travail ne s'améliorerait guère même si j'y passais encore des mois et des mois ; non pas que je jugeais mon travail parfait mais je voyais que, tel qu'il était, je ne pourrais plus y apporter que des retouches de détail (à moins de tout refaire de fond en comble, ce qui n'était évidemment pas mon intention). J'ai donc décidé à ce moment, en accord avec mon directeur de thèse, d'arrêter là mon travail et de le proposer à soutenance.

J'ai soutenu ma thèse *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture* à l'Université de Bourgogne, le 5 janvier 1993, devant un jury composé de Marguerite Altet, Jean-Marie De Ketele, Marie Duru-Bellat, Gabriel Langouët et Alain Mingat.

Après la soutenance, j'ai eu le sentiment d'une accélération de l'histoire ; neuf années s'étaient écoulées entre l'inscription en licence et la fin de la thèse. Puis, à partir de ce moment, il m'a semblé que tout est allé très vite : la qualification sur la liste d'aptitude aux fonctions de maître de conférences, les candidatures dans cinq universités, les auditions et, six mois après la soutenance, un poste obtenu à l'Université Pierre Mendès-France de Grenoble.

Si un chemin de doctorant s'achève avec la thèse, le mien est donc achevé. Pourtant je ne perçois pas de rupture entre un avant et un après thèse, mais plutôt, c'est tout au moins ce que j'espère, le début d'un itinéraire de recherche. Je me trouve, de par ma nouvelle situation professionnelle, intégré dans une nouvelle équipe. J'y vois la possibilité d'un enrichissement personnel ; côtoyer d'autres chercheurs, d'autres thèmes de recherche, des manières différentes d'aborder les problèmes d'évaluation, la possibilité de faire des travaux moins "solitaires" que la réalisation d'une thèse, le point étant sans doute d'arriver à apprendre autant que l'on apporte.

Ce récit d'un chemin de doctorant ne serait toutefois pas complet s'il ne se terminait par un remerciement à ceux sans qui ce chemin

n'aurait pas été ce qu'il a été. L'objet de ma thèse était essentiellement la recherche des effets-maîtres. Pour ma part, j'en vois un assez évident dans la réalisation de mon travail, ou plus exactement deux : que Marie Duru-Bellat et Alain Mingat y trouvent là le témoignage de ma reconnaissance.

Pascal BRESSOUX

*Maître de conférences
Université Pierre Mendès France de Grenoble*

L'ESPACE-CLASSE, EMBOÎTEMENTS ET DÉBOÎTEMENTS

La thèse, une expérience irremplaçable

Nicole Clerc

La conception et l'écriture d'une thèse s'inscrivent dans une histoire de vie, une "vie entre parenthèses". Celle-ci reflète des phases émotionnelles de frénésie de savoir mais aussi d'égarements. Les joies y sont nombreuses, presque autant que les détresses. L'abnégation est la condition d'un aboutissement satisfaisant.

C'est une phase hors du temps social et professionnel. Elle a pour particularité de demander au thésard de construire un nouveau monde conceptuel et épistémique qui accapare une concentration, une énergie telles, qu'une fois la thèse achevée, une reconstruction doit s'opérer pour ôter les parenthèses imposées : barrières théoriques, temporelles, organisationnelles, sociales.

Rendre compte d'une telle entreprise peut difficilement se faire sitôt le travail achevé. Le deuil entamé, la distance affective opérée, il m'est enfin possible, quatre ans plus tard, de proposer un témoignage.

Cet écrit ne peut être considéré comme un guide à suivre nécessairement. Pour tout doctorant qui le parcourt, c'est le panorama de certaines étapes, la photographie d'une expérience particulière.

Chemins de doctorants

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

Il est si rassurant pour l'étudiant inscrit en thèse de reconnaître certains symptômes ! Gageons que cette contribution écrite permettra une dédramatisation salutaire, mieux, participera à la constitution d'une boîte à malices collective qui dévoile différentes stratégies, conseils et ravive le désir de savoir.

Que cette réflexion soit découverte avec toute la modestie qui lui convient ; celle d'une aventure personnelle.

Je me propose de rendre compte d'un processus propre au projet de thèse et à son accomplissement. C'est le parcours d'un déséquilibre personnel qui se transforme.

Ce jeu de réactions et d'émotions est-il un prix personnel à payer rentable ? Les compétences acquises, les savoirs construits marqués par ce bouleversement intime ne représentent-ils pas un lourd tribut à la cause du savoir ? Peut-on parler d'acquis durables ? évolutifs ? Sont-ils assez indépendants, sereins pour être transmissibles ?

Ces déséquilibres constants ne sont-ils pas nécessaires et renouvelables à l'infini dans la quête de savoir ?

L'objet de cet article essayera de répondre en partie à ces questionnements.

Nous pénétrons dans un premier temps dans le bouleversement psychologique du thésard. Celui dont il souffre au début du parcours parce qu'il est porteur d'un produit de connaissances fragile et peu conséquent. Nous rentrerons ensuite dans le renversement du processus ; c'est le mécanisme qui fait accéder à une stabilité personnelle mesurée, une remise en cause moins troublante pour un quota de connaissance et de savoirs plus important.

Ces deux temps étant repérés, nous pourrons essayer de cerner le temps de formation personnelle qui a été à l'origine de cette transformation et qui pourrait bien devenir une sève de curiosité intellectuelle à régénérer sans cesse.

Plus qu'un récit, une histoire de vie, cet écrit devient le prétexte à une analyse :

- de la thèse dont le processus de fonctionnement complexe et impliquant est tapi derrière un choix institutionnel et social simple,
- de la thèse en tant que recherche de savoir particulière, cadrée dans le temps,
- de la thèse en tant que méthode de recherche,
- de la thèse objet pulsionnel, passionnel,
- de la thèse projet personnel qui a un sens.

L'étape du désir ; le désordre, l'aventure

La quête d'un savoir nouveau, but poursuivi dans un travail de thèse, demande au chercheur un état d'esprit particulier qui modifie son rapport au savoir.

Un tel labeur de réflexion, d'écriture devient une tâche d'une nature troublante. C'est une aventure singulière qui part du désir d'un individu. Le niveau d'investissement de la personne est de ce fait de forte intensité.

Les affects du thésard sont alors sans cesse soumis à un risque de rupture d'équilibre tant les valeurs du projet renvoient à l'histoire intime. Car une fois fait le choix d'écrire une thèse, voilà accepté un pari sur soi incommensurable...

Se mesurer à l'épreuve de la recherche dans le cadre d'une thèse c'est accepter de gérer des incertitudes multiples sans pouvoir envisager l'éventualité de ne pouvoir trouver.

Comment est-il possible de débusquer une lueur de savoir nouveau devant tant d'adversité ?... Apparaissent de nombreux ennemis : le doute, l'angoisse, la solitude, le temps mesuré...

Est vécu alors le paroxysme d'un enfantement de savoir douloureux. Il s'explique par la convergence de trois pressions :

- d'une part, celle du rapport au savoir que chacun s'est construit. Avec lui son cortège de désirs, dépendance, jeux de pouvoirs, angoisse du vide et/ou boulimie de connaissance...,
- d'autre part, celle de l'enjeu institutionnel et social de la thèse qui réveille les vieux démons. Créant une caisse de résonance, il fait écho à l'ampleur de l'effort à accomplir,
- enfin obstacles et adversités sont d'autant plus vivement redoutés que la quête de savoir est instable, inorganisée, perçue toujours comme insuffisante au regard de l'incertitude propre à la recherche.

La confusion, le désordre, l'erreur, les questionnements pour parvenir à la rupture épistémique salutaire, sont autant d'étapes repérables dans la démarche d'une recherche. Nous avons tous à l'esprit les données de la période exploratoire informelles, capricieuses, difficiles à organiser. Curieusement, quand le choix de la thèse est fait, un processus s'enclenche et freine les avantages de la connaissance : la mise en garde de la difficulté de la tâche ne permet pas à elle seule de se protéger.

La recherche n'est plus vécue seulement comme une pratique questionnante, pétillante pour la curiosité de l'esprit du chercheur, elle devient une recherche sur soi. Tout désordre conceptuel doit être réfléchi comme un espace d'inconnu à conquérir par l'étude ou la recherche de données, mais aussi comme une possible résistance personnelle à cette même connaissance. L'investissement personnel devient en quelque sorte un nouvel obstacle à l'accès au savoir. (1)

Halte, étape ou escale ?

Le retour sur soi me paraît une étape douloureuse qui est rarement verbalisée une fois la thèse achevée. C'est pourtant un cap redoutable parce qu'il prend en compte les obstacles que nous avons identifiés et qui, cumulés, peuvent s'identifier à une barricade devant la poursuite de la thèse.

Je veux parler d'une part de l'analyse de son propre rapport au savoir, notamment en ce qui concerne l'objet de recherche choisi. Je veux aussi rappeler que, dans le même temps, le thésard s'est isolé de repères sociaux et/ou professionnels, englué dans son investissement personnel.

Comment gérer sa propre analyse (soi et l'objet) et la quête d'aide extérieure ? Doit-on franchir le premier cap avant de penser au second ? Chaque lecteur doit être conscient de ces deux temps qui se conjuguent si aisément. Il ne faut pas y faire escale et poursuivre son chemin...

Voilà un conseil avec un vice de forme pervers : comment allier le temps institutionnellement limité et la recherche sur soi ?

Peut-on s'y préparer et "gagner" du temps ? J'ai le souvenir de notre groupe de DEA de Paris X Nanterre où certains d'entre nous débutaient une analyse. Étaient-ils mieux préparés ?

La thèse serait devenue un révélateur, un prétexte, l'évolution logique d'un cheminement personnel. N'oublions pas toutefois que la recherche sur soi dans le cadre de la thèse renferme une symbiose nouvelle : celle du chercheur et de son objet de recherche.(2)

Quand le processus bascule...

L'originalité du processus mis en place est de basculer peu à peu (à l'insu de tous...) pour s'inverser totalement en fin de parcours.

Autant le savoir est perçu réduit et timide dans un premier temps tout comme son auteur... Autant c'est lui qui, en prenant du poids et de la force, va rassurer le chercheur et lui permettre de transférer son investissement sur le contenu.

La culbute du phénomène n'est pas totale, l'enrichissement non linéaire. On croit souvent revenir aux doutes du point de départ. En fait, une construction nouvelle s'opère :

- La disponibilité d'esprit assurée permet plus d'originalité et de pertinence dans la recherche des données,
- Les complicités, mises en place tout au long, décuplent le phénomène de clairvoyance,
- Le partenariat construit accélère les contacts pour produire des données toujours plus riches.

N'oublions pas que le jour de la soutenance est l'aboutissement du processus dans lequel on remarque que plusieurs personnes ont partagé une complicité avec le doctorant à propos d'une partie de la connaissance accumulée. Seule une personne sera susceptible de répondre à toutes les questions, seule une personne est garante du cheminement conceptuel et méthodologique, c'est celle qui sera honorée du titre de docteur.

La thèse avancée porte le nom de celui qui la soutient, elle est identifiée à son auteur. Le plaisir a remplacé le désir.

Mais le désir assouvi, peut-il se renouveler ? Les traces, blessures laissées sur le parcours sont elles profitables ou irréparables ?

Des transferts, des glissements, des ruptures peuvent exister postérieurement...

Personnellement je n'ai produit aucun écrit sur l'objet de ma thèse depuis quatre années. Beaucoup d'autres projets se sont réalisés depuis et m'ont séduite. Cet article est une opportunité réparatrice, sans doute...

Quelle force a permis la bascule ?

Le processus décrit précédemment rend compte d'une construction progressive d'un savoir-être et de savoir faire. Il s'agit d'une formation riche qui regroupe des compétences transversales réinvestissables, des compétences méthodologiques et des compétences spécifiques au projet de thèse. Le dénouement d'un travail de thèse peut être considéré dans ce sens à la fois comme un aboutissement d'un projet mais aussi comme une expérience riche de formation personnelle qui va pouvoir s'épanouir dans les futures tâches du chercheur.

Les compétences transversales

Je me propose de lister les compétences que j'ai pu repérer, en précisant d'une part les difficultés à affronter dans le projet de thèse, puis les compétences acquises à l'issue de l'entreprise. Je rendrai compte de mon expérience personnelle pour laisser découvrir les ressources auxquelles j'ai fait appel. L'ordre de ces compétences ne me paraît pas important dans cette présentation, chaque compétence étant valorisée selon le vécu personnel et professionnel de chacun.

La maîtrise d'un projet personnel à long terme

Le carcan du cursus scolaire, puis universitaire, a été ressenti par la lycéenne puis l'étudiante que j'étais comme des balises rassurantes qui permettent de découper le savoir selon le niveau de classe, selon l'orientation, la profession choisie. Le "jeu" du savoir diplômant se complaisait avec mes origines modestes. Le quadrillage de mon apprentissage rassurait mon adolescence.

Mais le système d'unités de valeur et d'options dans mes études de sciences humaines n'a pas permis à l'enseignante que j'étais devenue de jouir de véritables choix de contenu. Peu à peu un certain rapt de savoir était mis à jour et laissait place à un désir de véritable recherche "pour le plaisir" et non plus pour le diplôme...

Comme un loisir qu'on ne peut se permettre qu'avec l'assurance d'une sécurité professionnelle, j'ai opté pour l'orientation en DEA,

option recherche pour enfin m'installer dans le champ de savoir qui m'attirait.

Aller jusqu'au bout d'une épreuve que l'on se fixe soi-même est bien de l'ordre d'un certain masochisme dont je mesurais pleinement l'importance (mon entourage ne manquant pas de me le rappeler...). Mon vécu de sportive de compétition avait déjà tracé le chemin !

Les contraintes institutionnelles de l'inscription en thèse ne me paraissent pas avoir été repérées comme une pression, mais comme des aides méthodologiques qui guident vers l'épreuve du projet à long terme :

- le but en est fixé : répondre à une problématique dont le sujet est déposé officiellement,
- l'intérêt est circonscrit : le sujet étant original, le directeur de thèse un guide,
- l'échéance limitée : le dépôt de thèse étant le début d'un compte à rebours de trois ans.

Ainsi structurée dans mes ambitions, j'ai dû construire un véritable projet à long terme en m'entourant de facteurs favorables pour réussir :

- choix d'un sujet dont j'avais exploré le champ antérieurement en maîtrise, puis en DEA,
- demande d'un congé de mobilité pour augmenter la disponibilité du quotidien,
- écriture systématique de parties théoriques et/ou de réflexion pour rendre compte de l'évolution de mon travail à mon directeur de thèse,
- présence régulière aux séminaires de réflexion pour verbaliser mon angoisse (et l'aligner à celle des autres doctorants), pour témoigner de l'état de mes travaux.

La gestion d'un projet à long terme n'est pas facile dans la solitude de la thèse, elle peut-être court-circuitée si elle ne s'associe pas à une autre compétence transversale : la gestion du temps.

La gestion du temps

Le temps d'un projet de thèse n'est pas uniforme et ne peut se gérer comme une progression mathématique.

La précipitation est mauvaise conseillère, la halte prolongée dangereuse. Il faut laisser au temps imparti à la recherche poursuivre son avancement sinusoïdal. La régression comme en psychanalyse est source d'éclairement : la "perte de temps" est une façon de réorganiser ses connaissances pour analyser autrement les acquis du moment. Dans la spirale de la recherche, la destruction d'un mécanisme étudié est la condition d'une nouvelle construction. L'accélération de l'avancement de la recherche est d'autant plus rapide que sa gestation a été intense. (3)

Accepter de telles irrégularités permet dans un projet ultérieur d'analyser des hésitations, non plus en terme d'incapacité, mais en terme de recherche de lucidité. Le vécu d'un temps instable est riche d'enseignement. Dans des contextes ultérieurs différents de celui de la thèse (formation, travail de groupe, recherche etc...) est mise en lumière une nouvelle compétence : celle de rester clairvoyant, patient, attentif à l'évolution d'un groupe de travail. L'analyse d'une réflexion collective laisse place à la perplexité, aux incohérences, aux conflits.

Cette compétence dépend elle-même de deux autres apports que la thèse permet d'acquérir : la distanciation, et la coopération.

La distanciation par l'écoute

L'étude passe par l'écoute de l'autre. Celui-ci peut venir d'horizons différents : c'est la voix du garant institutionnel : le directeur de thèse, c'est la voix de l'opportunité : une personne étrangère à l'étude, c'est la voix du groupe en séminaire, c'est celle de l'inconnu, de l'inattendu...

J'ai le souvenir d'avoir voulu être à l'écoute sans pouvoir entendre le message lancé au moment où il était émis. Le temps de la recherche me paraît avoir été un enregistrement permanent qui faisait écho à l'instant où l'on s'y attend le moins. Les résistances sont trop fortes dans un projet aussi personnel pour qu'elles n'occultent pas des paroles significatives.

Par ailleurs, des dépendances se créent, notamment envers des personnes complices de l'étude : le directeur de thèse, le conjoint ou la personne notoire dans le champ de l'étude...

Je confierai volontiers la devise que lançait mon directeur de thèse, Gilles Ferry, dans nos séminaires, "essayez de savoir quel est votre

ennemi !" Facile à comprendre : la thèse ne doit pas être un exutoire à des rancœurs sociales, des revanches personnelles, elle ne doit pas représenter les convictions de personnes qui influencent notre jugement..., moins aisé à accepter.

Se distancier, c'est mettre en relation les différents discours, les croiser, les mesurer, c'est surtout prendre du temps (ce temps si précieux...) pour séparer le désir, les affects liés aux personnes, ceux liés au projet, de la raison, de la réflexion.

L'expérience de la thèse concentre beaucoup de facteurs qui participent à la confusion de la pensée. Une recherche commanditée institutionnellement crée moins de trouble et permet d'affiner la capacité de distancier. Cette compétence est particulière au travail de recherche, elle permet de transformer la spontanéité maladroite du quotidien en qualité humaine.

La coopération organisée

Les compétences précédentes ont déjà mis en lumière l'intérêt de la coopération. La solitude est si vite un obstacle à la sérénité des efforts de réflexion qu'une trame facilitante doit être tissée :

- . le directeur de thèse fait partie de ce circuit,
- . il ne doit pas être la seule personne à l'écoute, même s'il est le seul à prendre connaissance de l'ensemble de la recherche. J'ai personnellement appris à mes dépens, le jour de ma soutenance, combien il est dangereux de surinvestir l'avis d'une personne complice, si compétente soit-elle (4),
- . chaque étape de la recherche est un pas de plus vers la soutenance, aussi est-il judicieux, non seulement de lire les ouvrages de personnes qui se sont illustrées dans des écrits relatifs à l'objet, à un thème proche de notre propre travail, mais encore faut-il penser à les contacter, à les questionner. La composition du jury de thèse définitif est plus rassurant quand ces personnes sont connues pour leurs idées mais aussi ont déjà émis un avis officieux sur le travail entrepris ;
- . la quête des documents est lourde et complexe. L'accueil des bibliothèques et centres de documentation, heureusement, rend la tâche moins ardue ;
- . les données de la recherche passent aussi par des rencontres fortuites, des informations rapportées, il est judicieux, dans le plus

d'occasions possibles de présenter l'objet de son travail pour continuer à construire un réseau d'informations qui conforteront les apports déjà existants. Les séminaires universitaires permettent des rencontres fructueuses de personnes et d'idées. Les colloques et forums peuvent être l'occasion d'écouter et de rendre compte de sa propre réflexion.

Car le pire ennemi à combattre dans cette épreuve est la solitude et son cortège d'angoisses.

L'apprivoisement de la solitude

Les enjeux de la thèse transforment la tâche, nous l'avons vu antérieurement, en un pari sur soi et sur l'avancement de la connaissance, lourd à gérer seul. Pour éviter d'avoir une croix trop pesante à porter, peu de recettes sont à conseiller...

La solitude, il faut l'accepter comme le maillon final d'une chaîne d'actions et quêtes d'informations extérieures éclairantes. Il est vrai que la responsabilité est écrasante. La crainte de l'erreur, de la faille, de la page blanche, du néant sont autant de sources d'angoisses fantasmées dans la solitude de l'effort. Peu à peu, sur un projet de longue haleine, les craintes de l'erreur sont domptées, les compétences méthodologiques rassurent, les alliances protègent. La solitude devient en fin de parcours l'honneur d'être le seul à avoir trouvé le chemin d'une découverte...

La thèse achevée, on se sent fort de protections multiples qui permettent de jouir de la concentration, du plaisir de la recherche solitaire.

Paradoxalement, j'ai pu noter que la solitude ainsi domptée devient une force qui génère des désirs nouveaux pour les travaux collectifs dans des laboratoires de recherche ou dans des collaborations pour des projets professionnels. Le retour sur soi et l'ouverture au groupe ne sont pas antinomiques.

Cette liste non exhaustive de compétences ainsi construites rend le regard à porter sur le projet de devenir thésard particulièrement formateur. D'autant qu'à ces apports transférables dans des projets futurs, il faut ajouter des compétences méthodologiques.

Les compétences méthodologiques

Il n'existe pas de textes officiels qui cadrent la production écrite d'une thèse. La norme n'existe pas, la tradition est pourtant de règle. C'est un savoir institutionnel jugé par un jury de thèse qui a, lui seul, les critères d'évaluation qu'il se construit lui-même.

Comme toute validation diplômante, une stratégie doit alors être étudiée pour rentrer dans le cadre implicite attendu, pour "mériter" la mention souhaitée.

Les compétences méthodologiques proprement dites

Elles sont relatives à la démarche de recherche. Les ouvrages de méthodologie sont nombreux et riches sur les étapes à franchir. Une lecture me paraît insuffisante. "L'art de la thèse" doit être démystifié. Le thésard doit bénéficier d'une véritable formation méthodologique à la recherche pour prétendre traverser l'épreuve sans accrochages. Les cursus universitaires (en sciences humaines) ont d'ailleurs mis en valeur l'enseignement de la méthodologie.

La rigueur imposée doit avoir été expérimentée dans les travaux universitaires antérieurs : travail de méthodologie de recherche, mémoire de licence, maîtrise ou DEA.

Peut-on affirmer que la thèse sera la simple consécration de compétences acquises maladroitement auparavant ? Il n'en est malheureusement rien, car le thésard, rappelons-le encore, affronte une expérience, un projet inédit. Les acquis antérieurs vont toutefois le guider.

Les compétences méthodologiques générales

La thèse fut aussi pour moi l'opportunité d'une formation personnelle à des compétences que je n'aurais peut-être pas eu le courage d'affronter dans d'autres circonstances.

Je citerai :

- . la rigueur d'une recherche documentaire,
- . le travail au clavier informatique pour penser, écrire, garder du texte et le modifier, le classer...,
- . la formation à la mise en page d'un texte, à l'organisation d'un écrit,

- . le choix du mot juste, de l'expression précise,
- . le recueil de citations ou lectures.

Pourtant le produit fini a été accueilli par des critiques de forme justifiées. Mes efforts de rigueur n'avaient pas été assez pointus.

La démarche de recherche, quant à elle, doit garder le cap sur une exigence intellectuelle de tout instant : construction de l'objet d'étude, définitions de concepts, dimensions, indicateurs, repérage des cadres théoriques, formulation de nouveaux concepts et sous-hypothèses.

Le piège des hypothèses

L'évolution de la démarche de recherche veut, qu'après une étape exploratoire, une problématique voit peu à peu le jour et permette de poser des hypothèses qui seront mises à l'épreuve dans un recueil de données cohérent. J'avais choisi de rentrer dans ma recherche dont l'objet était l'espace-classe sur une approche compréhensive qui déterminerait le sens que l'apprenant et/ou l'enseignant percevait de cet espace que je posais comme original.

La seule hypothèse que j'appellerais à présent seulement un "pré-supposé" ou "intuition" était bien que cet espace était investi d'un sens ou de plusieurs sens particuliers et je me proposais de les découvrir. Ce n'est donc que par une approche multi-orientée que je parvins en fin de parcours à faire cette lecture de l'espace-classe, objet de ma recherche, en construisant peu à peu les éléments de réponse sans aucune valeur déterminée à l'avance.

Pourtant il me fallut plus d'une année pour me sortir de l'ornière d'une hypothèse perfide ! Enseignante en EPS convaincue, rompue à l'usage d'un espace facilitateur de l'apprentissage moteur, je voulais voir dans l'espace-classe une correspondance de même nature : l'espace-classe serait un espace favorable à l'enseignement et à l'apprentissage. Une technique de recueil de données judicieusement choisie devait m'en dévoiler les effets.

Or cette "évidence" collait trop à mon expérience professionnelle, à mon vécu, à mes convictions, elle masquait l'identité même de cet espace singulier. Elle occultait la richesse des lieux de savoirs différents de l'école. Renoncer à cette erreur était renoncer à une conviction intime... Beaucoup de temps m'a été nécessaire pour m'évader de

cette emprise. (voir les origines de mon questionnement dans l'histoire méthodologique en fin d'article)

Les hypothèses ont été bien plus faciles à poser en fin d'étape exploratoire. À chaque dimension supposée un retour vers les données servait de guide à la réflexion.

Un savoir institutionnel

Le travail d'écriture de la recherche ne répond pas à une demande explicite.

Il paraît opportun de rappeler dans l'histoire l'intérêt d'une soutenance de thèse : héritée du moyen-âge, ce rite consacrait un savoir nouveau, et par là même permettait au docteur d'enseigner l'apport de connaissance dont il était à l'origine.

La production écrite d'une thèse de la même façon suit une logique de rapport.

Elle doit rendre compte : identifier, expliquer, concrétiser, argumenter le nouveau savoir découvert. Tout apport méthodologique s'explique, non comme une nouvelle connaissance, mais comme un moyen original reproductible par une tierce personne pour asseoir le savoir produit.

L'objet du discours ne doit donc pas s'attarder sur le cheminement de la découverte du chercheur, mais plutôt sur le cadre épistémologique du savoir nouveau.

Mon désarroi fut intense (et castrateur d'un futur écrit sur le sujet...) quand les critiques du jury de thèse s'attardèrent sur le choix inconscient que j'avais opéré : j'avais voulu témoigner de la construction conceptuelle étape par étape à travers une méthodologie multi-orientée de mon corpus de données.

Cette étape de déconstruction et reconstruction reflétait bien la prise en compte des contradictions et étonnements des différents niveaux d'analyse des données. Elle voulait, par une rigueur de restitution de l'écrit, justifier l'analyse d'un cadre de lecture à venir.

En fait, l'intérêt du lecteur, capté par un savoir nouveau, s'exaspérait et retenait les longs détours.

Je n'avais pas su attirer l'attention sur l'emboîtement des facettes qui identifiait l'objet ainsi redécouvert : l'espace-classe. Le lecteur-

jury se trouvait acculé à partager les difficultés de la recherche alors qu'il était désigné pour cerner l'intérêt d'une découverte.

N'était-ce pas là une façon de détourner l'écrit à mon profit ? Celui de ma propre clairvoyance inachevée lors de l'écriture de la thèse elle-même ?

Une analyse orale plus organisée a permis, le jour de la soutenance, de clarifier l'évolution conceptuelle de la recherche, mais il était légitime que le lecteur devenu jury réponde agressivement au sadisme que j'avais instauré. (5)

Une expérience originale et unique

L'écriture de la thèse bouclée, le chercheur se retrouve comme tout artiste devant son tableau achevé. Le produit rend compte d'une ouverture de la connaissance, il représente une avancée. Mais cette dernière est déjà une curiosité qui pousse à lancer plus loin le harpon de la recherche. Déjà on voudrait avoir fait d'autres choix, on trouve la percée bien succincte, le résultat inachevé, insatisfaisant.

On peut tout au plus dresser un bilan :

- il faut rappeler que la thèse est un "objet" de non retour. Toute nouvelle incursion dans la thèse transformerait ce savoir produit en un autre savoir, le chercheur étant fort d'une autre expérience. Cette nouvelle aventure ne serait pas une thèse mais une recherche différente. L'écrit **original** proposé est inscrit dans un **temps historique** ;
- c'est donc un épisode de réflexion personnelle qui permet de créer une œuvre **unique** ;
- la **valeur** de la thèse est ressentie différemment si l'on est l'auteur, si l'on est lecteur. Car le "prix" à payer est en relation avec les désirs que le doctorant a ensemencés ;
- c'est aussi une **recherche sur soi** dont les intérêts, d'un "grand profit" (les compétences découvertes, confortées, affinées etc...) ne peuvent se mesurer qu'à travers d'autres futurs projets ;
- il faut enfin honorer la thèse de lettres de noblesse en rappelant surtout que son **action formatrice** est une force née dans le cadre de la thèse et qui s'accroît à toute nouvelle recherche de savoir accélérant

le basculement du processus : d'une forte implication personnelle liée à un savoir réduit on est capable de maîtriser ses affectés en gérant une plus grande connaissance génératrice de conceptualisations originales.

Nicole CLERC

Enseignante EPS

Collège Henri Wallon-Bezons

Académie de Versailles

Chargée de cours

Université Paris X-Nanterre

Histoire méthodologique de la thèse : L'espace-classe, emboîtements et déboîtements

Origine du questionnement de départ

Présupposés relatifs à ma formation initiale

L'impact de l'espace dans l'apprentissage moteur

Question : existe-t-il un impact de même nature dans l'espace-classe, symbole, de l'apprentissage scolaire ?

L'utilisation de l'espace est-elle une procédure pédagogique conscientisée de la part des enseignants ?

L'espace-classe a-t-il un ou des sens pour les différents acteurs ?

Motivations personnelles

Pourrait-on mettre en évidence une procédure de même nature entre un espace reconnu comme lieu de l'apprentissage tel que l'espace-classe et un espace moteur manipulable, essence même de l'apprentissage moteur ?

Enjeu particulier : une similitude reconnue de ces deux espaces d'apprentissage, mettrait l'acteur Enseignant dans une même position (valorisation, pouvoir, sens, importance etc.) quelle que soit sa discipline !

Rupture épistémologique, construction de l'objet

Il est en fait question de deux objets différents :

- l'espace fait partie de l'essence même du mouvement : espace-temps-énergie,
- l'espace-temps de la classe est dynamique.

Deux réalités paradoxales se côtoient dans l'espace de la classe : celle de l'aspect familier, rassurant, limité et fermé et celle de la modularité, flexibilité, liberté pédagogique de l'enseignant.

Il regroupe différentes dimensions qui rendent compte de cette diversité.

Seule une hypothèse large peut être avancée : l'espace de la classe n'est pas anodin...

Choix méthodologique multi-orienté dans une étape exploratoire prédominante

Cette étape permet de repérer les différents visages possibles de cet espace complexe. Observations, entretiens, matériel projectif sont alors nécessaires pour comprendre cette complexité et "ratisser large" dans la prospection.

Problématique construite pas à pas

L'espace de la classe est un emboîtement de différentes dimensions.

Peut-on associer ces différentes dimensions pour avoir une lecture de cet espace ?

Un nouveau concept apparaît : l'espace-temps de la classe qui ne permet pas une lecture linéaire mais dynamique.

Il faut avoir recours à des formes de pensées différentes (et complémentaires) pour lire les trois grandes dimensions de l'espace-temps de la classe, les dimensions essentielles étant :

l'espace formel

l'espace vécu

l'espace approprié

L'analyse du recueil de données permet alors une formalisation qui va répertorier une description plus affinée des trois dimensions de l'espace-classe ; un guide de lecture permet de pointer les diffé-

rents emboîtements et déboîtements possibles de l'espace-temps de la classe en lui associant différentes variables pédagogiques repérées dans le corpus de données.

Le tableau à double entrée présenté est un outil d'analyse de la complexité de l'espace-temps de la classe.

Cette recherche demeure une étape de réflexion dans la compréhension d'un espace qui évolue.

Notes

- (1) * Mon investissement personnel dans la thèse a longtemps été troublé par la recherche d'une reconnaissance professionnelle. A l'origine de mon questionnement de départ, il a biaisé mes premières réflexions en les orientant vers une structure de comparaison enfermante.

- (2) Voir en fin d'article, la construction de mon objet de recherche.

Toutefois les lectures :

BOURDIEU P., CHAMBORÉDON J.-C. et PASSERON J.-C. *Le métier de sociologue*. 2e éd. Paris : Mouton, 1973: (textes de sciences sociales).

LOUBET DEL BAYLE J.-L. *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse : Privat, 1986. (Sociétas).

DEVEREUX G. *De l'angoisse à la méthode, dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion, 1980. (Nouvelle bibliothèque scientifique).

et enfin BACHELARD G. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin, 1980,

ont contribué à faciliter l'identification de mon véritable objet de recherche.

- (3) Preuve en est l'irrégularité de mon travail d'écriture : d'une part il y a eu le travail systématique d'écriture de la thèse proprement dite, 500 pages à proposer au jury à une date précise à l'issue d'un an de congé de formation, cadre temporel ultime de ce travail d'écriture, (écriture parfois maladroite et mal organisée pour faciliter la lecture), d'autre part, il y a eu la préparation de la présentation orale de ma thèse qui a bénéficié de beaucoup plus de temps, d'assurance et de recul et qui montrait une qualité de travail plus réfléchi.

- (4) J'avais commis l'erreur de ne pas proposer une lecture globale de tout le travail achevé à une personne autre que mon directeur de thèse. Celui-ci, impliqué dans ma recherche étape par étape, n'a pu retrouver une certaine objectivité dans le jugement de mon travail achevé que lors de la soutenance, quelques mois plus tard.

- (5) D'où l'intérêt de réfléchir l'oral de la soutenance à l'écart de toutes les complications construites tout au long de la recherche. Tous les choix notionnels, méthodologiques étant justiciables d'une demande d'explicitation.

APPRENTISSAGE TOUT TERRAIN

Les vicissitudes de la formation pratique des instituteurs

Dominique Villers

Ce titre était celui de ma thèse. Ce sont d'autres vicissitudes dont il sera ici question. Celles du doctorant sur le chemin de sa réflexion. Retracer a posteriori les étapes de construction et d'écriture d'un travail de cette nature, est un "exercice de style" plus difficile qu'il n'y paraît à première vue.

En effet, que va-t-on choisir d'évoquer ? L'aspect "technique" et méthodologique de la construction d'un objet de recherche, de l'élaboration d'hypothèses, de l'organisation et de la présentation des résultats..., ou l'aspect "affectif", plus obscur, moins facile à mettre en mots, qui renvoie à la question des motivations personnelles et singulières de l'impétrant ? S'il est sans doute plus confortable de se retrancher derrière le premier aspect, le second traversera assurément cet écrit.

Le parcours professionnel

Je commencerai donc par retracer rapidement quelques étapes de mon parcours de formation professionnelle. En effet, c'est dans celui-ci que s'originent les questions qui ont présidé à la mise en œuvre de ma recherche. C'est également celui-ci qui a influencé la manière dont

Chemins de doctorants

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

ma réflexion s'est organisée autour de cet objet spécifique qu'est la formation pratique des instituteurs.

Issue dès premiers concours de recrutement post-DEUG, je fus un beau matin catapultée dans une classe d'une trentaine d'enfants dont le plus âgé atteignait l'âge de trois ans. La directrice que j'avais entrevue m'avait seulement indiqué les heures de récréation, sans me préciser plus avant comment faire pour encapuchonner trente bambins et me déplacer dans l'école en compagnie de cette horde. J'eus le temps de lui lancer un "comment-faire ?" inquiet, mais ma question demeura à jamais sans réponse.

Mes réponses, je me les fabriquais au fil du temps auprès des enfants, en ayant souvent recours aux conseils de collègues disponibles et à certains manuels de pratique pédagogique glanés çà et là. J'attendais impatientement mon année de formation à l'Ecole Normale, qui, je n'en doutais pas, apporterait les réponses aux questions que je me posais.

Cette année d'Ecole Normale fut pour moi une relative déception. Moi-même ainsi que mes collègues de promotion, ne comprenions pas l'intérêt des cours qui nous étaient dispensés. On nous évoquait entre autres, les évolutions de la linguistique, de la grammaire ou de la numération, alors que nous ne possédions qu'un vague souvenir de la différence entre l'épithète et l'attribut du sujet, et que nous souhaitions connaître les techniques d'enseignement d'une soustraction et les manuels de lecture sur lesquels nous pourrions nous appuyer dans le cadre d'un cours préparatoire. On nous fournissait somme toute un bagage de savoirs théoriques, dont nous avions du mal à saisir la pertinence immédiate, tant nous étions inquiets de savoir comment faire dans les classes qui nous seraient confiées.

De mes deux années suivantes d'enseignement, je ne garde que le vague souvenir d'un bricolage de novice. Je faisais certes face au jour le jour aux situations de classe nouvelles qui se présentaient à moi, mais je restais très dépendante des manuels et du matériel dont je disposais.

L'élaboration d'un savoir professionnel

Je fus enfin, par les aléas des affectations, nommée en tant que remplaçante dans une école d'application. En poste fixe dans l'établissement, j'avais la charge de remplacer les maîtres formateurs lors de leurs déplacements. Je travaillais par ailleurs avec eux dans leur classe, ce qui me permit de découvrir et d'observer des pratiques différentes des miennes. Des pratiques passionnantes, souvent étonnantes, parfois dérangeantes, mais toujours questionnantes. En somme, je découvrais mon métier sous un jour nouveau.

J'avais de plus, l'occasion de travailler avec des étudiants débutants, ce qui me permit de mesurer, non sans étonnement, le chemin que j'avais moi-même parcouru dans ma propre prise en charge d'un groupe d'élèves. Je décelais très vite certaines de leurs maladresses, mais il m'arrivait aussi de me trouver séduite par leurs manières de procéder.

Cette collaboration quotidienne avec des pairs débutants ou non, cette confrontation de multiples façons de faire, cette possibilité qui m'était donnée de tester différentes modalités d'intervention et d'en discuter afin d'en évaluer la portée et les limites, m'avait permis d'acquérir sinon une expertise, tout au moins, une assurance et une habileté qui m'incitaient à réinterroger le sens de mes actions précédentes, qui m'apparaissaient dès lors, comme des savoir-faire quelque peu artificiels.

De cette année à l'école d'application, je garde le souvenir d'une construction, d'une appropriation de savoir et de savoir-faire spécifiques, difficilement accessibles hors d'une pratique de classe quotidienne. Mais d'une pratique sans cesse questionnée, qui, loin de se réduire à la simple application de ces "recettes" dont je fus longtemps dépendante, m'incitait à la réflexion, à la curiosité, voire à la création. Il y avait certes une forte identification aux maîtres qui m'accueillaient, mais très vite je me rendais compte que je me détachais de leur enseignement pour établir le mien propre. Je m'autorisais du même coup, à prendre une distance critique par rapport à ce que je voyais, lisais ou entendais, à faire des choix pédagogiques qui étaient les miens et par là-même à les expliciter. Je commençais à apprendre mon métier et je comprenais dans le même temps que cet apprentissage ne cesserait jamais.

Ce fut également à cette période que je commençais à relire mes cours de l'École Normale. Je fus surprise d'y constater la richesse de certains apports auxquels je n'avais prêté à l'époque que peu d'attention. J'en saisisais cependant toutes les limites. Je comprenais dès lors que si je souhaitais faire progresser mon enseignement, il me fallait renouer avec cette théorie que j'avais précédemment rejetée, et que ce savoir professionnel que je m'étais forgé me permettrait d'appréhender des références plus théoriques avec des outils intellectuels et pratiques nouveaux.

Le choix d'une réflexion et d'une recherche

De là est né mon intérêt pour la formation des instituteurs et plus particulièrement pour son aspect pratique. Pourquoi n'avais-je eu le sentiment de commencer ma formation que lorsque celle-ci avait officiellement pris fin ? Pourquoi était-ce auprès de maîtres formateurs que mon apprentissage avait pu prendre sens ? Qu'avais-je véritablement appris ? Quel type de savoir et de compétences avais-je acquis ? Pourquoi les étudiants que je vois aujourd'hui encore réclament-ils des passages plus longs dans les classes d'application ? Il se passait manifestement quelque chose d'essentiel sur les terrains de stage, que je souhaitais saisir. Or, peu d'études à ce jour s'étaient véritablement intéressées à cette question de la formation pratique, comme s'il suffisait d'en déclarer l'importance pour que celle-ci se fasse dans un mouvement spontané. Mais de quelle façon aborder cet objet qui offrait à lui seul de multiples facettes ?

La recherche à laquelle je participais parallèlement sous la direction de N. Mosconi (1), quant à la question de la place des stages dans le dispositif IUFM, me ramenait sans cesse à celle de la place des formateurs de terrain. Il me semblait en effet que ces derniers, dont l'officialisation de la fonction fut effective en 1946, d'abord appelés maîtres d'application devenus aujourd'hui instituteurs maîtres formateurs, étaient de par la définition même de leur rôle, les premiers acteurs concernés par la mise en œuvre de cette formation pratique.

Je pensais par leur intermédiaire, pouvoir appréhender les enjeux, les conceptions et les objectifs qu'ils assignent à cette formation. Je disposais pour ce faire d'une hypothèse simple, qui consistait à penser que par le biais de leurs pratiques de formation, je serais à même

de saisir la nature des compétences et des savoirs professionnels qu'ils visent à faire acquérir aux étudiants dont ils ont la charge. Que je pourrais mieux comprendre ainsi, le sens et la portée de la formation pratique aujourd'hui.

Très vite cependant, je me rendis compte que ce type de questionnement ne pouvait faire l'impasse d'un détour par l'histoire. Bien que n'étant pas historienne de formation, c'est sur le modèle historique que j'élaborais cette recherche (2).

Sur la base d'une lecture et d'une analyse des textes officiels de 1794 à 1991, je tentais de mettre en lumière le contexte d'émergence de la formation pratique et l'évolution des conceptions et des fonctions de cette dernière. Ce travail me permit alors de proposer une hypothèse centrale, selon laquelle la formation pratique telle qu'elle est aujourd'hui conçue par les formateurs qui la mettent en oeuvre, tendrait à passer d'une conception modélisatrice, vectrice de reproduction de pratiques existantes à une conception interactive à même de permettre au futur enseignant de se construire des savoirs et des compétences spécifiques adaptés et adaptables à un contexte professionnel évolutif (3). Il me fallait dès lors mettre à l'épreuve cette proposition de travail. C'est ainsi que je passai à la seconde étape de ma recherche.

Pour les raisons pré-citées, ce fut tout naturellement vers les instituteurs maîtres formateurs que je me tournais pour mes investigations sur le terrain. Il est certain cependant, que je reconnaissais à ces travailleurs de l'ombre de m'avoir permis de penser ma pratique et de m'avoir donné la possibilité d'enseigner. Peu sollicités par ailleurs, les interroger sur leur pratique participait pour moi d'une certaine manière, à une forme de reconnaissance de leur travail.

L'enquête effective fut précédée d'une phase exploratoire conduite sur la base d'entretiens individuels de type non directifs, auprès d'IMF volontaires, chargés de classe. L'analyse de ces discours m'a incitée à établir un échantillonnage davantage représentatif de cette population, et je décidais en conséquence de contacter également les formateurs déchargés de classe et les responsables d'école d'application.

Le département dans lequel s'est déroulée mon enquête comptait, en 1991, 145 maîtres formateurs tous statuts confondus. Après avoir volontairement écarté une vingtaine d'entre eux avec lesquels j'avais

eu préalablement l'occasion de m'entretenir pour d'autres travaux, j'identifiais sur la base d'une liste officielle, une quarantaine de personnes réparties sur l'ensemble du département, que je contactais par lettre puis par téléphone. La sélection de l'échantillon devait répondre à trois critères : être représentatif des fonctions occupées, représentatif de l'ensemble du département d'un point de vue géographique (les zones d'éducation prioritaires étant davantage concentrées sur le nord de ce département), représentatif enfin des trois cycles de la scolarité.

Toute méthode utilisée produit un certain nombre d'effets mais implique également de nombreuses limites. En effet, travailler sur des discours n'apporte que des indications partielles sur les pratiques effectives en situation. La mise en oeuvre d'un dispositif d'observation des procédures des maîtres formateurs au sein de leurs classes en direction des étudiants, m'aurait très certainement permis d'appréhender plus finement la nature de ces pratiques. Pour autant, il semblait que pour pouvoir donner sens à ces dernières, il était préalablement nécessaire d'avoir approché autant que faire se peut, les intentions qui les sous-tendent (4).

Or, c'est bien de cela dont il s'agit. Il me semblait en effet important de me centrer spécifiquement sur la parole des maîtres formateurs, d'entendre ce que ces professionnels avaient à dire de leurs fonctions, de leurs procédures, de leurs objectifs de formation, et non ce que d'autres auraient pu dire de ces formateurs ou à la place de ces derniers. Je ne privilégiais pas dans cette étude l'acte d'apprendre de l'étudiant en stage, car je souhaitais me centrer davantage sur le positionnement des formateurs quant à leur rôle pédagogique et quant au type d'acquisitions qu'ils tentent de favoriser en formation.

De ce point de vue, plusieurs éléments ont pu être dégagés. S'il est apparu qu'entre les pratiques formatives du maître d'application et celles du maître formateur, il n'existait pas de différence notable, il est possible en revanche, de souligner un changement de discours quant à ces pratiques et un déplacement de leur positionnement par rapport aux étudiants en formation. Si la référence au modèle est toujours prégnante, ces formateurs sont en mesure d'interroger les limites de ce qu'ils produisent. La question pour eux devient désormais de savoir comment aider les étudiants, avec et malgré le modèle qu'ils représentent. S'il y a un modèle, il faut que celui-ci puisse être interrogé. En ce sens, il semble qu'ils se refusent désormais et du point de vue

de leur discours, à produire de nouvelles normes d'intervention, mais qu'ils visent davantage à susciter chez les étudiants une démarche de réflexion et de recherche, ainsi qu'une attitude d'intellection critique tant en regard des pratiques pédagogiques qu'en regard des résultats des recherches dans ce domaine.

D'autre part, si ce ne sont pas tant les modalités de formation qui ont changé, la conscience des savoirs et des savoir-faire à faire acquérir semble quant à elle s'être modifiée. Avec elle, la certitude des discours que l'on tient face à ces savoirs. Les entretiens ont en effet montré que ces formateurs étaient à l'heure actuelle, dans un mouvement réflexif tant du point de vue de leur rôle, que du point de vue de la nature des savoirs et des compétences à favoriser chez les futurs enseignants. De ce doute émerge toutefois majoritairement, une centration sur des acquisitions de type technique. Si la profession d'instituteur recouvre bien avant tout pour eux, une dimension relationnelle essentielle, ils ne parviennent pas de ce point de vue, à se positionner quant à leurs procédures, certains allant même jusqu'à penser que cet aspect de l'apprentissage ne relèverait pas de leur responsabilité. Le stage reste, avant toute chose, le lieu où l'on apprend à faire. Il s'agit donc pour les formateurs, d'aider les étudiants dans l'élaboration de leur propre pratique, en les sensibilisant dans un premier temps, aux "techniques" essentielles, à l'exercice du métier.

Néanmoins, ils ne limitent pas leurs objectifs de formation à cette simple information. Tous insistent en effet, sur la nécessité d'une interaction constante entre les informations à recevoir, les savoirs à acquérir et les compétences à construire. J'ai donc tenté au cours de la dernière partie de mon travail, de nommer et de clarifier les savoirs tels qu'ils étaient appréhendés dans le discours des praticiens, afin d'examiner en quoi de tels savoirs mobilisés dans une pratique participaient à la construction de compétences spécifiques. C'est ainsi qu'il m'est apparu que les praticiens étaient à l'origine de la création d'un savoir singulier, que j'ai désigné sous le nom de savoir de la pratique, savoir formalisé dans un discours dès lors que celui-ci doit être transmis, mais ne prenant véritablement corps et sens que dans sa mise en oeuvre dans une pratique. Je tiens par ailleurs à souligner ici que cette grille de lecture qu'il m'a été donné de proposer, ne constitue qu'un état provisoire de ma réflexion et que celle-ci demanderait à être approfondie à bien des égards.

D'autres perspectives de recherches

C'est ainsi que dans le même ordre d'idées, cette recherche qui n'a permis d'éclairer qu'un des aspects de la formation pratique des instituteurs, pourrait être valablement poursuivie à plusieurs niveaux. De multiples questions s'offrent en effet au champ de cette réflexion. Dans les pratiques qu'ils mettent en oeuvre, les formateurs atteignent-ils les résultats escomptés ? Qu'en est-il des savoirs et des compétences véritablement acquis par les étudiants ? Qu'en est-il des pratiques qui en résulteront pour ces derniers, une fois leur formation initiale terminée ?

Par ailleurs, et sur un registre un peu différent, il serait sans doute pertinent d'interroger la position de ces formateurs dans le cadre du dispositif institutionnel. La formation pratique comme objet d'étude ne se réduit pas en effet seulement, à l'analyse des relations interpersonnelles entre un formateur et son stagiaire, ou à l'analyse des situations d'apprentissage et de leurs implications. Cette formation est aussi une réalité institutionnelle qui conditionne dans une certaine mesure l'évolution des pratiques. On pourrait en outre s'interroger d'une part sur les motivations des instituteurs à devenir maîtres formateurs, mais aussi et surtout sur les critères de sélection qui président à leur recrutement. Il semble en effet qu'ils demeurent encore à ce jour, désignés comme des modèles d'excellence de la profession par les instances hiérarchiques en place.

Ces pistes de travail sont loin d'être exhaustives. Elles devraient également s'étendre à la prise en compte des pratiques des formateurs en centre IUFM, ce qui permettrait d'avoir une vision encore plus complète de la façon dont la formation professionnelle des enseignants tend aujourd'hui à évoluer.

C'est donc sur de nouvelles questions que je parvenais au terme de cette recherche. C'est sur ces dernières que je souhaite terminer la présentation de mon cheminement. Pourtant, en relisant cet écrit, j'ai le sentiment de n'avoir pas traduit véritablement ce qu'a été pour moi le travail de la thèse.

En effet, je n'ai fait ici qu'évoquer succinctement les grandes étapes de la construction et de la rédaction de cette thèse. Or, je ne sais dans quelle mesure une présentation de cette nature est susceptible d'éclairer d'autres doctorants dans leur propre production. De plus, le tra-

vail de la thèse n'est pas que cela. Il s'agit avant tout d'une aventure singulière, le plus souvent solitaire (5), au cours de laquelle se mêlent périodes de plaisir et de souffrance, de doute et d'assurance, de peur et de confiance...

Et puis, il y a l'après. Cet après que l'on rêve, parce qu'enfin les vicissitudes seront terminées. Or, il faut réapprendre à vivre sans cette "seconde peau", perçue bien souvent comme encombrante, mais qui se révèle dès lors et curieusement, dans sa dimension protectrice. Aujourd'hui encore je m'interroge. Qu'est-ce qui pousse un individu à se lancer dans une telle entreprise ? Est-ce là le prix à payer ? Et du reste, le prix de quoi ? La seule chose dont je sois certaine à ce jour, réside dans le fait qu'il fallait que je parvienne au terme de ce pari. Instants de plaisirs fugaces qui font néanmoins vite la place à d'autres doutes, d'autres questionnements, d'autres vicissitudes. Reprendre ses valises, et continuer...

Dominique VILLERS

Chargée de cours

Université Paris X - Nanterre

Bibliographie

1. Formation pratique et histoire

- CHAUVIN, L. *L'éducation de l'instituteur*. Paris : Alcide Picard et Kaan, 1889.
- COMPAYRE, G. *L'éducation intellectuelle et morale*. Paris : Librairie classique Paul Delaplane, 1908.
- COUSIN, V. *De l'instruction publique en Hollande*. Paris : Levrault, 1837.
- GONTARD, M. *La question des Ecoles normales primaires de la révolution de 1789 à 1962*. 2e éd. Toulouse : CRDP, 1975.
- LAPREVOTE, G. *Les Ecoles normales primaires en France : 1879-1979*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1984.
- LELIEVRE, C. et NIQUE, C. *La République n'éduquera plus : la fin du mythe FERRY*. Paris : Plon, 1993.
- LEON, A. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : PUF, 1977.
- MUEL-DREYFUS, F. *Le métier d'éducateur*. Paris : Éditions de Minuit, 1983.
- NIQUE, C. *L'impossible gouvernement des esprits : histoire politique des Ecoles normales primaires*. Paris : Nathan, 1991.

- OZOUF, J. *Nous les maîtres d'école : autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque* (Archives). Paris : Gallimard, 1967.
- PECAUD, F. *L'enseignement public et la vie nationale*. Paris : Hachette, 1897.
- PROST, A. *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Le Seuil, 1992.
- PROST, A. *Histoire de l'enseignement en France : 1800-1967*. Paris : Armand Colin, 1968. (Collection U).
- RENDU, A. *Considérations sur les Écoles normales primaires de France*. Paris : Librairie Normale de Paul Dupont et Cie, 1838.
- VINCENT, G. *L'école primaire française : étude sociologique*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme ; Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1980.

2. Des savoirs, des savoir-faire

- BEILLEROT, J. La théorie de la pratique : une nouvelle demande en formation ? *Pour*, janvier-février 1981, n° 75-76, p. 11-14.
- BEILLEROT, J. *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*. Thèse sur travaux sous la direction de G.VIGARELLO, Université Paris V-René Descartes, Note de soutenance, juin 1987.
- CHARLOT, B. Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. *Éducation permanente*, janvier 1979, n° 47, p. 5-21.
- CHARLOT, B. Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation*, 1990, n° 10, p. 5-17.
- DELBOS, G. et JORION, P. *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1990.
- FERRY, G. *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod, 1983.
- MALGLAIVE, G. *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 1990.
- MOSCONI, N. Les sciences de l'éducation du point de vue de leur objet, de leur unité et de leurs rapports à la pratique. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, octobre-novembre-décembre 1982, n° 4, p. 77-90.
- TARDIF, M. LESSARD, C. et LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, printemps 1991, vol. XXIII, n°1, p. 55-69.
- TOCHON, F. À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue Française de Pédagogie*, janv-fév-mars 1989, n° 86, p. 23-34.
- TOCHON, F. La pensée des enseignants : un paradigme en développement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1989, n° 17, p. 75-98.
- TOCHON, F. Les savoirs de la recherche sont-ils pratiques ? *Recherche et formation*, 1992, n° 11, p. 33-50.

3. Des formateurs, des stages, des pratiques (6)

- BAILLAUQUES, S. La question du modèle dans les discours des instituteurs. *Recherche et formation*, 1988, n° 4, p. 23-36.
- BERBAUM, J. *Apprentissage et formation*. 3e éd. corrigée 1992. Paris : PUF, 1984. (Que sais-je ? 2129.)
- BRUNET, S. Les difficultés de la direction, école primaire annexe et d'application de Poitiers-une parmi tant d'autres : organisation et fonctionnement. *Les écoles publiques*, n° 54, février 1957.
- CARBONNEAU, M. et HETU, J.C. Ecolés associées et formation par la pratique. *Recherche et formation*, octobre 1991, n° 10, p. 153-164.
- CHARTIER, A.M. et LE GOFF, J. Le formateur sur le terrain. *Études de linguistique appliquée*, oct. 1978, n° 32, p. 43-52.
- DEJEAN, J. *Analyse des pratiques d'éducation et de formation*. Paris : L'Harmattan, 1991. (Défi-formation).
- DRISS, A., LINARD, M., BIFÉAULT, J.-P., AUMONT, B. et al. Pour une investigation mythologique dans la formation pédagogique. In *Pédagogie de l'institution pédagogique*. Paris : EPI, 1982. 192 p. (Connexions ; 37 : Psychosociologie, Sciences humaines).
- FERRY, G., CHARTIER, J., DEVINEAU-MALBEC, A. et al. *Initier aux savoirs de la pratique : les maîtres formateurs sur le terrain*. Nanterre : Université Paris X-Nanterre - Centre de recherches "Éducation et formation", 1993.
- FERRY, G. La fonction de formateur de stage en service social. *Première journées nationales d'études des formateurs de stages en service social*. Paris : CIEP, décembre 1985.
- FREYSSINET-DOMINJON, J. *Jeu de l'oeil de la formation professionnelle des instituteurs*, document ronéoté. Paris : INRP, 1986.
- HOMEYER, M. et VILLERS, D. Formateur de terrain, une appellation non contrôlée ? *Recherche et formation*, 1991, n° 10, p. 73-86.
- IMBERT, F. et IMBERT, A.M. La problématique du terrain dans la formation initiale des instituteurs. *Pratiques de formation (analyses), Former des enseignants, Ecoles normales et Universités en question*, décembre 1985, n° 10, p. 35-48.
- Les formateurs de terrain et la recherche. In *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, actes du colloque d'oct. 1990. Paris : INRP, 1991.
- MOSCONI, N. dir. *Articulation entre les stages terrain et la formation en centre IUFM*. Nanterre : Laboratoire Education et Formation de l'Université Paris X Nanterre, Rapport terminal, avril 1993.
- MOSCONI, N. dir. *Places et fonctions des stages dans la formation des IUFM pilotes*. Nanterre : Laboratoire Éducation et Formation de l'Université Paris X Nanterre, Rapport d'étape, août 1991.

- SAUX, J. *La visite de l'enseignant en formation : pratiques de formation*, Reims : CNDP, 1985.
- STECH, S. *Semestre pratique : un palliatif ou un remède ? Recherche et formation*, 1991, n° 10, p. 109-120.

Notes

- (1) MOSCONI, N. dir. *Articulation entre les stages terrain et la formation en centre IUFM*. Nanterre : Laboratoire Education et Formation de l'Université Paris X Nanterre, Rapport terminal, avril 1993.
- (2) Outre un certain nombre d'ouvrages essentiels cités en bibliographie (je n'en cite du reste ici que quelques exemples), ma recherche a nécessité une sélection de textes officiels. Celle-ci s'est opérée à partir d'un certain nombre d'outils. Un dépouillement systématique des 6 tomes du recueil des textes officiels élaboré par O. GREARD (*La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours* (1900), 7 vol., Delalain, Paris). La consultation du *Bulletin Universitaire* (contenant les ordonnances (1828-1849), règlements, arrêtés concernant l'Instruction Publique, Delalain, Paris, 1 vol. par an, deux années pour certains) ; du *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique* (publication officielle du Ministère de l'Instruction Publique (1850-1932) ; du *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education nationale*, publication officielle du Ministère de l'Education nationale (1933). Certains textes ne figurant pas dans les documents pré-cités, m'ont conduit à la consultation de certains numéros du Journal Officiel.
- (3) Quelques ouvrages de référence sont mentionnés en bibliographie.
- (4) Je ne nie pas ici la nécessité de la mise en œuvre d'un dispositif d'observation de ces procédures, bien au contraire. Celle-ci devrait du reste maintenant pouvoir permettre la confrontation des discours aux pratiques effectives.
- (5) Aventure solitaire certes, mais je tiens à souligner ici l'aide précieuse que m'ont apporté J. BEILLEROT, G. FERRY, et N. MOSCONI. Je les en remercie.
- (6) On consultera avec intérêt l'excellente rubrique créée par J.HASSENFORDER, "Chemins de praticiens", in *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*.

UNE MÉTHODOLOGIE PROBLÉMATIQUE

Michel Darnaud

Il peut sembler paradoxal d'élaborer le cheminement du penser par soi-même qui caractérise la réflexion philosophique, en se situant dans une structure scolaire du côté de l'enseignant, et non plus de celui de l'élève.

Le projet pédagogique n'est-il pas d'apprendre à penser, c'est-à-dire d'acquérir une autonomie de la réflexion, ce qui n'exclut pas l'interaction avec les systèmes de références, modèles canoniques de l'histoire de la philosophie. J'ai toujours été étonné de cette répulsion à parler de soi-même et par soi-même, à la façon de Montaigne ou de Rousseau. Ne s'agit-il pas plutôt d'un système de défense intense face à une remise en cause inévitable ? L'élève nous renvoie une image que certains diront déformée, mais image quand même de son existence dans une situation particulière. La façade sécurisante des auteurs, du programme et du cours magistral peut se révéler salutaire pour l'enseignant de philosophie. Mais quelle image véhicule-t-il alors, dans cette attitude de désinvestissement ? L'enseignement de cette discipline ne constitue pas une suite de doctrines mais une pratique en action, une pensée en acte. A travers ce comportement, c'est le système pédagogique qui semble remis en cause.

Un vécu pédagogique acculturel

Il m'est apparu nécessaire pour se connaître soi-même, de connaître d'abord l'autre, le pareil et le différent, un autre moi-même. Cela peut sembler une banalité, mais pas en passant à l'acte, ce qui m'a poussé à envisager une carrière, ou une pratique à l'étranger, loin

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

du contexte universitaire. Cela m'a permis de découvrir différemment la philosophie dans les pays du tiers monde et ce que veulent dire le bonheur et le sens de l'existence. Déjà, à l'université, la séparation, voire l'opposition entre les courants de pensée et les disciplines, m'apparaissent comme une aberration dogmatique incompatible avec l'élaboration d'une réflexion philosophique. L'interdisciplinarité s'imposait pour moi comme une nécessité, et je suivais complémentaiement les cours d'histoire de la philosophie et les doctrines référentielles, tout en travaillant en psychologie sociale, en psychologie de l'enfant et en ethnologie, à l'université de Lyon, sans oublier la connaissance sociologique de Mendras, Cazeneuve et Bourdieu.

Mon séjour en Afrique centrale et mon enseignement à l'Institut Pédagogique du Rwanda se trouvèrent confrontés à une dure réalité quotidienne, les rivalités permanentes et les exécutions réciproques des deux ethnies, les Hutu et les Tutsi. Les théories sécurisantes et/ou idéalisantes m'apparaissaient anachroniques, par opposition à ce que nous révélaient les situations historiques. Les deux grands mouvements philosophiques rencontrés par les Grecs à la mort d'Alexandre le Grand et à la chute de l'Empire, le stoïcisme et l'empirisme, se retrouvaient au Rwanda. Ils étaient l'incarnation d'une préoccupation et d'une réponse face à l'angoisse du devenir, et c'est la philosophie qui apportait aux Rwandais les éléments de la réflexion, de l'action et de l'engagement dans le monde. Loin de constituer une utopie, une théorisation sclérosante, elle était la réalité pratique, la solution au déséquilibre et à l'angoisse existentielle. Ce que je voyais au quotidien dans ce petit pays me détermina à faire une thèse en ethnologie, afin de mieux comprendre une situation qui m'échappait. L'analyse des systèmes et des institutions sociales révélait le fonctionnement de la pensée collective et/ou individuelle à travers la personnalité de base. Les coutumes, traditions, légendes, contes, initiations formaient une entité et je pris conscience du poids de l'histoire et des conséquences négatives de la modernisation imposée dans une société traditionnelle. Aussi, les cours dispensés laissaient une large place aux interventions des étudiants, au dialogue, au débat. La motivation et la confiance instaurées me permettaient alors d'enseigner et la compréhension du cours allait de soi. Point besoin de bibliothèques raffinées ou d'audiovisuel à saturation, les références essentielles étaient recherchées dans les ouvrages universitaires de base, les articles de journaux et quotidiens étrangers, lorsqu'ils arrivaient, et les romans

de la littérature mondiale. Comment, dans ce contexte, ne pas découvrir la relativité de l'enseignement et son importance, lorsqu'il correspond à une attente, à une demande. L'acquisition des connaissances intervient dans la formation d'une pensée autonome où l'être est plus important que le paraître.

Je retrouvais cette relation quelques années après au Sénégal, en enseignant la psychopédagogie à l'École Normale. C'est plus particulièrement au niveau du décalage entre le contenu des matières au programme et la réalité socio-économique, culturelle et géographique que la situation m'apparut anachronique. Emmenant les stagiaires sur le terrain, dans une école d'application, je découvris comment on pouvait faire travailler des enfants d'une douzaine d'années avec des manuels inadaptés. L'instituteur, se référant au programme, devait expliquer les quatre saisons alors que nous nous trouvions à la porte du désert du Ferlo avec 40° ! Inutile de préciser le climat annuel du Sénégal pour comprendre le désarroi du maître et de ses élèves face à l'incompréhensible ! C'est alors que les cours aux futurs instituteurs pouvaient se révéler efficaces en ce qu'ils leur faisaient prendre conscience d'une nécessaire adaptation, à commencer par la refonte des manuels et des programmes. J'intégrais dans les cours de psychologie et pédagogie, outre les références à Piaget, Wallon, Rousseau, les thèses et travaux de Cheik Anta Diop, de Senghor, sans oublier Amadou Hampaté Bâ ou Cheikh Hamidou Kane. Ils représentaient un renouveau culturel, une originalité africaine et non pas une reproduction d'un système colonial. L'éducation n'a pas pour fonction de refléter une idéologie occidentale. Elle se doit de développer, épanouir, les facultés de l'enfant et de l'élève en les préparant à leur intégration sociale, en leur faisant découvrir et apprécier leur culture, et non en la dévalorisant par des comparaisons abusives et tendancieuses. Cela implique une remise en cause non seulement de sa fonction et de son statut, mais également de ses propres références face à une société différente. Il faut apprendre et comprendre la différence en la respectant sans que le processus d'acculturation se révèle traumatisant et/ou aliénant. Je découvris ainsi que les processus d'apprentissage et la relation d'aide, les procédés didactiques, les phénomènes d'évaluation, sont à relativiser lorsqu'on analyse les objectifs à atteindre et les finalités : former un citoyen et un homme, comme l'explique Kant dans ses *Réflexions sur l'éducation*. Comment aussi ne pas tenir compte des pré-requis et des expressions cultu-

relles, sociales, religieuses, d'une civilisation ou d'une ethnie ? L'apprendre n'est-il pas lié à la constitution de la personnalité ? Comment faire abstraction des étudiants que j'avais en face de moi en dispensant un cours magistral ? C'est en cela que l'on se rend compte de l'ambiguïté de la situation et où il apparaît nécessaire, à l'université comme à l'école primaire, de partir d'une situation concrète et de l'apprenant, non de l'enseignant. Cela implique une explication des objectifs pédagogiques en rapport avec le vécu social et psychologique de l'enseigné.

Adapter l'enseignement aux modes de représentation des apprenants

Je poursuivis mon expérience pédagogique en me retrouvant enseignant à l'université d'Alger. Les problèmes nouveaux d'adaptation se manifestèrent en ce qui concerne particulièrement le contenu des cours. L'importance de la pensée religieuse interférant avec la conception idéologique du culturel nécessita une relecture des auteurs de psychologie et singulièrement, les tests analysés dans le cours de psychologie différentielle. Les critères d'évaluation et d'interprétation se révélèrent différents. Ma coopération avec de nombreux collègues me permit d'introduire des composantes transitives entre les matériaux conceptuels et les modèles cognitifs algériens. L'interdisciplinarité m'apparaissait non comme superflue mais comme une véritable nécessité. J'ai alors pu faire des cours en amphithéâtre avec plusieurs collègues, chacun intervenant un quart d'heure, la seconde heure étant consacrée aux réponses aux questions. Les étudiants apprécièrent ce mode de fonctionnement qui combinait la diffusion d'un contenu dogmatique nécessaire, la relativisation et l'actualisation par mes collègues, puis le débat qui permettait de clarifier les objectifs et faciliter ainsi l'assimilation en fonction des modes de représentation. Je fis alors une véritable épistémologie des modèles pédagogiques et de mon savoir. L'enseignement devint pour moi une perpétuelle interrogation en relation avec mon système de connaissance, et une didactique de l'apprendre adaptée aux représentations des étudiants. Durant cette période, je me lançais dans un second doctorat, en sciences de l'éducation cette fois, à l'université de Lyon, sur un auteur méconnu, A. Cournot. Il m'avait séduit par sa pensée multiple.

Catalogué comme économiste, philosophe, historien, mathématicien, il avait réfléchi sur tous les domaines de la connaissance, synthétisant toutes les formes du savoir. Or, c'est ce que je venais de comprendre dans ma relation avec les étudiants, et cette nécessité, loin d'être une pratique temporaire prônée dans un contexte démagogique pédagogique, s'avérait être la structure de base de l'éducation et de la formation. Cournot insistait sur la co-existence de modes d'approche différents afin de mieux cerner l'émergence d'une problématique. Par exemple, il analyse les conséquences du nivellement de l'éducation, résultant de la politique de démocratisation du système scolaire au XIXe siècle, dans les domaines économique, culturel, religieux, et politique. Une réforme pédagogique entraîne nécessairement un certain nombre de changements dans le mode de vie des élèves et dans les objectifs pédagogiques.

Je poursuivis mon expérience sur le terrain et ma connaissance des différentes cultures en obtenant un poste de professeur en psychopédagogie à l'École Normale de Kenitra au Maroc. Je continuais dans l'analyse des pratiques de mes collègues afin de mieux adapter le cours aux réalités et aux préoccupations des étudiants. Mais c'est surtout le suivi des élèves-maîtres dans les écoles d'application qui m'apparaissait le plus important. Au lieu de dispenser les cours théoriques en suivant le programme des IUFM, je préférais partir du vécu des stagiaires et de leur difficulté rencontrée en enseignant. Les centres d'intérêt étaient alors trouvés et le contenu pédagogique assimilé sans problème et sans avoir recours à des processus d'évaluation. La demande venait des étudiants, pas de l'enseignant. Les auteurs qui avaient le plus de succès dans mes cours étaient, en général, toujours les mêmes, Rousseau, Piaget, Dewey. Mais l'éclairage de Kant ou de Platon donnait une référence philosophique qui permettait de prendre du recul et de mieux saisir les conséquences globales de leur thèse. L'exposition des doctrines pédagogiques par des oeuvres partielles ou complètes se révèle inintéressante sans référence au contexte socio-politique et culturel de l'époque. J'ai toujours attaché beaucoup de place à la situation d'un auteur dans son contexte : que serait la pensée de Rousseau prônant un système démocratique sans connaître la réalité du XVIIIe siècle, caractérisée par les grandes monarchies européennes ? Aussi l'enseignement de la psychopédagogie et/ou de la philosophie se doit d'être accompagné de références historiques précises et déterminantes. Mais les questions que me

posaient les étudiants me faisaient prendre conscience de la difficulté d'exposer un savoir sans références communes. Aussi, la première étape pour moi consiste désormais à situer la classe dans son contexte et à déterminer les pré-requis, avant de dispenser un enseignement.

Apprendre à apprendre

L'expérience de dix ans d'enseignement à l'étranger, me permit d'aborder le système scolaire français sous un angle nouveau. Professeur de philosophie dans les lycées depuis 1983, je tente de privilégier d'abord le contact avec les élèves, de connaître leur appréhension de la philosophie, et leurs centres d'intérêt à travers les romans, les films, les émissions. La participation se révèle essentielle, elle est révélatrice de leur motivation. Il ne s'agit pas, pour moi, de prôner l'accumulation d'un savoir dogmatique, mais tout d'abord d'apprendre à apprendre. Encore faut-il posséder les outils pédagogiques pour positiver l'acte d'apprentissage. La mise en place de ces structures passe par la réciprocité et l'écoute de l'autre pour instaurer et/ou développer une pensée rationnelle. Faire émerger les représentations constitue la seconde étape afin de régler la diffusion du cours en fonction des objectifs pédagogiques. Par rapport aux élèves africains, le bain culturel est plus riche, télévision, cinéma, bibliothèque, radio, disques. Reste à savoir quelle utilisation les élèves en font et avec quel esprit critique ils réagissent. Or, sans la connaissance et la réflexion liées, ils tombent dans les préjugés et le "on dit" indifférencié. Aussi, le problème apparaît pour moi identique, parce que la situation d'apprentissage se révèle être la même, la motivation, la volonté, la réflexion, le savoir. Aussi, si les élèves doivent franchir progressivement des étapes pour acquérir des connaissances et transformer les pré-supposés initiaux, encore devons-nous construire un dispositif permettant cette acquisition et accepter une auto-évaluation permanente de notre pratique pédagogique.

Michel DARNAUD

Docteur d'Etat en sciences de l'éducation

Bibliographie

- COURNOT, A. *Oeuvres complètes : considérations sur la marche des idées et des événements dans les temps modernes*. Paris : Vrin, 1973. 608 p. (Bibliothèque des textes philosophiques).
- COURNOT, A. *Oeuvres complètes : des institutions d'instruction publique en France*. Paris : Vrin, 1977. 402 p. (Bibliothèque des textes philosophiques).
- DEWEY, J. *Démocratie et éducation*. 2e éd. Paris : Armand Colin, 1990. 452 p. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).
- DIOP, C.A. *Nations nègres et culture*. Paris : Présence Africaine, 1955.
- BA, H.A. *Amkoullel, l'enfant peul : mémoires*. Paris : Actes Sud, 1992. 534 p. (Babel ; 50).
- KANE, C.H. *L'aventure ambiguë*. Paris : Julliard, 1961. 207 p.
- KANT, E. *Traité de pédagogie*. Paris : Hachette, 1981. 107 p. (Oeuvres et opuscules philosophiques).
- LEGRAND, L. Vers une différenciation rigoureuse. *Cahiers pédagogiques*, 1985, n° 239, p. 21-24.
- DE LANDSHEERE, G. et DE LANDSHEERE V. *Définir les objectifs de l'éducation*. 6e éd. Paris : PUF, 1989. 338 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- LOBROT, M. *La pédagogie institutionnelle : l'école vers l'autogestion*. Paris : Gauthier-Villars, 1972. 338 p.
- NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 1990, n° 280, p. 47-67.
- PIAGET, J. *Six études de psychologie*. Paris : Gallimard, 1987. 217 p. (Folio essais ; 71).
- PIAGET, J. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Gallimard, 1988. 256 p. (Folio essais ; 91).
- PIAGET, J. *La psychologie de l'enfant*. 13e éd. Paris : PUF, 1989. 128 p. (Que sais-je ? ; 369).
- ROUSSEAU, J.J. *Emile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion, 1966. 363 p. (G.F. ; 117).
- SNYDERS, G. *Pédagogie progressiste. Education traditionnelle et éducation nouvelle*. 3e éd. Paris : PUF, 1975. 220 p.
- VIAL, J. *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : ESF, 1982. 206 p.
- VINCENT, G. Le système éducatif français est-il la forme actuelle du destin ? *Histoire de l'éducation*, décembre 1982, n° 17, p. 59-73.

- WALLON, H. *Principes de psychologie appliquée*. Paris : Armand Colin, 1938.
- WALLON, H. *La vie mentale*. Paris : Editions sociales, 1982. 384 p. (Essentiel ; 2).
- WALLON, H. *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*. 10e éd. Paris : PUF, 1993. 304 p. (Quadrige ; 53).

RYTHMES SCOLAIRES, APPROCHES CHRONOBIOLOGIQUES ET CHRONOPSYCHOLOGIQUES

François Testu

S' il existe un domaine qui permet aujourd'hui d'illustrer comment se sont développées les recherches psychologiques, comment elles répondent à certaines demandes sociales, c'est bien celui des rythmes scolaires.

Il est possible de fournir au moins trois définitions des "rythmes scolaires" :

1. ils correspondent à la progression des sujets dans leurs apprentissages scolaires ;
2. ils sont assimilés aux rythmes de l'environnement, à l'alternance des moments de repos et d'activités imposés par l'école, le collège, l'université... En termes clairs, nous sommes, là, confrontés au problème des emplois du temps journaliers et hebdomadaires, des vacances petites ou grandes ;
3. ils sont compris comme des fluctuations périodiques des processus physiologiques, physiques et psychologiques propres à l'enfant, à l'adolescent et à l'adulte en situation scolaire.

Si nous ne retenons que les deux dernières acceptions de l'expression "rythmes scolaires", nous posons alors le problème de l'origine de la rythmicité humaine, de l'influence des synchroniseurs naturels ou générés par la société, ou encore plus concrètement, celui des rapports entre l'étude objective des fluctuations périodiques de l'activité humaine et les applications de cette étude. La distinction entre la

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

rythmicité propre aux individus et les synchroniseurs constitue la pierre angulaire de toute réflexion, de toute action ayant trait aux rythmes scolaires.

Deux principales disciplines ont contribué, contribuent à une meilleure connaissance des fluctuations périodiques des processus physiologiques, physiques et psychologiques observables chez l'homme : la chronobiologie et la chronopsychologie.

Halberg et Reinberg, deux précurseurs de la chronobiologie

Depuis une trentaine d'années, des chronobiologistes comme HALBERG (1), aux Etats-Unis, ou REINBERG, en France, (2) ont déterminé quantitativement "les mécanismes détaillés de la structure temporelle biologique des êtres vivants" (1) p. 22. Ils ont mis en évidence avec précision des activités biopériodiques plus ou moins longues, non seulement à tous les échelons de la hiérarchie des êtres vivants, mais également à tous les niveaux d'organisation d'un vertébré supérieur comme l'homme. Chez ce dernier, les rythmes peuvent être observés de la cellule à l'organisme dans sa globalité. Liés les uns aux autres, ils semblent programmés pour constituer ce que REINBERG (3) appelle une structure temporelle. Aussi, connaissons-nous, en partie, la nature et l'origine de bon nombre de rythmes biologiques, qu'ils soient circadiens (d'une période d'environ 24 heures), ultradiens (rapides, de période inférieure à 24 heures) ou infradiens (lents, de période supérieure à 24 heures).

Mais, l'un des principaux intérêts de cette nouvelle discipline réside dans l'ampleur de ses champs d'application. En effet, la connaissance des rythmes biologiques s'élargissant, il est de nos jours possible de déterminer quels sont les moments favorables pour le travail, le repos, les soins médicaux... ou encore de détecter les moments d'apparition d'un certain nombre de maladies.

Il faut de suite préciser que, chez l'homme, la rythmicité n'est pas observable et quantifiable uniquement par l'intermédiaire des seuls indicateurs physiologiques. La prise en compte des facteurs comme le rendement en milieu de travail (VERNON, BROWNE, cités par FRAISSE (4), les performances physiques (LEHMANN et MICHAELS (5)), ou mentales (COLQUHOUN (6), FOLKARD (7, 8), FOLKARD ET

MONK (9)), la vigilance (BLAKE (10)), a également contribué à la mise en évidence de variations périodiques de l'activité humaine. Les recherches où sont considérés ces facteurs constituent le support expérimental de la chronopsychologie (11).

Fraisse : psychologue du temps, créateur de la chronopsychologie

La psychologie du temps, selon les travaux de Paul Fraisse (12) (13), porte sur les conduites temporelles, c'est-à-dire les différentes manières dont l'homme s'adapte aux changements.

Il apparaît que le changement défini comme "la succession de phases d'un même processus ou de divers processus concomitants" (12) peut, selon le mode d'adaptation, être compris différemment. Dans le conditionnement, par exemple, il s'agit principalement des modifications comportementales de l'organisme synchrones des variations périodiques de l'environnement physique. En revanche, les changements que nous saisissons dans une unité perceptive appelée "le présent psychologique" (12) au-delà de certains seuils, se révèlent beaucoup plus brefs. Pour maîtriser le temps, l'homme dépasse les limites du présent psychologique et insère les changements passés et futurs dans une perspective nouvelle.

Passé, présent, avenir, déterminent ce que FRAISSE appelle "l'horizon temporel", horizon qui guide nos conduites. Aujourd'hui, si l'homme peut évoquer la perception des événements passés et futurs, s'il sait depuis longtemps qu'il vit dans un environnement ponctué par des changements périodiques, ce n'est que récemment qu'il a découvert que ses activités physiques et mentales peuvent présenter certaines périodicités, et qu'il envisage, par des travaux relevant de la chronopsychologie, "d'étudier les changements des comportements pour eux-mêmes" (4).

Les recherches de chronobiologie et chronopsychologie ont principalement porté sur l'adulte, et peu d'entre elles ont été consacrées à l'activité rythmique de l'enfant. Ceci peut paraître curieux alors que, dès la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle, EBBINGHAUS (14), GATES (15, 16), WINCH (17) ont établi comment fluctuent les performances intellectuelles de jeunes élèves.

Trois précurseurs dans l'étude des rythmes scolaires : Ebbinghaus, Gates, Winch

En 1897, EBBINGHAUS (14) entreprend une étude sur 26 classes de lycée travaillant 5 heures le matin. Il propose trois épreuves : mémoriser oralement des séries de chiffres, additionner et multiplier, compléter des trous par des syllabes ou des noms. Pour la première tâche, il note que la mémorisation est supérieure en début de matinée. Pour la seconde, la vitesse de calcul est lente au début des cours du matin, croît jusqu'à la quatrième heure puis régresse. Enfin, pour la troisième épreuve, les élèves les plus âgés progressent lentement de la première heure à la cinquième heure, inversement, les plus jeunes régressent toute la matinée. Ainsi, EBBINGHAUS met non seulement en évidence des profils journaliers de performances mais, de plus, il considère l'interaction de quelques-unes des principales variables influant sur les fluctuations périodiques de l'activité intellectuelle de l'élève, à savoir : l'âge, la nature de la tâche, le type de mémoire sollicitée.

En 1916, GATES (15, 16) entreprend une recherche similaire à celle conduite par EBBINGHAUS. Après avoir considéré que dans de nombreuses écoles la distribution des matières est arbitraire, il étudie le profil journalier de l'efficacité à plusieurs tâches psychotechniques. Il observe alors pour certaines épreuves (multiplications, empan mémorique, reconnaissance) un maximum de performances à 11 heures, un minimum en milieu de journée et une légère progression l'après-midi. GATES obtient des résultats similaires à ceux de WINCH (17).

Ces premiers travaux qui fournissent de précieuses indications sur les fluctuations journalières d'élèves allemands, américains ou anglais ont pratiquement été ignorés, et il a fallu attendre un demi-siècle pour que RUTENFRANZ et HELLBRÜGGE (18) nous les fasse connaître, et que de nouvelles recherches portent sur les rythmes scolaires.

On doit s'interroger sur les raisons d'une telle ignorance à une époque où la question des rythmes scolaires est d'actualité. Qui aujourd'hui ne s'exprime pas sur les rythmes scolaires ? Pédagogues, parents, psychologues, médecins, responsables politiques, économiques, religieux, syndicaux... tous semblent préoccupés par la question. Il n'y aurait pas là phénomène tirant à conséquence si l'on n'entretenait pas une certaine confusion au niveau de la compréhens-

sion des rythmes scolaires. Pour les uns, il s'agit seulement des rythmes environnementaux naturels, ou imposés à l'élève par la société du moment, plus simplement ce sont les emplois du temps, les vacances.

Pour les autres, ils sont compris comme les fluctuations périodiques des processus physiologiques, physiques et psychologiques propres à l'élève. Tout le problème devrait alors consister à rechercher la meilleure synchronisation entre ces deux rythmicités, c'est-à-dire proposer des emplois du temps adaptés aux rythmes de l'enfant. Pour ce faire, il est nécessaire de mieux déterminer quelles sont les fluctuations journalières, hebdomadaires..., annuelles de l'activité physiologique et psychologique de l'enfant. La chronobiologie et la chronopsychologie de l'enfant ont favorisé le développement d'une meilleure connaissance des rythmes scolaires.

Les travaux sur les rythmes biologiques de l'enfant, un pionnier : Montagner

MONTAGNER (19) en organisant deux colloques successifs en 1980 (Paris) et en 1982 (Besançon) a su regrouper tous les chercheurs français travaillant sur la rythmicité de l'élève. Un premier bilan des connaissances en chronobiologie infantine mais également en chronopsychologie infantine a pu être ainsi effectué.

Les recherches qui relèvent de la chronobiologie de l'enfant se répartissent autour de trois principaux axes : l'ontogenèse des rythmes biologiques, le rythme veille-sommeil et les fluctuations périodiques de certaines variables comportementales et physiologiques chez l'élève.

La connaissance de l'ontogenèse des rythmes biologiques a été approfondie en grande partie par les travaux de KLEITMAN et ENGELMAN (20), de RUTENFRANZ (21) et de MONTAGNER (22, 23, 24). Ils montrent que la rythmicité circadienne varie selon la fonction étudiée : température centrale, résistance électrique cutanée, veille-sommeil, battements cardiaques, pression sanguine, glycémie... Ils indiquent notamment qu'avec l'âge, la période et l'amplitude, les rythmes physiologiques se modulent. Les premières semaines suivant la naissance, les variations rythmiques ultradiennes dominent la vie de l'enfant, puis après quelques mois, la majorité d'entre elles

s'estompe progressivement pour laisser se développer une rythmicité circadienne. Le délai nécessaire à l'apparition de la périodicité varie selon la fonction concernée. C'est ainsi que MONTAGNER (22) signale que l'on doit attendre l'âge de deux ans pour que disparaisse le sommeil du matin.

Il est par ailleurs démontré que, pour bon nombre de fonctions physiologiques, la périodicité circadienne se constitue progressivement par une augmentation de l'amplitude. Il y a une élévation des valeurs diurnes et une diminution des valeurs nocturnes (formation de pics et de creux).

Ainsi, la rythmicité physiologique de l'enfant, principalement ultradienne à la naissance, devient circadienne après quelques semaines. De plus, elle semble fortement liée à un rythme prépondérant : l'alternance veille-sommeil.

L'évolution temporelle du rythme veille-sommeil semble liée à deux processus : la disparition progressive de la dernière période de sommeil diurne (la sieste) et la diminution lente et régulière de la durée de sommeil nocturne (22, 23, 24).

Lorsque les enfants de l'école maternelle n'ont plus qu'un seul épisode de sommeil diurne, on observe une corrélation négative entre la durée de sommeil nocturne et la durée de la sieste qui suit et également entre la durée du sommeil de sieste et la durée du sommeil nocturne qui suit. Par conséquent, les enfants peuvent compenser certains déficits de sommeil : si leur sommeil nocturne est écourté, l'épisode de sommeil diurne qui suit est allongé. Cependant, la corrélation entre la durée du sommeil nocturne et la durée du sommeil diurne (sieste) qui suit peut être positive ou nulle selon les enfants, soit occasionnellement, soit régulièrement. On peut en déduire que des enfants peuvent être à la fois gros dormeurs de nuit et gros dormeurs de jour.

Les différences interindividuelles se manifestent non seulement dans les phénomènes de régulation entre sommeils diurne et nocturne, mais également dans les durées mêmes du sommeil. Ainsi, fut-il montré que parmi des enfants âgés de deux ans et demi à quatre ans et demi, un gros dormeur diurne sommeille quatre-vingt-treize minutes alors qu'un petit dormeur ne dort que onze minutes (24).

Toujours au sujet du sommeil, MONTAGNER et ses collaborateurs (23, 24) ont conduit des études qui permettent de mieux connaître

l'évolution de la durée du sommeil nocturne et les régulations qui s'effectuent selon le développement individuel et les facteurs environnementaux. Les principaux résultats peuvent être ainsi résumés :

1. La durée du sommeil nocturne d'enfants de 10-11 ans (\bar{m} : 619 minutes) diffère peu de celle de jeunes enfants de deux ans et demi à cinq ans (\bar{m} : 667 minutes). Ceci suggère que la perte de sommeil n'excède pas dix minutes par an entre les âges moyens de 3,5 ans et de 10,5 ans. La principale différence entre ces deux populations réside dans la présence à l'école maternelle d'une sieste dont la durée moyenne est de 83 minutes.

2. Le passage du CM2 (10-11 ans) à la 6ème du collège n'est pas accompagné, malgré un net changement dans le fonctionnement pédagogique, d'une diminution significative de la durée du sommeil nocturne (en CM 2 : \bar{m} = 619 minutes; en 6ème : \bar{m} = 612 minutes). Il faut cependant noter que chez les enfants de 6ème, la durée du sommeil nocturne est plus longue du mardi au mercredi (lorsque le mercredi est un jour non scolaire), et du samedi au dimanche. Signalons que la libération du samedi matin n'est pas accompagnée, chez les élèves issus de milieu socioprofessionnel défavorisé, d'un allongement de la nuit du vendredi au samedi (TESTU (23)).

3. Les durées de sommeil nocturne diffèrent d'une nuit à l'autre. Le sommeil nocturne le plus court est celui du lundi au mardi alors que le plus long est celui du samedi au dimanche.

MONTAGNER a également facilité la connaissance des fluctuations périodiques de certaines variables comportementales et physiologiques chez l'élève. Son objectif est de "mieux cerner comment le jeune enfant de 1 à 6 ans organise ses réponses comportementales et physiologiques en face des questions qui lui sont posées par les divers milieux qui naturellement et culturellement lui sont imposés (22). Pour ce faire, il a, d'une part, adopté une attitude et une méthodologie dérivées de l'éthologie et, d'autre part, effectué des dosages réguliers des 17 hydrocorticoïdes (17-OHCS) urinaires. L'augmentation de la sécrétion de ces produits de dégradation des hormones corticosurréaliennes est considérée comme une "réponse de l'organisme à des agents "stressants" aussi divers que des variations brusques de température, des bruits, des infections, des intoxications, des contraintes, des traumatismes, des agressions et finalement toute situation entraînant l'anxiété, la frustration, la colère ou la douleur" (22).

Plusieurs structures comportementales propres à l'enfant sont ainsi cernées. L'observation méthodique fait apparaître des comportements non-verbaux d'apaisement, de sollicitation, de saisie, d'isolement, de menace ou d'agression. L'apaisement se manifeste par l'offrande, par des actes de lien (caresse, baiser, dandinement et balancement du corps...) alors que l'agression est caractérisée par la morsure, la griffure, l'agrippement, le coup. On distingue ainsi des leaders, des dominants, des dominés.

Une modalité circadienne de l'élimination des 17-OHCS correspond à chacune des structures comportementales. Le dosage régulier des déchets urinaires a permis également l'établissement de profils journaliers de groupe et laisse entrevoir des fluctuations d'un jour à l'autre.

Pour les enfants de 3 ans "les courbes journalières présentent le plus souvent deux pics : l'un à 11 heures, l'autre à 17 heures. Par contre, les courbes journalières ont le plus souvent un seul pic à 11 heures pour les écoliers de maternelle dont l'âge se situe entre trois et six ans. Lorsqu'elles présentent deux pics, ceux-ci apparaissent le plus souvent à 9 heures et 14 heures. Cependant, il peut y avoir un plateau ou une augmentation du taux des 17 - OHCS de 11 à 15 heures ou de 11 à 17 heures" (22). Il semble donc qu'il y ait une évolution des variations journalières de l'élimination des 17 - OHCS.

De plus, MONTAGNER a été certainement le premier à comparer entre eux les profils journaliers d'élimination des 17 - OHCS, et à appréhender dans une perspective physiologique le problème des rythmes d'activité au niveau de la semaine. Il a démontré qu'à la crèche comme en maternelle, les courbes circadiennes d'élimination des 17 - OHCS sont plus souvent désynchronisées le lundi que le vendredi, et que cette désynchronisation n'existe pas le jeudi, jour suivant un congé. Pendant la journée du mercredi, l'enfant serait le seul à changer de rythme au sein de sa famille, et se retrouverait en compagnie d'une unique personne (mère, grand-mère, nourrice...) qui n'est pas soumise à un rythme d'activité contraignant (d'après MONTAGNER (22), p. 235).

Enfin, il faut ajouter aux travaux qui viennent d'être mentionnés ceux beaucoup plus récents de KOCH, MONTAGNER et SOUSSI-GNAN (24). Ces derniers ont étudié l'évolution journalière de la fréquence cardiaque et la pression artérielle d'enfants, d'abord en maternelle, puis six mois plus tard au Cours Préparatoire du cycle

primaire. Il est alors constaté, d'une part que le rythme cardiaque est le plus élevé à quatorze heures (Cours Préparatoire) ou à quinze heures (Ecole maternelle), et d'autre part, que la pression artérielle présente deux "pics", l'un à neuf heures, l'autre à quatorze heures et un "creux" en milieu (dix heures en maternelle) ou en fin de matinée (onze heures au Cours Préparatoire).

Les travaux de MONTAGNER et de ses collaborateurs permettent donc de mieux cerner la rythmicité biologique et comportementale de l'élève, d'en saisir l'évolution avec l'âge.

Ceux de DELVOLVÉ (26), GUÉRIN (27), BEUGNET-LAMBERT (11) et de TESTU (28), d'une part, établissent l'existence de fluctuations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle chez des élèves de tous âges, et d'autre part, déterminent l'influence de certains facteurs de personnalité ou de situation.

Les travaux de chronopsychologie scolaire

Les résultats des recherches de chronopsychologie scolaire mettent en évidence les points suivants :

1. Dans la journée, généralement la vigilance et le niveau à des épreuves psychotechniques et/ou scolaires s'élèvent du début jusqu'à la fin de matinée, chutent après le moment du déjeuner, puis progressent de nouveau dans l'après-midi pour les sujets les plus âgés. Les fluctuations sont alors non seulement quantitatives mais également qualitatives. En effet, si l'on pose des problèmes multiplicatifs à des élèves du CM2, on constate que, selon les moments de la journée, les modes de résolution sont plus ou moins adaptés (28).

Au cours de la semaine "traditionnelle" (congés le mercredi et classe le samedi matin), l'efficacité est la plus faible le lundi, et la plus élevée les jeudi après-midi et vendredi matin (11, 27, 28). Le lundi se caractérise également par une forte hétérogénéité dans les fluctuations, hétérogénéité qui témoigne d'une plus ou moins grande facilité à vivre le processus de désynchronisation-resynchronisation. Ces résultats psychologiques corroborent ceux mis en évidence aux plans physiologique et comportemental par MONTAGNER. Précisons de suite, que les élèves considérés comme "bons" sont également ceux pour qui la phase de désynchronisation du lundi scolaire est la mieux vécue. Lorsque l'on est bon, on est tout le temps bon ! (28)

2. Ces variations périodiques peuvent différer sous l'influence de l'âge, de facteurs de personnalité et/ou de situation. Plus l'élève est jeune (maternelle), plus tôt dans la matinée se situe le pic de performance intellectuelle et plus prononcé est le creux d'après-déjeuner. Le pic de performance est observé plus près de 10 heures 30 que de 11 heures 30 et la reprise d'activité cognitive demeure faible l'après-midi.

Au cours de la semaine scolaire, la répartition des meilleures demi-journées de performances diffère en fonction de l'âge. Pour les plus âgés, (CM1, CM2, 3ème) ce sont les jeudis après-midi (CP, CE1), vendredis matin ou après-midi, alors que pour les plus jeunes ce sont le mardi après-midi ou le jeudi matin. Signalons, à ce propos, que la coupure du mercredi, n'a pas sur le jeudi d'effet négatif identique à celle du week-end sur le lundi (27, 28).

3. Des facteurs de personnalité et de situation influent sur les variations périodiques de l'activité intellectuelle.

Selon les élèves, la nature des exercices proposés, les conditions dans lesquelles ils sont exécutés, les variations périodiques de l'activité intellectuelle se modulent, voire disparaissent (11) (28).

Précédemment, nous mentionnions que les élèves considérés comme bons, le sont tout le temps, et donc que leur rythmicité cognitive est pratiquement inexistante. En définitive, d'une façon plus générale, il ne s'agit pas d'un problème de personne, de gêne, mais plutôt d'un processus de maîtrise de l'exercice de la tâche. La maîtrise de la tâche consiste à exécuter cette dernière sans un investissement cognitif important, presque automatiquement. La vigilance est peu sollicitée et l'on peut traiter plusieurs problèmes simultanément. Il s'agit là d'un traitement automatique de l'information.

La rythmicité intellectuelle ne serait présente que lorsque les élèves ne maîtrisent pas les exercices, les épreuves qui leur sont soumis (28).

Cette absence de maîtrise serait-elle même dépendante de nombreux facteurs : le niveau scolaire : les élèves de faible niveau scolaire présentent plus de fluctuations périodiques que ceux de haut niveau (d'où tout l'intérêt pour ces élèves d'un aménagement du temps adapté en conséquence) (11, 28), le degré d'apprentissage : la présence de fluctuations est liée au stade d'apprentissage où se trouvent les élèves, la complexité de la tâche, les conditions d'exécution des exercices. Pour ce dernier point, nous avons montré récemment que les fluctuations pouvaient être différentes selon que les épreuves sont

passées collectivement ou individuellement et qu'il existerait une rythmicité attachée au groupe.

De nouvelles recherches sur les rythmes scolaires

Les données fournies par les chronobiologistes et les chronopsychologues constituent un corpus de connaissances limité certes, mais suffisamment objectif et cohérent, pour envisager de nouveaux aménagements des temps de vie des élèves. L'application concrète de nos résultats ne peut cependant, dans une première phase, s'effectuer que d'une manière contrôlée, c'est-à-dire évaluée et selon les procédures expérimentales usuelles. L'objectif est alors de déterminer si tel ou tel aménagement temporel facilite le développement de l'enfant, ses apprentissages. C'est cette démarche que nous suivons pour évaluer différents types d'aménagements (26, 28) du temps journalier ou hebdomadaire des jeunes écoliers français. Il ne s'agit là que d'évaluations réalisées isolément par des scientifiques. Ces premières recherches doivent être poursuivies et approfondies par d'autres s'intégrant dans un vaste programme disciplinaire. On ne peut pas, d'un côté, annoncer une politique novatrice en matière de rythmes scolaires et, d'un autre côté, ne pas donner les moyens matériels et financiers de cette politique.

Déjà en 1976, le Professeur DEBRÉ écrivait dans la préface de l'ouvrage de VERMEIL (29) : *"nous manquons d'expériences, d'essais, de mesures. Une des premières réformes indispensables de notre éducation nationale est celle qui permettrait les expériences tentées dans de bonnes conditions, qui sans nuire le moins du monde à l'instruction de nos enfants, aideraient à voir clair. Il faudrait donner à nos maîtres le goût de ces recherches originales et la liberté de s'y livrer, leur faciliter en même temps les voyages d'information et les séjours dans les pays voisins pour examiner sur place les méthodes pédagogiques employées ailleurs et les différentes organisations des établissements scolaires"*.

Depuis, avons-nous progressé dans ce sens ? Oui, mais beaucoup trop timidement.

François TESTU
Professeur de psychologie
Université de Tours

Bibliographie

- (1) HALBERG, F. Les rythmes biologiques et leurs mécanismes : base du développement de la chronopsychologie et de la chronoéthologie. In *Du temps biologique au temps psychologique*. Paris : PUF, 1979, p. 21-72.
- (2) REINBERG, A. Fatigue et rythmes biologiques. In BUGARD, P. *Stress, fatigue et dépression*. Paris : Doin, 1974.
- (3) REINBERG, A. et GATHA, J. *Les rythmes biologiques*. 4e éd. Paris : PUF, 1982.
- (4) FRAISSE, P. Eléments de chronopsychologie. *Le travail humain*, 1980, vol. 43, n° 2, p. 353-372.
- (5) LEHMANN, G. *Physiologie du travail*. Paris : Les Editions d'Organisation, 1955.
- (6) COLQUHOUN, P. *Biological rhythms and human performance*. Londres : Academic press, 1971.
- (7) FOLKARD, S. Diurnal variation in logical reasoning. *British journal of psychology*, 1975, n° 66, p. 1-8.
- (8) FOLKARD, S. Circadian rhythms and human memory. In BROWN, F.M. et GRAEBER. *Rhythmic aspects of behavior*. Londres : Lawrence Erlbaum, 1982.
- (9) FOLKARD, S. et MONK, T. Circadian rhythms in human memory. *British journal of psychology*, 1980, n° 71, p. 295-307.
- (10) BLAKE, M.J.F. Time of day effects on performance in a range of tasks. *Psychonomic science*, 1967, n° 9, p. 349-350.
- (11) LÉCONTE, P, BEUGNET-LAMBERT, C et LANCRY, A. *Chronopsychologie : rythmes et activités humaines*. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1988.
- (12) FRAISSE, P. *Psychologie du temps*. Paris : PUF, 1967.
- (13) FRAISSE, P. Des différents modes d'adaptation au temps. In *Du temps biologique au temps psychologique*. Paris : PUF, 1979, p. 9-20.
- (14) EBBINGHAUS, H. rééd. *Memory*. New-York : Dover publication, 1964.
- (15) GATES, A.I. Diurnal variations in memory and association. *University of California Publications in Psychology*, 1916, n° 1, vol. 5, p. 323-344.
- (16) GATES, A.I. Variations in efficiency during the day, together with practice effects, sex differences and correlations. *University of California Publications in Psychology*, 1916, vol. 1, n° 2, p. 1-156.
- (17) WINCH, W.H. Mental fatigue during the school day as measured, by arithmetical reasoning. *British journal of psychology*, 1911, n° 4, p. 315-341.

- (18) RUTENFRANZ, J et HELLBÜRÜGGE, T. Über Tagesschwankungen der Rechengeschwindigkeit bei 11 jährigen Kindern. *Zeitung Keinderheild*, 1957, n° 80, p. 65-82.
- (19) MONTAGNER, H. *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, ces jeunes en mal de temps et d'espace*. Paris : Stock - Laurence Pernoud, 1983.
- (20) KLEITMAN, N. et ENGELMAN, J. Sleep characteristics of infants. *Journal of applied physiology*, 1953, n° 6, p. 269-282.
- (21) RUTENFRANZ, J. The development of circadian system fonctions during infancy and childhood. In FOMON, S.J. *Circadian system reports, 39th Ross conference on pediatric research*, Colombus, 1961.
- (22) MONTAGNER, H. *L'enfant et la communication*. 2e éd. Paris : Stock - Laurence Pernoud, 1984.
- (23) MONTAGNER, H., KOCH, P., SOUSSIGNAN, R., TAILLARD, D. et PUGIN, M. *L'évolution temporelle du rythme veille-sommeil chez l'enfant et l'adolescent, de la section de CM1 de l'école élémentaire à la terminale du lycée*. Rapport d'une étude réalisée en 1984-85, Ministère Jeunesse et Sports, Besançon, 1985.
- (24) KOCH, P., MONTAGNER, H. et SOUSSIGNAN, R. Variation of behavioral and physiological variables in children attending Kindergarten and primary school. *Chronobiology International*, 1987, n° 4, vol. 14, p. 525-535.
- (25) TESTU, F. *Etude de rythmes en Europe. Rapport d'une étude réalisée en 1993-94*. Paris : Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) (à paraître).
- (26) DELVOLVÉ, N. *Les effets du travail le mercredi et le samedi sur les variations hebdomadaires de l'absentéisme et de la performance à l'école maternelle et primaire*. Rapport de recherche demandé par la Santé scolaire et l'Inspection d'Académie, Toulouse, 1986.
- (27) GUÉRIN, N. *Etude des rythmes de variables psychophysiologiques, physiologiques et hormonales chez l'enfant pré-pubère*. Th. doct. ès Sciences Naturelles : Paris, Université Pierre et Marie Curie, 1992.
- (28) TESTU, F. *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. 2e éd. Paris : Masson, 1993.
- (29) VERMEIL, G. *La fatigue à l'école*. Paris : ESF, 1976.

APPROCHES INFOMÉTRIQUES DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Philippe Champy

Les études bibliométriques ou scientométriques connaissent un développement croissant. Leur intérêt consiste à aider les spécialistes d'un domaine de recherche (chercheurs, experts, décideurs) à mieux l'appréhender dans sa structure thématique et institutionnelle, dans son environnement national et international, dans son insertion épistémologique et disciplinaire, grâce à une analyse de données fondée sur des mesures quantitatives.

Ces mesures (1) sont effectuées le plus souvent à partir d'informations bibliographiques contenues dans des banques de données informatisées (bibliométrie). Mais elles peuvent aussi prendre en considération d'autres types d'information (numériques ou financières) utiles par exemple pour cartographier les unités ou équipes de recherche et, de façon générale, pour « mesurer » l'activité scientifique (scientométrie). Les diverses méthodes de mesure d'information, à partir d'indicateurs bibliographiques ou d'une autre nature, qui concernent l'activité scientifique ou d'autres types d'activité, ressortissent à l'infométrie.

Le domaine de prédilection des approches infométriques appliquées à la mesure de l'activité scientifique est l'analyse de la littérature de recherche où sont diffusées les « connaissances certifiées ».

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

Cette bibliométrie permet, entre autres, d'appréhender un contexte de recherche et d'en étudier l'évolution au fil des années (fronts de recherche, réseaux d'équipes). Pour l'heure, ce type d'étude se déploie principalement dans les domaines des sciences de la nature, de l'économie et des technologies. Or il s'agit de savoir si les méthodes éprouvées dans ces domaines peuvent être utilisées également en sciences humaines et sociales, spécialement dans le champ pluridisciplinaire de l'éducation et de la formation (2). Ce champ en pleine émergence a besoin d'être mieux reconnu et, lui-même, de mieux se reconnaître. L'infométrie peut éventuellement l'y aider. C'est l'hypothèse de départ que nous partageons avec Jacky Beillerot (cf. bibliographie).

À l'issue d'une étude exploratoire menée depuis octobre 1992 au contact notamment des séminaires de l'ADEST (3), parallèlement à notre travail de production de banques de données à l'Institut national de recherche pédagogique (cf. bibliographie), nous nous proposons de faire le point :

- 1) sur les problèmes rencontrés quant à l'importation dans le champ de la recherche en éducation et formation des approches infométriques,
- 2) sur les méthodes qui peuvent éventuellement être utilisées en tenant compte des sources disponibles, et enfin,
- 3) sur les projets qu'il pourrait être intéressant de développer à l'avenir.

Les problèmes généraux

Il est une opinion fort répandue parmi les spécialistes de scientométrie, que Rémi Barré, le directeur de l'Observatoire des sciences et des techniques (Paris), a parfaitement exprimée lors d'un séminaire de l'ADEST, selon laquelle il semble actuellement impossible de mener à bien des études scientométriques en sciences humaines et sociales. Quitte à choquer, en semblant d'entrée de jeu conclure à une impasse, nous partageons cette opinion, à la condition de préciser sa signification réelle.

Les études scientométriques canoniques, développées d'abord aux États-Unis, comportent schématiquement deux volets : il s'agit, d'une

part, d'analyser les références de la littérature de recherche ; d'autre part, d'analyser les notices des brevets déposés.

Le premier volet présuppose l'existence de banques de données bibliographiques qui recensent l'essentiel de la production mondiale. Or, dans les sciences de la nature précisément, ces banques existent avec un taux de couverture élevé à cause de deux phénomènes massifs qui caractérisent la littérature de recherche et sa circulation, à savoir 1°) la prééminence de l'article de périodique comme vecteur principal de la « connaissance certifiée » (ou des résultats de recherche si l'on préfère), et 2°) la domination de l'anglais comme langue de communication. En recensant systématiquement les grandes revues à comité de lecture, les banques de données spécialisées (souvent américaines) couvrent la majeure partie de la science vivante au niveau mondial selon des biais ou des lacunes qui font l'objet d'estimations rigoureuses. Le second volet est rendu également possible grâce à l'existence de banques de données nationales et internationales de brevets.

Ces deux volets d'ailleurs se complètent : le premier concerne les recherches fondamentales et appliquées, le second mesure les retombées technologiques de ces recherches, donc leur impact sur ou leur réponse à une demande économique et sociale.

Les sciences humaines et sociales (SHS) présentent une tout autre configuration que celle, ici très grossièrement décrite, d'une science mondialisée, anglophone et exposant ses résultats au rythme des périodiques. La prééminence de l'article de périodique est beaucoup moins vraie dans les SHS où l'ouvrage, la thèse, le rapport de recherche et la littérature grise demeurent des vecteurs majeurs de communication des résultats. Dans les SHS, l'anglais n'est pas non plus la langue de communication quasi exclusive puisque les chercheurs s'expriment et écrivent encore très majoritairement dans leurs langues nationales (des variations existant sans doute d'un pays à l'autre). Les aires culturelles (et linguistiques) structurent encore fortement la circulation des résultats de recherche en zones plus ou moins étanches. Les banques de données bibliographiques existantes reflètent ces réalités, rendant donc difficiles les études bibliométriques d'ampleur comparable aux études canoniques développées dans les sciences de la nature. Ainsi, lors de comptage par exemple, comment traiter sur le même plan, sans opérer de pondération (selon quels principes ?), une référence d'article et une référence de thèse ?

Comment donc résoudre la question de l'hétérogénéité de la production littéraire qui pose déjà, en amont de l'analyse, la délicate question de son recensement exhaustif ? À l'évidence, en SHS, la veille informationnelle sur les revues ne suffit pas à rendre compte de la science vivante. Comment aussi situer dans un environnement international des données qui proviennent de zones relativement cloisonnées ? Pour ces diverses raisons parmi de nombreuses autres, il n'est pas possible de prétendre « mesurer la recherche en sciences humaines et sociales » à travers la bibliographie qu'elle produit, du moins de façon globale et mondiale à l'instar des études scientométriques canoniques. La principale difficulté réside dans le manque de banques de données qui puissent constituer, pour tous les types de documents issus du travail scientifique, des sources suffisamment fiables, dans l'aire culturelle francophone notamment.

Un autre problème majeur concerne l'évaluation de l'impact de la recherche en éducation et formation sur le système d'éducation et de formation. En SHS, il n'existe pas l'équivalent des brevets qui permettraient de prendre la mesure des domaines d'application où les résultats de recherche pourraient être exploités et trouver des débouchés. Il existe diverses catégories d'« infralittérature » s'inspirant plus ou moins de la recherche qui peuvent faire l'objet d'étude, en particulier sur les références scientifiques qu'elle revendique. Il peut également exister des recensements d'innovations dont la référence à un cadre de recherche peut être plus ou moins explicite. Mais le problème semble ne pas pouvoir être traité par analogie avec ce qui se passe à cet égard dans les sciences de la nature, la source « brevets » étant absente.

De ces remarques générales, il ressort donc qu'il est impossible de réaliser en SHS, et spécialement en sciences de l'éducation et de la formation, des études similaires aux études scientométriques canoniques. À partir d'une banque de données américaine comme ERIC, il est sans doute possible d'effectuer des études bibliométriques en éducation et formation pour l'aire culturelle anglophone. C'est une hypothèse à ne pas écarter mais à confirmer (4). Pour l'aire culturelle francophone, il n'y a pas l'équivalent de cette source. Pourtant, nous pensons que certaines méthodes peuvent être appliquées sur des sources plus restreintes. Nous pensons également qu'un ensemble d'études s'appuyant sur ces sources ou créant leurs propres sources

ad hoc pourrait permettre de dégager une série de conclusions d'ordre scientométrique sur le champ considéré.

Les méthodes et les sources

Il n'y a aucune raison théorique qui permette de penser que certaines méthodes d'analyse infométrique seraient inapplicables sur des corpus de données bibliographiques (ou d'informations textuelles ou numériques) concernant la recherche en éducation et formation. Les méthodes de la bibliométrie statistique et multiparamétrique que décrit Dutheuil (1992, p. 255-256) semblent applicables aux banques de données existantes. La question préalable concerne l'évaluation du rapport coût-efficacité. Qu'attendre de telles méthodes d'analyse si les sources ne sont pas fiables ou si leur caractère restreint rend possible une évaluation qualitative directe sans le détour par une phase de traitement quantitatif ? Cette question d'ordre pratique ne peut être traitée qu'à la lumière d'une évaluation des sources existantes à mener. Nous nous contenterons ici de les mentionner.

Si l'on passe en revue les sources françaises existantes, nous disposons de plusieurs banques de données. Sur un plan généraliste (touchant à l'ensemble de la recherche en éducation et formation), il faut mentionner tout d'abord la partie Sciences de l'éducation de la banque de données FRANCIS produite par l'Institut de l'information scientifique et technique (INIST) du CNRS. Cette banque remonte au début des années 70 et traite essentiellement des articles de périodique dont une part importante en langue étrangère. La banque de données EMILE, produite depuis 1985 par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), traite essentiellement les références non périodiques. Elle est compatible avec FRANCIS sur le plan de l'indexation. Ces deux banques de données forment la principale source généraliste qui peut être exploitée sous un angle bibliométrique. La banque de données produite à l'université de Paris-X Nanterre par Jacky Beillerot concernant les thèses en éducation de 1969 à 1989 avec un complément de 1990 à 1992 a déjà donné lieu à une étude sectorielle (cf. bibliographie) tout à fait intéressante. Au lieu d'une approche hyperglobale, multidisciplinaire et multidocumentaire, cette étude propose une approche monographique centrée sur un seul type de document, ce qui lève l'objection évoquée plus

haut concernant les pondérations à introduire pour comparer statistiquement les différents types de documents.

Sur un plan spécialisé, nous disposons de diverses micro-banques de données, à l'INRP en particulier, dans les domaines de la didactique du français langue maternelle (DAF), de la formation des enseignants (PROF), des manuels scolaires (EMMANUELLE), etc. Ces banques permettent d'appréhender un sous-domaine très circonscrit de la recherche en éducation et formation. Elles possèdent plusieurs atouts pour la scientométrie : elles visent à l'exhaustivité, sont parfois ouvertes à la francophonie, ont une profondeur de plusieurs décennies, possède une indexation qui ajoute une valeur d'information supplémentaire. Un recensement des différentes banques de données plus ou moins spécialisées de cette nature dans les pays francophones permettrait de dresser un inventaire et de montrer les secteurs particulièrement actifs dans l'étude rétrospective de la littérature de recherche.

À côté de ces sources bibliométriques, nous disposons d'une banque de données factuelles EMILE2, coproduite par l'INRP et l'INIST, qui recense les recherches et les unités de recherche françaises en éducation et formation depuis 1974. Cette banque constitue la base d'un *who's who* de la recherche française en éducation et formation en intégrant non seulement les composantes thématique (mots-clés, mots du titre ou des résumés) et biographique (auteurs/chercheurs), comme dans les banques de données bibliographiques, mais aussi la composante institutionnelle (affiliation des chercheurs). EMILE2 alimente pour la partie française le réseau européen EUDISED du Conseil de l'Europe (Strasbourg) dont la banque de données intègre l'information sur les recherches en éducation en provenance de 33 pays européens.

Les projets

Ce survol des sources permet de dessiner quelques axes de travail pour l'avenir.

Un premier axe concerne l'application de méthodes bibliométriques plus ou moins sophistiquées (statistiques ou multiparamétriques) sur les sources existantes lorsqu'elles sont jugées suffisamment fiables dans leur totalité ou pour une partie de leur

contenu seulement. L'objectif est de constituer un ensemble de monographies qui permettent, par touches et comparaisons successives, de dresser un tableau de la recherche en éducation et formation.

Le deuxième axe concerne la production d'une banque de données spécifique qui permettrait de développer un aspect des méthodes scientométriques particulièrement intéressant d'un point de vue scientifique : l'analyse des citations. En sélectionnant les quelques revues généralistes du domaine, il s'agirait de constituer une banque de données recensant pour chacun des articles parus les références bibliographiques citées. Cette banque pourrait remonter à une période d'une vingtaine d'années. Outre les réseaux intellectuels (les noyaux et les constellations), les influences entre disciplines et entre aires culturelles, que l'analyse des citations mettrait en valeur, il serait possible d'étudier aussi les différents types de citations en usage, les codes à l'honneur en la matière, etc.

Enfin, une exploitation systématique de la banque de données EMILE2 pourrait permettre de dresser des cartographies institutionnelle, géographique, disciplinaire et thématique de la recherche française en éducation et formation et d'apporter des indications sur la manière avec laquelle les recherches sont effectuées (nombre de chercheurs par recherche, lien entre les unités de recherche, etc.).

Ces différents axes et projets supposent une collaboration entre tous les partenaires intéressés à développer ce type d'approches en sciences de l'éducation, en même temps qu'une validation auprès d'experts reconnus des champs de recherche considérés. C'est pourquoi nous terminons par un appel à proposition et à collaboration avec la conviction qu'une meilleure visibilité de ces champs très divers est autant souhaitable que nécessaire.

Philippe CHAMPY

Service Banques de données

Institut national de recherche pédagogique

Notes

- (1) «Les méthodes bibliométriques et scientométriques sont des méthodes d'évaluation et non des méthodes de mesure. En effet, une mesure est un fait objectif quantitatif dont la précision peut être déterminée par un calcul d'erreur. En revanche, les résultats bibliométriques sont relatifs et ne valent que par leur interprétation, phénomène éminemment subjectif, conjoncturel et conjecturel.» (Dutheil, 1992, p. 253.)

- (2) Cet article est une version remaniée du texte d'une communication présentée à la Deuxième Biennale de l'éducation et de la formation, le 12 avril 1994, à la Sorbonne.
- (3) L'Association pour le développement et l'étude de la scientométrie et de la technométrie (ADEST) est animée par Jean-Pierre Courtial du Centre de sociologie de l'innovation (Ecole des mines, Paris). L'article de Christian Dufheil (cf. bibliographie) donne un aperçu des courants et acteurs français.
- (4) La revue internationale *Scientometrics* ne mentionne aucune étude à partir de la banque de données ERIC depuis le début de sa parution en 1978.

Bibliographie

Sur la bibliométrie et la scientométrie

- *Bibliométrie et documentation : évaluation stratégique du développement scientifique et technologique*. Paris : ADBS Editions, 1991.
- CALLON, Michel, COURTIAL, Jean-Pierre et PENAN, Hervé. *La Scientométrie*. Paris : PUF, 1993. (Que sais-je ?).
- COURTIAL, Jean-Pierre. *Introduction à la scientométrie : de la bibliométrie à la veille technologique*. Paris : Anthropos-Economica, 1990.
- DESVALS, Hélène et DOU, Henri, dir. *La Veille technologique : l'information scientifique, technique et industrielle*. Paris : Dunod, 1992. En particulier : PENAN, Hervé. Analyse des citations : principes et application à la théorie microéconomique, p. 277-330.
- DUTHEUIL, Christian. Bibliométrie et scientométrie en France : l'état de l'art. *Documentaliste - Sciences de l'information*, 1992, vol. 29, n° 6, p. 251-261.
- Revues : *Les Cahiers de l'ADEST*, *Revue française de bibliométrie*, *Scientometrics*

Sur les sciences de l'éducation

■ *Études générales*

- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION (AECSE). *Les Sciences de l'éducation : enjeux et finalités d'une discipline*. Paris : AECSE, 1993. (Distribué par l'INRP).
- CHARLOT, Bernard. *Les Sciences de l'éducation en 1993 : état des lieux et perspectives de développement*. Paris : CORESE, 1993.
- PLAISANCE, Eric et VERGNAUD, Gérard. *Les Sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte, 1993. (Repères).

■ *Etudes bibli/scientométriques*

- 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.
- HASSENFORDER, Jean. La communication internationale et la diffusion des revues en sciences de l'éducation. *Brises*, octobre 1983, n°3, p. 67-72.
- HASSENFORDER, Jean. La diffusion des revues en Sciences de l'éducation en France. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1983, n° 2, p. 9-18.
- *Recherches en éducation et formation : répertoire 1986-1991*. Paris : INRP ; Vandœuvre-lès-Nancy : INIST, 1993.
- SCHRIEWER, Jürgen et KEINER, Edwin. Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences : France and Germany. *Comparative Education Review*, 1992, vol. 36, n° 1, p. 25-51.
- TOUX, Claire-Hélène. Les thèmes traités par les articles de la *Revue française de pédagogie* et de la revue *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* à travers les tables de ces revues de 1967 à 1990. *Perspectives documentaires en éducation*, 1993, n° 29, p. 77-99.

Sur les banques de données issues de la recherche française en éducation et formation

- CHAMPY, Philippe. L'usage des banques de données à l'Institut national de recherche pédagogique : problématique et réalisations. *Perspectives documentaires en éducation*, 1991, n° 23, p. 107-128.
- CHAMPY, Philippe. Les banques de données de recherche : le cas de l'INRP. In *Continuités et ruptures : recherches et innovations dans l'éducation et la formation*. Paris : APRIEF, 1993, p. 180-183.

Sur la banque de données américaine ERIC

- MALRIEU, Denise. La base de données ERIC : évaluation de son utilisation et discussion des choix du système. *Brises*, octobre 1983, n°3, p.53-62.
- STONEHILLE, Robert M. et BRANDHORST, Ted. The Three Phases of ERIC. *Educational Researcher*, avril 1992, vol. 21, n°3, p. 18-22.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- Histoire de vie professionnelle d'enseignants	102
- Des cas de réussite scolaire dans une communauté à risque	105
- Une approche socio-historique du manuel scolaire.....	108
- Les facteurs influant sur l'apprentissage : une étude de synthèse.....	112
- L'accès aux universités britanniques : ouverture et inégalité	116
- Les prédicteurs de compétence en lecture et écriture : comparaison entre des élèves français et allemands.....	120
- Contacts inter-raciaux à l'école : solution ou illusion	124
- Les programmes de physique aux États-Unis de 1955 à 1990	127

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

Histoires de vie professionnelle d'enseignants

Le perfectionnement professionnel de l'enseignant s'accomplit tout au long de sa carrière : il est le fruit d'une interaction entre l'évolution personnelle d'un homme et des formations complémentaires visant à infléchir sa conduite professionnelle de façon jugée positive, à améliorer l'efficacité des écoles. La recherche de G. Kelchtermans et R. Vandenberghe se propose d'éclairer l'évolution professionnelle tant dans sa forme que dans son contenu en s'appuyant sur une approche biographique, qui accorde une importance majeure à l'interprétation subjective de l'identité professionnelle de l'enseignant.

Les changements s'opérant dans une carrière dépendent non seulement du contexte organisationnel mais aussi des expériences vécues par chaque individu. Dans la profession d'enseignant l'implication personnelle est particulièrement forte : l'homme ne peut être dissocié de la tâche. Et d'ailleurs, selon J. Nias, les professeurs parlent souvent d'eux-mêmes lorsqu'ils débattent sur la profession. Pour comprendre les stratégies, les engagements des enseignants, il est donc nécessaire de s'informer sur la façon dont ils se sont construits. Dans la culture contemporaine, la carrière "définit l'homme". Pour les enseignants, la priorité est inversée : les caractéristiques personnelles sont déterminantes pour définir la carrière. L'enseignant se construit une "théorie pédagogique subjective" qui intègre et organise un système de connaissances, de valeurs donnant un sens à son métier.

Dans une telle perspective la carrière n'est pas considérée comme une succession chronologique d'échelons, de statuts sociaux mais comme un processus de développement. Dans sa biographie le sujet reconstruit rétrospectivement sa carrière dans un souci de justification et de cohérence. Les récents travaux de recherche en psychologie sont favorables à cette approche narrative, éminemment sociale, qui évite la déformation cognitiviste. Les facteurs d'évolution d'une biographie sont identifiés, notamment les "incidents critiques" qui représentent "le point culminant d'un processus de prise de décision et provoquent des phases de rupture dans l'évolution de la vie professionnelle". Dans tous les cas, le contexte institutionnel de travail du professeur doit être pris en compte : chaque école se construit une

culture organisationnelle définie par E. Schein comme "le niveau le plus profond de convictions, de croyances partagées par les membres de la communauté, tenues pour évidentes, qui opèrent inconsciemment". Les significations supra-individuelles aboutissent à une modification de la conduite professionnelle, après un processus de tri, d'interprétation lié à une perception personnelle du monde.

Les auteurs de cette recherche ont procédé à trois séries d'entretiens biographiques semi-structurés d'enseignants expérimentés : huit institutrices et quatre instituteurs d'écoles belges, ayant en majorité une vingtaine d'années d'expérience. La première série d'interviews a consisté en une collecte de données objectives dans l'ordre chronologique, pour explorer les différents aspects de la profession : carrière administrative, idée de soi, contexte professionnel, théorie personnelle, événements décisifs. La seconde série d'interviews a permis, grâce à un ensemble de questions précises, de clarifier les premières informations, d'en tenter l'interprétation et d'en faire une synthèse écrite. La troisième série d'interviews a consisté à demander aux instituteurs un commentaire du texte de synthèse et à s'informer sur la façon dont ces instituteurs vivaient leur participation au processus de la recherche (durant cette recherche les instituteurs ont tenu leur journal et fait part de leurs remarques au cours de réunions avec l'équipe des chercheurs).

Les résultats de l'investigation ont montré que, contrairement aux prévisions, on ne peut donner un schéma général des événements, des phases décisives pour les changements de comportement professionnel : les points sensibles sont très variables selon les enseignants. De plus, la majorité d'entre eux ne sont pas eux-mêmes conscients des points de rupture dans leur déroulement de carrière. Cependant, ils décrivent des "événements très significatifs" que le chercheur peut classer dans la catégorie des incidents critiques, auxquels s'ajoutent des "personnages marquants", par exemple des formateurs rencontrés durant leurs études qui ont influé sur les comportements professionnels - la relation causale étant construite a posteriori.

L'analyse des histoires de vie professionnelle met en évidence la multidimensionnalité du système de représentations issu des interactions entre le sujet et son environnement. Ces composantes, qui prennent leur sens dans un examen global de la biographie, sont :

- l'image de soi et l'auto-estimation, qui mesurent l'écart entre cette image et une image de soi idéale ;

- la motivation professionnelle (la majorité des interviewés reconnaissent qu'ils ne sont pas entrés dans l'enseignement par un choix délibéré) ;

- la satisfaction professionnelle : elle est tirée de la réussite des élèves, de l'estime des parents, de la cooptation par l'équipe enseignante, mais elle est contrecarrée, surtout chez les instituteurs, par le sentiment d'une dégradation du statut social de cette profession ;

- la vision du travail, qui est normative : elle se réfère à ce que doit faire un "bon" professeur et inclut, en plus de l'enseignement, le rôle de conseiller, de responsable du bien-être de l'enfant à l'école ;

- les perspectives d'avenir qui concernent les attentes de l'enseignant en matière de changement, d'amélioration de sa tâche, de l'image de soi.

Tous ces éléments sont des constructions analytiques descriptibles mais dont la signification ne se comprend que par référence à l'ensemble de la carrière. Le caractère idiosyncratique des théories pédagogiques subjectives justifie l'approche contextuelle des auteurs car une approche cognitiviste élimine les éléments irrationnels, non conscients, de l'action pédagogique.

Cette recherche a été facilitée par la volonté de communiquer des enseignants, face à un interlocuteur qui ne cherche pas à les juger, à les évaluer. Mais le chercheur doit vérifier les informations autobiographiques grâce à plusieurs autres sources (les directeurs d'école, les collègues, les dossiers administratifs...). La méthodologie de l'approche biographique doit tenir compte de la subjectivité des données : l'interviewé fournit une interprétation personnelle des situations objectives, vécues. La complexité des relations entre action et réflexion tient en partie au fait que les éléments qui déterminent une conduite ne sont pas toujours clairement identifiés par l'acteur de cette conduite. La confrontation entre la théorie en action et la théorie reconstruite après réflexion doit permettre aux enseignants, selon Schön, d'améliorer l'efficacité de leur comportement professionnel, en recherchant une plus grande conformité entre la pratique observable et la théorie qu'ils disent appliquer.

- D'après Kelchtermans, Geert and Vandenbergh, Roland. Teachers' professional development : a biographical perspective. *Journal of Curriculum studies*, jan.-feb. 1994, vol. 26, n° 1, p. 45-62.

Des cas de réussite scolaire dans une communauté à risque

De nombreux enfants d'origine hispanique présentent diverses caractéristiques du profil de l'élève à risque, et de ce fait le taux d'abandon scolaire est très élevé parmi eux (50 % à Los Angeles, 80 % à New York...). Cependant une minorité d'entre eux, vivant dans les mêmes conditions, obtiennent des résultats excellents. L'étude de P. Cordeiro tente d'analyser les raisons de cette réussite, dont les éducateurs pourraient tirer des enseignements.

Une étude ethnographique de 20 élèves brillants, de la communauté hispanique, a été menée dans deux grandes villes du sud des États-Unis, au cours des deux dernières années d'école secondaire (ces écoles ayant plus de 50 % d'élèves hispaniques). Ces élèves étaient nés aux États-Unis, de parents nés au Mexique, peu instruits, à faibles revenus ; ils parlaient espagnol en famille et suivaient des programmes scolaires spéciaux, de haut niveau. Ils ont été observés en classe et dans leur vie extra-scolaire et sociale. Les conversations avec l'ethnographe en tête à tête et en groupe ont été enregistrées. Les observations ont été très détaillées et redondantes pour s'assurer de leur fiabilité. Les données et les déductions ont été soumises à un audit de collègues non impliqués dans cette recherche.

Les auteurs ont cherché à dégager un modèle d'accomplissement scolaire pour les élèves de la communauté hispanique américaine. Pour les vingt élèves observés le contexte culturel était défavorable : ils n'avaient pas dans leur entourage d'exemple de réussite scolaire, leurs parents ne les incitaient pas à l'ambition scolaire, leurs frères et soeurs aînés avaient quitté l'école sans diplôme. Des élèves de sexe féminin subissaient même une pression négative. Les parents ignoraient le fonctionnement de l'école. Un point était positif : ce groupe de parents contrôlaient les fréquentations de leurs enfants par crainte de la délinquance et de la drogue et, pour ce motif, incitaient leurs enfants à l'assiduité en classe.

Dès le début de leurs études, ces jeunes ont dû choisir entre trois possibilités : réussir contre tout, rejoindre les pairs délinquants ou quitter précocement l'école pour travailler ou se marier (celle-ci avec le soutien de la famille). Le choix de la réussite a été pour eux déter-

miné par des circonstances positives à l'école primaire : ils ont eu régulièrement des récompenses, des prix, dont ils sont encore fiers ; ils ont rencontré sur leur chemin un adulte qui les a aidés et leur a servi de modèle (un conseiller pédagogique, une famille d'accueil, etc.). Cette aide leur a permis de s'identifier aux valeurs culturelles de l'école malgré l'obstacle de la culture d'origine. Parfois c'est une expérience négative, une humiliation, qui a déclenché une volonté de gagner.

Après la période d'engagement, décisive, les sujets de l'enquête ont concrétisé leur ambition grâce à la mise en oeuvre de schémas interprétatifs facilitant le succès scolaire. Tout en reconnaissant leur identité hispanique, ils refusent les connotations négatives associées à cette image. Mais leur attitude est ambiguë : ils veulent prouver que les hispaniques ne sont pas inférieurs mais ils établissent eux-mêmes une hiérarchie entre leurs "compatriotes", en prenant leurs distances par rapport aux moins américanisés. Ils les critiquent en fonction des stéréotypes créés par le groupe ethnique dominant (les "Whites"). Contradictoirement, ils revendiquent leur hispanicité à un certain niveau et la rejettent à un autre, ce qui révèle l'inconfort de leur position sociale. Cependant leurs objectifs sont clairs : ils ont une vision instrumentale des performances scolaires et considèrent l'école comme le tremplin pour une réussite avant tout financière. En cela ils se conforment à la définition très matérialiste de la réussite par la société américaine. S'instruire à l'école a un sens par ce qu'il permet d'obtenir dans l'avenir, plutôt qu'une valeur en soi.

Un soutien important dans le maintien d'un schéma interprétatif positif est apporté par l'intégration dans un groupe de camarades hispaniques performants. Ce groupe favorise la compétition à un niveau élevé, donc stimulant. La possibilité d'être bien entouré résulte de l'orientation dans les filières les plus prestigieuses ("magnet courses" ou "honors programs") où les élèves sont très sensibles aux notes, aux comparaisons. Les jeunes observés ont manifesté du mépris pour ceux, jugés sans ambition, qui restent dans les filières ordinaires, et se sont reconnus prêts à tout pour atteindre leur but. Les stratégies utilisées par ces élèves pour réussir sont exposées :

- ils doivent gérer les contraintes économiques résultant de leur origine pauvre : tous sauf quatre travaillent plus de 20 heures par semaine, principalement pour financer leur vie sociale (sports, soirées d'élèves, habillement conforme aux codes...) et posséder les symboles

matériels de l'appartenance au groupe dominant, et quelques-uns pour aider leur famille ou anticiper sur les frais d'université. Tous travaillent activement, fiers de montrer leur aptitude à la vie professionnelle, leur implication ;

- en conséquence, ils doivent assumer un emploi du temps très chargé entre les cours, les devoirs du soir, le travail rémunéré et la participation aux activités extra-scolaires qu'ils ne sacrifient jamais. Pour tout concilier, ils réduisent fortement leur temps de sommeil ; ils font le maximum des devoirs sur place pendant les pauses et même pendant certains cours après en avoir testé la rentabilité et l'avoir jugée insuffisante ;

- considérant que les professeurs doivent transmettre les connaissances, les savoir-faire nécessaires à l'entrée à l'Université, ils opposent une résistance plus ou moins directe aux enseignants incompetents (allant jusqu'à des pétitions qui entraînent le départ du professeur) ;

- sûrs d'être, de toutes façons, au bon niveau, ils n'hésitent pas à tricher, expliquant que certains professeurs méritent qu'on les abuse parce qu'ils notent injustement ou ne font pas régner la discipline et que, dans la société, tout le monde triche.

La réussite de cette minorité d'élèves à l'intérieur de la minorité hispanique est rendue possible par une prise de conscience de la séparation entre la culture familiale et la culture de l'école, puis entre la culture dominante nord-américaine et la culture de leur milieu originel. Elle est également favorisée par une séparation physique d'avec la majorité des pairs ayant une conduite indisciplinée, vouée à l'échec, grâce à la sélection des filières. Mais ces jeunes veulent quitter leur milieu, ne pas ressembler à leurs parents. Cet exposé ne rend pas compte du prix à payer psychologiquement pour leur succès (ceci fera l'objet d'une étude ultérieure). De plus, ce modèle n'est pas transposable à la majorité des enfants hispaniques tant il est exigeant. Certains programmes bilingues en cours d'expérimentation semblent d'un meilleur rapport coût-efficacité pour aider des enfants ayant des aptitudes scolaires inégales.

- D'après : Cordeiro, Paula A., Carspecken Phil E. How a minority of the minority succeed : a case study of twenty hispanic achievers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, oct.-dec. 1993, vol. 6, n° 4, p. 277-290.

Une approche socio-historique du manuel scolaire

La sociologie de la culture a remis à l'honneur l'histoire du livre et notamment du manuel scolaire. L'article de C. Stray met en lumière l'importance des manuels scolaires dans la transmission de la culture en s'appuyant sur l'exemple de la conception des grammaires latines en Grande-Bretagne au 19^{ème} siècle.

L'auteur définit les manuels scolaires comme des supports de messages codés qui combinent les codes d'un domaine (par exemple, la grammaire latine) et ceux de la pédagogie générale (les stratégies d'enseignement/apprentissage), le receveur (lecteur) étant actif et partageant avec le transmetteur la connaissance de ces codes. Ce type de livre a donc été considéré comme un outil culturel, un *produit* dans le système de production capitaliste en développement de l'Angleterre et des États-Unis du 19^{ème} siècle. L'évolution vers la division du travail et la spécialisation des marchés se reflète dans l'apparition d'une catégorisation des ouvrages. Une distinction s'établit par exemple entre les livres de classe - "schoolbooks" - qui correspondent à des éditions scolaires de livres classiques (romans, pièces de théâtre) augmentés de notes, de commentaires visant à guider le jeune lecteur et les manuels scolaires - "textbooks" - qui présentent de façon didactique un contenu de connaissances dans une discipline donnée. Le développement des éditions scolaires d'oeuvres littéraires correspond à une expansion du marché du livre dans une société qui s'enrichit et s'urbanise, engendrant de nouvelles aspirations. L'éducation, capital culturel, devient un élément important pour construire une identité sociale. Il en résulte une émergence de l'intérêt pour le monde spécifique de l'enfance qui a justifié la production de livres pour enfants, hors du domaine scolaire, avec un objectif commercial, bien que certains de ces ouvrages aient également une dimension pédagogique. Ainsi une troisième catégorie de livres est conçue.

A la différence des autres pays, l'Angleterre du 19^{ème} siècle a développé son système éducatif sans l'intervention de l'État, mais stimulée par la compétition entre l'église anglicane et les autres églises : de vastes programmes de construction scolaire et l'élaboration d'un

matériel d'enseignement en furent issus, l'institution religieuse ayant comme objectif premier la formation morale. Simultanément, sous l'influence du rationalisme des Lumières et des idées démocratiques de la Révolution française, des manuels destinés à la classe populaire furent conçus - notamment des ouvrages de grammaire - dans le but de faciliter son intégration et de faire de ses membres des citoyens à part entière. L'expansion du secteur des manuels scolaires correspond à l'apparition d'une technologie nouvelle (les rotatives), permettant l'édition à bon marché. Parmi ces manuels, les dictionnaires et grammaires de latin et de grec constituaient, au milieu du 19^{ème} siècle, une part importante des ventes (cf. les éditions Longman et Oxford University Press).

L'importance du domaine des manuels scolaires dans l'industrie du livre s'explique par son rôle de transmetteur multicodé : le processus formel de transmission d'une culture y croise l'économie et le fait social ; les conceptions du langage, de la pédagogie de l'apprentissage et du développement de l'enfant, les stratégies d'organisation visuelle de l'information y convergent. Certains ouvrages font autorité parce qu'ils sont imposés par un pouvoir institutionnel ou bien rédigés par un spécialiste reconnu du sujet ou un pédagogue réputé. Ils laissent parfois transparaître des contradictions entre les exigences intellectuelles de la science concernée et celles d'une stratégie pédagogique adaptée à l'auditoire. Mais dès les années 1830, les méthodes progressives, graduant les difficultés, apparaissent, tandis que le progrès dans la connaissance de l'enfant incite à en appeler au raisonnement, à l'intelligence, plutôt qu'à la seule mémorisation du savoir. Une nouvelle clientèle, des travailleurs aspirant à une promotion sociale, alimente un marché d'ouvrages conçus pour l'apprentissage autonome. Dans ce cas, le livre devient à la fois un moyen d'accéder plus largement au savoir et un produit qui peut créer ce besoin chez le consommateur. Enfin, pour établir son autorité, le manuel scolaire doit surmonter une disproportion structurelle entre l'importance du message intellectuel à délivrer et le statut médiocre du moyen de transmission qu'est un ouvrage écrit pour des enfants (cette tension est également expérimentée par le professeur dont la responsabilité intellectuelle est grande mais le statut professionnel peu valorisé en raison de son auditoire).

Le développement de l'idéologie romantique, qui donnait la primauté à l'imagination créatrice de l'auteur, a contribué à reléguer le

manuel scolaire dans un statut résiduel, puisqu'il était le symbole de la routine, de l'absence d'originalité. L'esthétisme des années 1890 a suscité l'intérêt pour la présentation matérielle du livre, qui peut devenir un objet d'art plus regardé que lu. La différenciation entre les manuels scolaires et les autres livres s'est accentuée lorsque les prix des livres furent contrôlés, fixés par une convention, tandis que les manuels purent être vendus en gros, au rabais. Finalement, les manuels ne faisant partie ni des oeuvres au contenu intellectuel original, ni des ouvrages qui, par leur rareté, leur qualité esthétique, méritent d'être conservés, les grandes bibliothèques du 19^{ème} et 20^{ème} siècle n'ont pas collecté systématiquement leurs éditions successives, ce qui rend leur étude historique difficile. Celle-ci est cependant intéressante, car au 19^{ème} siècle apparaît la forme moderne du manuel : un produit de base, utilitaire, fabriqué en masse.

L'étude du cas des grammaires latines illustre le propos de l'auteur dans la seconde partie de son article. En dépit du faible engagement de l'État dans l'organisation de l'éducation, les rois successifs ont imposé la "Royal Grammar" créée par Colet au 16^{ème} siècle, plus tard appelée "Eton Grammar" régulièrement rééditée, remaniée. L'autorité pédagogique de cette grammaire ne fut contestée qu'à partir du 19^{ème} siècle : en effet, écrite en latin, elle s'adressait à des élèves à partir de onze ans qui, à l'origine, utilisaient le latin comme langue de communication quotidienne. Enfin, certains linguistes et politiciens progressistes ont fustigé en elle le symbole de l'oppression sociale.

L'utilité d'une normalisation des grammaires, tant en latin qu'en grec, est apparue vers 1830, avec l'expansion d'une éducation d'élite grâce aux "preparatory schools" et aux "public schools". Chaque école avait tendance à commander sa grammaire et les rivalités furent vives entre les écoles, entre les éditeurs et les auteurs, pour imposer la grammaire type. Celle de Wordsworth, conservatrice mais révisée à la lumière des connaissances nouvelles en philologie, devint après l'"Eton Grammar" la grammaire de référence jusqu'en 1866, où elle fut supplantée à son tour par la méthode de latin de B. Kennedy bénéficiant de la caution de la Commission royale et des neuf "public schools" les plus réputées. La grammaire Kennedy souleva de vives controverses car sa terminologie était peu accessible à de jeunes élèves et elle ignorait les apports de la philologie. Des professeurs de ces mêmes public schools, acquis aux idées libérales, s'opposaient

également à cet ouvrage imposé et jugé trop scolastique, suivis par de nombreux directeurs d'école anonymes, attachés à leur indépendance à une époque où la Grande-Bretagne proclamait son désir de liberté et d'autonomie face au Continent.

La grammaire Kennedy domina cependant le marché, corrigeant quelque peu son excès de difficulté par deux manuels d'introduction pour débutants. Quant à son utilisation pratique, le "*Journal of Education*" de l'époque révèle que nombre de professeurs suivent leurs propres règles pendant leurs leçons. Un trait doit être porté cependant au crédit de l'auteur : la consultation des archives de l'éditeur montre que l'auteur attachait une vive importance à la présentation matérielle de cette somme d'érudition - couleur très particulière de la couverture de cuir, mise en page et typographie recherchées, dans un but pédagogique.

A partir du 20ème siècle, le domaine du langage étant parfaitement exploré, le contenu des grammaires devint uniforme et la multiplicité des publications proposées, purement commerciale. La grammaire Kennedy était devenue, comme son auteur, une institution qui inspirait des dessins humoristiques dans des histoires d'écolier.

Dans cette étude, l'auteur a cherché un mode de lecture qui rassemble les divers éléments de signification d'un ouvrage, ce qui suppose de ne pas considérer le texte comme un objet isolé mais comme le produit d'un processus social et historique. Un manuel peut être décodé différemment par des générations de professeurs et d'élèves différents.

- D'après : Stray, Christian. Paradigms regained : towards a historical sociology of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, jan.-feb. 1994, vol. 26, n° 1, p. 1-29.

Les facteurs influant sur l'apprentissage : une étude de synthèse

Dans les années 80, de nombreuses innovations dans la pratique et le contenu de l'enseignement et la recherche de moyens d'évaluer l'efficacité de ces actions ont été développées, à la suite des avertissements lancés par les rapports officiels ("*A Nation at Risk*", 1983, "*A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century*", 1986) sur les faibles performances des écoles publiques et sur les insuffisances du corps enseignant, et par les conclusions des démographes sur la détérioration du tissu familial (familles mono-parentales, précarité financière et sanitaire...). L'article de M.C. Wang, G.D. Haertel et H.J. Walberg tente de déterminer et d'évaluer les effets de diverses variables sur l'apprentissage scolaire.

Des attitudes nouvelles vis-à-vis de la diversité des élèves s'étaient déjà traduites par une prise en compte des connaissances, des expériences acquises par les élèves dans leur propre environnement et par une distinction entre les déficits cognitifs et les différences culturelles. Des expériences de coopération avec les familles et avec la communauté, des programmes d'éducation continue avaient été examinés et validés mais, faute de solides études longitudinales, on n'avait pas pu en dégager une connaissance valable à long terme et en toutes circonstances. En associant trois méthodes d'analyse : l'analyse de contenu, l'évaluation des experts et la méta-analyse, les auteurs de cet article se proposent de systématiser les connaissances sur le processus d'apprentissage. Cette base de connaissance peut être définie comme incluant les caractéristiques personnelles des apprenants et de leur contexte d'apprentissage et englobant les théories psychologiques, socio-culturelles et pédagogiques de l'apprentissage scolaire. Les experts - chercheurs et praticiens - auteurs de publications dans ce domaine ont pour tâche de confirmer ou de contester, d'après leur expérience, les résultats des recherches empiriques sur le degré d'influence de facteurs tels que les aptitudes, les connaissances antérieures des enfants, les profils des enseignants et de la classe, de l'école, de la communauté, les grands programmes éducatifs, les données démographiques...

Les auteurs ont élaboré un schéma théorique d'étude en s'appuyant sur plusieurs modèles d'apprentissage scolaire existants (cf. Bennett, Bloom, Bruner, Carroll...) qui avaient déjà permis de constituer certaines grandes catégories : par exemple, la catégorie motivation où se classaient la persévérance, l'idée de soi de l'apprenant, les attitudes envers l'école et le sujet d'étude, la catégorie enseignement qui comprenait les faits éducatifs, la clarté des instructions, l'exploitation d'indices, la rétroaction, l'usage des correctifs. La littérature sur les écoles efficaces, notamment en milieu urbain, a également contribué à l'identification de variables nouvelles. Les auteurs ont ainsi pu répertorier 228 variables qu'ils ont classées en 30 catégories, elles-mêmes organisées en six grands domaines qui sont les suivants :

- l'organisation et la gestion des écoles à l'échelon régional ou étatique qui incluent les politiques des programmes, des manuels, des examens, certaines mesures concernant les professeurs (habilitations à enseigner, contrats spéciaux...);

- l'environnement éducatif de la famille et de la communauté qui inclut des données démographiques, la culture des parents, leur investissement dans l'école, la culture des pairs, l'emploi du temps extra-scolaire ;

- la culture, la politique, les pratiques, l'atmosphère, les données démographiques à l'échelon de l'école, qui incluent le type d'école, sa taille, sa population scolaire, ses méthodes de décision, son ouverture aux parents... ;

- la conception des programmes et l'aménagement concret de l'instruction, qui incluent les différents modes de groupement des élèves pour recevoir l'enseignement, l'adéquation avec des objectifs, des contenus, un mode d'évaluation... ;

- les pratiques de la classe qui incluent l'organisation de la classe, les automatismes de travail, la supervision des progrès de l'élève, la qualité et la quantité de l'enseignement fourni, les interactions intellectuelles et sociales élèves-professeur, l'état d'esprit de la classe ;

- les caractéristiques des élèves qui incluent toutes les données individuelles : les variables cognitives, sociales, comportementales, le parcours scolaire de l'élève.

Les auteurs décrivent les étapes méthodologiques de leur triple analyse. Les analyses de contenu de la littérature de recherche ont

porté sur un corpus de 179 articles et documents faisant autorité dans le domaine de l'apprentissage scolaire. L'évaluation par les experts de l'influence des variables retenues est le résultat du questionnement de 134 spécialistes ayant participé aux écrits cités plus haut, dont 61 ont répondu. Les 91 méta-analyses ont permis d'établir des synthèses quantitatives des résultats de recherche exposés.

Les résultats de l'étude montrent que, parmi les six grands domaines, les plus influents sont, par ordre décroissant, les caractéristiques individuelles des élèves, les pratiques de la classe, l'environnement éducatif familial et communautaire, tandis que les moins influents sont la conception des programmes et l'aménagement de l'instruction, la culture de l'école et, au dernier rang, l'organisation à l'échelon de la région et de l'État. On constate que les facteurs les plus influents sont ceux qui ont un rapport direct avec le processus d'apprentissage :

- les capacités cognitives, les aptitudes comportementales des élèves (motivation, affectivité) ;

- les stratégies du maître : organisation des tâches, réduction des temps morts, maîtrise de la classe, qualité et fréquence des interactions cognitives (avec des questionnements de difficulté progressive, incitation aux réponses ouvertes, dosage du temps d'attente après une question...), fréquence des interactions sociales favorisant l'estime de soi et le sentiment d'appartenance à la classe ;

- l'attitude de la famille et de l'entourage : attente de bons résultats, contrôle des devoirs, participation aux réunions à l'école pour les parents, incitation positive ou négative de la part des pairs (le contexte familial est l'agent extérieur qui amplifie ou minimise l'effet de l'action pédagogique).

Les éléments les plus éloignés du vécu scolaire sont ceux qui ont le moins d'impact, notamment les grands programmes, les directives de l'État ou du district.

Les trois méthodes d'évaluation des variables font apparaître un consensus, modéré ou fort, sur l'importance de ces influences sur l'apprentissage. Il est donc possible de constituer des bases de connaissance de l'apprentissage. La corrélation modérée concernant l'évaluation des experts par rapport aux évaluations tirées des analyses et méta-analyses, on peut admettre que le point de vue des spécialistes sur la totalité des variables soit affecté par leur propre

formation d'origine (psychologique, sociologique, etc.), leurs limitations méthodologiques et qu'en conséquence, ils surestiment ou sous-estiment certains effets. D'autre part, les projections à partir de résultats actuels obtenus dans un cadre spécifique, avec certains élèves, doivent être réalisées avec prudence bien qu'elles soient raisonnablement admissibles. Enfin les grandes réformes des politiques administratives lancées par les régions et les États, qui ont fait l'objet de nombreux débats publics, semblent les moins aptes à modifier profondément l'apprentissage et donc les performances scolaires.

- D'après : Wang, Margaret C., Haertel, Geneva D. and Walberg, Herbert J. Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, Fall 1993, vol. 63, n° 3, p. 249-294.

L'accès aux universités britanniques : ouverture et inégalité

La généralisation de l'enseignement secondaire en Grande-Bretagne a entraîné une augmentation sensible du nombre de candidats à l'université, bien que l'éducation supérieure compétitive et payante demeure l'apanage d'une minorité. L'article de R.M. Blackburn et J. Jarman examine l'évolution des chances d'accès à l'Université de 1938 à 1990.

Juste avant la seconde guerre mondiale, 2 % du groupe d'âge concerné - mais seulement 0,5 % du groupe d'âge de sexe féminin - entraient à l'Université. La guerre a entraîné une diminution faible mais constante de cette différence entre sexes. Après une nette augmentation, culminant en 1948, le nombre des inscrits baissa à nouveau jusqu'en 1953. Puis l'expansion reprit continuellement, notamment à l'époque des Commissions Anderson (1960) et Robbins (1963) qui introduisirent les prêts et les bourses d'études : entre 1963 et 1989, le nombre d'inscrits augmenta de 150 %. L'expansion est beaucoup plus forte si l'on intègre dans ces statistiques les "polytechnics" et les cours à temps partiel. Dans ces derniers, le nombre de femmes inscrites s'est multiplié par six, celui des hommes n'a augmenté que de 67 %, ce qui met en évidence l'inégalité des chances des femmes en termes de choix et de qualité des prestations. Entre 1970 et 1988, les cours du soir non universitaires ont vu décliner leur clientèle masculine tandis que le nombre de femmes quintuplait.

L'expansion, d'ailleurs modeste en nombre absolu, de l'enseignement supérieur britannique n'est pas un fait isolé. Le même phénomène est constaté simultanément en Europe, en Amérique du Nord, en Australie. Les Commissions Anderson et Robbins ont, en fait, accentué par des moyens matériels une croissance déjà engendrée. Le processus doit donc être étudié dans un contexte social plus large, en examinant l'origine sociale des étudiants et le rapport hommes/femmes. On constate que si l'inégalité des chances a finalement diminué en fonction du sexe, elle demeure presque inchangée au niveau de la classe sociale.

La transformation du marché du travail s'étant opérée parallèlement, on doit s'interroger sur son influence sur l'expansion de l'ensei-

gnement supérieur. L'évolution de la nature de l'emploi, le passage de la production industrielle à la gestion, à la conception technologique, aux services, sont favorables à la demande de main-d'oeuvre diplômée. Mais les qualifications techniques particulières à une profession pourraient s'acquérir dans des Instituts techniques. Or, la demande de diplômes d'université n'a cessé de croître, entraînant la transformation des Instituts de Technologie ("CATs") en universités au détriment de leur vocation spécifiquement professionnelle. Cette situation non rationnelle s'explique par des pratiques sociales diffuses : les employeurs recrutent non sur une qualification professionnelle - trop ciblée pour être acquise à l'école - mais sur une présomption de capacité maximum d'apprendre, puis d'assumer des responsabilités, présomption favorable aux diplômés, surtout dans les disciplines les plus cotées. De surcroît, les employeurs préfèrent recruter des cadres de même milieu culturel et social voire de même sexe qu'eux, par facilité ; la solidarité entre anciens des grandes universités existe. De telles pratiques rehaussent le prestige de l'université, donc accentuent la compétition, provoquant une inflation des exigences de qualification pour un emploi donné. Il se crée ainsi une spirale d'accroissement de la demande de diplômes, puis de la demande de places à l'université. L'allongement des études a eu un double effet sur le marché du travail : le niveau de qualification des jeunes recrues s'est élevé mais globalement leur nombre a diminué. Les employeurs se sont accoutumés à une main-d'oeuvre surqualifiée et plus tardivement intégrée au monde du travail, ce qui a banalisé la prolongation de la période étudiante.

Les inégalités de classe, légèrement en régression après le Rapport Robbins, ont resurgi, masquées par le fait que le niveau de qualification des emplois, qui sert généralement de critère de position sociale, s'est élevé. La classe supérieure s'est développée, la classe inférieure de travailleurs non spécialisés s'est rétrécie. R.M. Blackburn et J. Jarman ont donc mené une enquête sur l'évolution des schémas sociaux pour les hommes et les femmes ayant ou préparant une licence. En 1986, un échantillon de 6 000 personnes de 20 à 59 ans vivant dans six zones urbaines de Grande-Bretagne qui reflètent bien la situation du pays (répartition des âges, changement de structures professionnelles, évolution du nombre de diplômés) a fait l'objet d'une enquête. Les sujets ont été répartis en quatre cohortes par tranches de 10 ans, en commençant par ceux qui avaient 18 ans en

1945. On constate qu'au milieu de la première décennie (1950), le nombre croissant de places dans l'enseignement supérieur est monopolisé par les enfants de cadres et de pères exerçant une profession libérale. Les inégalités se sont accentuées, pour diminuer après les interventions de Anderson et Robbins et renaître dans les années 80, lorsque l'offre de places n'a plus suivi la croissance de la demande, ranimant la compétition et donc l'exploitation des avantages de classe sociale. Globalement, on constate une reproduction des différentes classes. Le minimum d'inégalité a correspondu à la conjonction momentanée de deux facteurs : la création de bourses d'études, obtenues en fonction des performances scolaires et l'augmentation sensible du nombre de places offertes. Les rapports entre le marché du travail et l'université sont marqués par la domination des diplômés universitaires classiques en tant que critères de sélection professionnelle : lorsque seulement 2 % de la main-d'oeuvre possédait son diplôme d'université, celui-ci, même s'il ouvrait à son possesseur des carrières brillantes, avait peu d'impact sur l'ensemble du marché. Actuellement la relative généralisation de ce diplôme, jointe à la hausse du niveau de connaissances nécessaires dans les emplois, fait jouer à l'université un rôle important dans la reproduction des structures sociales fondées sur la catégorie professionnelle.

Les inégalités selon le sexe ne tiennent pas à l'origine de la personne mais peuvent cependant être renforcées par une attitude discriminatoire des parents qui encouragent et financent plus volontiers les études des fils, encore que cette tendance s'estompe. Par contre, au niveau de l'école, l'orientation suggérée aux élèves en ce qui concerne les disciplines d'étude et, par conséquent, les professions, diffère selon le sexe. A l'université, le nombre de femmes inscrites a augmenté constamment, contrairement à celui des hommes, mais reste sensiblement inférieur à ce dernier. Durant deux périodes - 1955-59 et après le Rapport Robbins - l'écart entre les filles et les garçons s'est accru malgré une augmentation du nombre de places disponibles, ce qui s'explique en partie (en 1965) par l'intégration des Instituts de Technologie dans les statistiques universitaires, les filles étant justement peu représentées dans les disciplines techniques. Pour la première période, les raisons sont obscures : on peut invoquer des obstacles matériels tels que le retard dans l'offre des résidences pour étudiantes, et de sujets de cours au niveau avancé ("A Levels") dans les écoles secondaires de filles.

Les auteurs examinent ensuite la ségrégation par discipline. Avant 1974, la progression des femmes s'est faite majoritairement dans les Lettres, où elles représentaient jusqu'à 50 % des élèves, et dans les sciences sociales. Après 1974, le nombre de filles se stabilise dans ces facultés, pour croître régulièrement en sciences et en ingénierie : elles passent de 2 % en 1965 à 11 % en 1987 dans les études d'ingénieur. Cette rupture, vers 1974, correspond à une période de lutte contre les inégalités entre sexes (apogée du mouvement féministe, législation en faveur de l'égalisation des chances et des salaires). Le nombre croissant des femmes a eu un effet cumulatif : leur participation est devenue de plus en plus "normale" et les personnes influant sur leur orientation ont perdu certains préjugés. L'interaction entre les études supérieures et le marché du travail a modifié les comportements des employeurs : les femmes (et les hommes) jeunes étant maintenus plus tard hors de la vie active, des femmes mariées ont dû être engagées à leur place (ce qui a par ailleurs fait développer l'emploi à temps partiel) alors, qu'après la guerre, les femmes travaillaient entre 15 et 24 ans, sans charges familiales. Ainsi, l'idée de carrière continue pour la femme s'est installée et l'argument de la non rentabilité des études supérieures féminines est tombé. L'interaction entre l'enseignement supérieur, le marché du travail et des faits de société a abouti à un renversement de tendance : actuellement, ce sont plutôt des femmes moins jeunes, très diplômées, mariées, qui travaillent, et dans des emplois à dominante masculine.

En conclusion, les auteurs se gardent d'un optimisme excessif. Les projets d'expansion de l'université sont positifs mais ceux d'une transformation des bourses en prêts constituent un recul. On peut craindre un développement de l'université sans réel changement dans les clivages sociaux. Quant à l'accès des femmes à l'université, il s'est élargi mais surtout au niveau des cours de statut inférieur (cours à temps partiel, cours par correspondance...). L'égalité des chances n'est pas encore acquise.

- D'après : Blackburn, Robert M. and Jarman, Jennifer. *Changing inequalities in access to British universities. Oxford Review of Education*, 1993, vol. 19, n° 2, p. 197-216.

Les prédicteurs de compétence en lecture et écriture : comparaison entre des élèves français et allemands

Bien que les chercheurs soient tous conscients de l'influence des données pré-élémentaires sur le démarrage de l'enseignement effectif de l'écrit, ils n'optent pas tous pour les mêmes prédicteurs : dans la mouvance d'Inizan, on privilégie une théorie behavioriste-associationniste, dans celle de Brügelmann, une théorie socio-constructiviste. Dans la première perspective, pour les enfants étant censés n'avoir aucune connaissance préalable de l'écrit, on choisit des prédicteurs indépendants du texte imprimé. Dans la perspective socio-constructiviste, choisie ici, l'enfant se construit une idée du langage écrit et de son fonctionnement, bien avant l'apprentissage formel, grâce à des expériences informelles générées par des interactions sociales, bien qu'il soit incapable de lire un mot entier. L'enfant, quotidiennement confronté au langage écrit en tant qu'objet culturel, développe un comportement épi-linguistique (plutôt que méta-linguistique) : il manipule un livre en plaçant la couverture sur le dessus, en observant l'illustration sur cette couverture, en feuilletant ensuite le livre suivant le processus conventionnel. Cette capacité de saisir les indices offerts par les illustrations pour construire des interprétations successives est du même ordre que le processus de lecture. Dès l'âge préscolaire l'enfant, même sans bien réaliser les correspondances graphème-phonème, commence à conceptualiser le système d'écriture, en reconnaissant, par exemple, que certains mots, qu'il voit souvent, commencent par une même lettre (ou syllabe) ou s'agencent en une phrase, etc. Le chercheur peut donc choisir des prédicteurs liés à l'écrit, même en classe maternelle. En complément, il doit mener une interview avec l'enfant, pour évaluer ses connaissances dues aux expériences personnelles.

L'étude menée parmi 170 enfants a eu pour but de vérifier la pertinence, pour l'évaluation des capacités de lecture-écriture à l'école élémentaire, de deux prédicteurs en relation avec le texte écrit : le comportement vis-à-vis de livres d'enfants et la conceptualisation du système d'écriture. On a également vérifié l'hypothèse que l'hétérogénéité des aptitudes se renforçait au niveau de l'école élémentaire et que les différences individuelles étaient liées à l'environnement édu-

catif familial. En comparant les résultats des enfants de deux pays, la France et l'Allemagne, l'influence des différences de contexte scolaire et familial est plus frappante : en France, le rôle-clé est tenu par l'école, en Allemagne la famille joue un rôle important dans l'éducation pré-élémentaire des enfants, qui fréquentent moins systématiquement l'école maternelle et seulement sous forme de demi-journées. Les "Kindergarten" allemands n'ont aucun commencement d'enseignement formel, se contentant de jeux socialisateurs.

L'échantillon de 170 enfants comprenait 85 enfants français en grande section de maternelle et 85 enfants allemands en dernière année de "Kindergarten". Une proportion identique entre les deux pays, de garçons et de filles, d'étrangers, de familles plus ou moins favorisées a été respectée. On a pu suivre 110 de ces 170 enfants en première année d'école primaire, après sélection d'un quatrième critère identique : la méthode pédagogique (traditionnelle). Chaque enfant a passé deux tests, en milieu de second trimestre, un en classe maternelle et un en cours préparatoire. Le premier - conceptualisation de l'écrit - consistait à recopier des mots de longueur variable, d'après un modèle. Le second permettait d'évaluer l'utilisation des livres, les stratégies de lecture (consistant à anticiper sur le contenu de l'histoire en regardant la couverture, connaître le rôle du titre, reconstituer l'histoire en parcourant le texte et ses illustrations, suivre avec le doigt un texte lu par un adulte au niveau pré-élémentaire ou lire un court passage au niveau élémentaire). Un test supplémentaire d'écriture a été organisé, uniquement à la fin du cours préparatoire : l'élève devait copier un modèle de phrase et le chercheur observait les aller-retour visuels de l'enfant entre le modèle et sa feuille pour évaluer ses stratégies (stratégies perceptive, phonétique, sémantique). Les tests ont été pratiqués avec deux livres d'enfant (un pour la classe maternelle, un pour le cours préparatoire) sélectionnés en fonction de la qualité des illustrations (organisées dans un ordre spatio-temporel) et de leur utilisation en France comme en Allemagne.

Les résultats de l'enquête ont d'abord porté sur la validité du choix de ces prédicteurs impliquant des exercices de lecture-écriture avant leur enseignement formel : sont-ils discriminants ? Ensuite leur valeur prédictive est mesurée d'après les résultats en cours préparatoire.

Le premier test a montré l'hétérogénéité des aptitudes à l'écriture des enfants d'âge pré-élémentaire : 51 % des enfants, au niveau pré-syllabique, étaient capables d'introduire des variations de formes, de quantité de graphismes pour traduire les différences entre des mots,

tandis que 17 % avaient une écriture indifférenciée ou répétitive. 10 % des enfants parvenaient à établir la correspondance graphème-phonème pour la première syllabe de certains mots, 22 % avaient compris le principe de la correspondance des sons et des unités graphiques. Presque tous les enfants respectaient les aspects formels de l'écriture, de gauche à droite, de bas en haut, avec des formes de lettres conventionnelles.

Les résultats en lecture sont également très variables. Les enfants de 5 ans ont de toutes façons du mal à reconstituer une histoire en observant le livre : ils restituent en moyenne 3,5 faits sur les 13 que comptait l'histoire, mais ils font déjà un usage intelligent du livre. Les résultats chiffrés montrent que la conception du système d'écriture présuppose que l'enfant bénéficie d'expériences sociales informelles et qu'un lecteur expérimenté l'aide à explorer les textes. Et c'est le contexte familial qui fait la différence, très tôt. Ensuite, les inégalités sont difficiles à réduire. Ces résultats accordent l'avantage aux enfants allemands dont les aptitudes sont mieux développées que celles des Français, contre toute attente, puisque l'école maternelle allemande, centrée sur les activités ludiques, ne donne aucun enseignement préparatoire, contrairement à l'école maternelle française. Visiblement, les exercices préparant à l'écriture (dessin de formes, copie...) ne sont pas vraiment efficaces, ils peuvent même inhiber le processus naturel de conceptualisation du système d'écriture de l'enfant. Cependant, les parents allemands, s'ils n'apprennent pas à lire et écrire à leur enfant de 5 ans, reconnaissent utiliser les livres pour enfants pour inventer des jeux en rapport avec l'écrit. Les enfants allemands comprennent également mieux les fonctions de l'écrit (ainsi, 78 % d'enfants allemands réalisent la fonction narrative de la lecture contre 41 % de français).

Les aptitudes à la lecture et à l'écriture au niveau pré-élémentaire prédisent bien le niveau d'acquisition effectivement atteint en première année d'école primaire : cela est vérifié lors des tests similaires à ceux de l'année pré-élémentaire et renforcé par les tests plus scolaires (test de closure, de lecture à voix haute). La comparaison des moyennes obtenues dans les différents tests montre que la conceptualisation du système d'écriture et l'utilisation des livres sont de bons prédicteurs de l'acquisition de l'écriture l'année suivante. Et le rapport entre les capacités pré-élémentaires et les performances élémentaires est du même ordre dans les deux pays. La capacité de restituer l'histoire d'après le maniement du livre est un prédicteur moins perti-

ment, sans doute parce qu'elle est toujours assez faible (cette tâche est très difficile). Par contre, cette capacité de raconter l'histoire permet bien de différencier les élèves au niveau primaire. Inversement le degré de conceptualisation de l'écrit est très variable selon les enfants à l'école maternelle, donc discriminant, tandis qu'il ne différencie plus guère les enfants d'école primaire, ayant atteint à 83 % le niveau maximum (syllabique).

Si l'on compare les résultats des enfants allemands et français (sachant que les proportions d'enfants des différents milieux sociaux et la proportion (40 %) des mères au foyer sont comparables, on constate que les compétences varient selon les individus et selon la nationalité : les enfants allemands progressent plus quantitativement et qualitativement, la différence étant plus forte pour les indicateurs spécifiques du niveau primaire. Or, dans cette étude, la méthode pédagogique était la même. Les parents allemands se donnent un autre rôle éducateur que celui de l'école, ils provoquent les interactions sociales qui familiarisent l'enfant avec les fonctions et l'usage de l'écrit avant l'apprentissage du code écrit. Les enfants français n'ont pas, en général, une expérience familiale aussi enrichissante, les parents se contentant de faire répéter les leçons, les exercices faits en classe. Or, la seule maîtrise du code écrit ne produit pas un bon lecteur. Mais une méthode de lecture innovante, qui consiste à produire des situations fonctionnelles, aide plus les enfants déjà guidés par leurs parents. Il est donc difficile de compenser les lacunes dues à l'environnement familial.

Les auteurs conçoivent la lecture-écriture comme une pratique culturelle et sociale qui se développe dans des situations fonctionnelles. Ils considèrent que leurs prédicteurs de compétence en lecture-écriture dépendant de l'écrit ont une validité à plus long terme que ceux qui n'en dépendent pas, car l'acte de lecture n'est pas un simple déchiffrage mais aussi une activité mentale de compréhension. Ils conseillent de placer les enfants directement en contact avec l'écrit et, pour les enfants en difficulté, d'intervenir très tôt et en associant la famille aux mesures préventives.

- D'après : Schmauss-Louvet Eva et Prêteur Yves. Conceptualization of the writing system and knowing how to use a children's book at preschool age as predictors of reading and writing acquisition in the first year of primary school : a comparative study between France and Germany. *European Journal of Psychology of Education*, sept. 1993, vol. VIII, n° 3, p. 221-234.

Contacts inter-raciaux à l'école : solution ou illusion

L'idée d'utiliser l'école comme lieu de contact inter-racial provient de l'hypothèse que "le rapprochement avec des personnes faisant partie d'un groupe mal considéré conduit progressivement à apprécier et respecter ce groupe" (Cook, 1978). G. Short examine ici la validité des contacts inter-ethniques à l'école, comme moyen de chasser les préjugés racistes et suggère d'autres objectifs.

La littérature récente concernant les enfants et le racisme conteste l'évidence de ce rapport de cause à effet. Troyna et Hatcher démontrent, en s'appuyant sur des interviews d'écoliers anglais, que le fait d'avoir un ami étranger n'empêche pas de souhaiter le départ de l'ensemble de ses compatriotes, l'ami étant considéré comme "différent" de ses congénères. Au contraire, selon Connors, le fait de mieux connaître un groupe ethnique minoritaire peut renforcer le sentiment de différence insurmontable entre eux et nous. Notons que, dans certains cas, les enfants interrogés n'ont pas de préjugé et qu'à la suite de la fréquentation de Noirs à l'école, ils continuent à penser qu'il n'y a pas de différence entre ceux-ci et le groupe blanc majoritaire. Mais dans ces exemples, il n'y a pas de réduction du préjugé : celui-ci n'existait pas au départ ; l'influence du contact inter-racial effectif dans le maintien d'une attitude non raciste n'est ni prouvée, ni infirmée.

Selon G. Short, les critiques de l'objectif de contact entre les ethnies ne doivent pas être trop catégoriques afin de ne pas condamner les stratégies qu'il implique et qui ne sont pas dépourvues d'utilité. L'auteur remarque que si le seul contact interpersonnel ne modifie pas forcément l'opinion sur le groupe ethnique minoritaire, la réduction des préjugés dépend beaucoup de la nature de ces contacts établis entre les enfants. Parmi les conditions requises, selon Cook, les deux groupes ethniques doivent être en situation égalitaire, les enfants du groupe mal considéré ne doivent pas coïncider avec les stéréotypes négatifs selon lesquels ils sont habituellement classés, une coopération doit s'établir grâce à la poursuite d'un but commun. A l'opposé, un certain nombre de conditions aggravantes ont été identifiées : lorsque la situation engendre la compétition entre les groupes

raciaux, quand il résulte du contact inter-racial une baisse de prestige de l'un des groupes, quand l'ensemble du groupe minoritaire est en situation d'infériorité dans tous les domaines importants par rapport au groupe majoritaire, quand les conceptions morales des deux groupes s'opposent. Déjà la faible pertinence du facteur contact inter-racial pour l'éradication des préjugés raciaux avait été soulignée dans les études d'Horowitz (1936) qui, en observant des collégiens fréquentant des écoles réservées aux Blancs et d'autres fréquentant des écoles sans ségrégation, dans la ville de New York, constatait un degré de préjugé similaire.

Même les conceptions récentes du principe de mise en contact des groupes avec certaines préconditions d'efficacité ne produisent pas un effet de généralisation des opinions favorables à partir de la connaissance interpersonnelle. D'un point de vue logique et psychologique, il est plus évident et plus efficace de penser, pour un enfant blanc, que l'amitié nouée entre lui et un enfant d'un groupe minoritaire est possible grâce au caractère exceptionnel de ce dernier, plutôt que de transformer totalement une catégorie de pensée. On en vient alors à combiner la connaissance par contact inter-racial à une intervention secondaire renforçatrice. Cook propose par exemple d'utiliser des pairs comme intermédiaires de communication pour créer une "influence supplémentaire" : lorsqu'un partenaire noir bien considéré aborde, au cours de tâches de coopération organisées pour la connaissance mutuelle, les problèmes de discrimination, un pair de race blanche exprime des commentaires sympathisants, pour amorcer une remise en question. Ce type d'expérience est positif : il avait permis qu'un tiers des élèves blancs ayant des préjugés généralise à l'ensemble du groupe noir leur bonne opinion d'un camarade de classe noir. Mais une telle méthode présente, selon G. Short, outre sa complexité, l'inconvénient d'être antipédagogique car elle remplace un préjugé, négatif, par un autre préjugé, certes favorable, mais sans plus de fondement rationnel.

Selon l'auteur de cet article, ce qui doit être ajouté à la mise en contact des divers groupes ethniques, c'est un travail éducatif permettant aux enfants de comprendre la nature du préjugé et l'impossibilité d'établir des généralisations sans preuves valides. G. Short évoque un programme expérimental mené en Angleterre avec des élèves d'école primaire, un groupe de 7-8 ans et un groupe de 9-10 ans, pratiquement tous blancs, de classe ouvrière. Une moitié des enfants était pla-

cée dans un groupe expérimental, l'autre moitié dans un groupe de contrôle. Dans cette expérience, les élèves étaient amenés à juger des individus et des scènes de la vie courante ; des histoires à compléter par un trait d'imagination personnelle étaient proposées aux enfants pour illustrer les dangers de la généralisation. La vérification de l'efficacité du programme s'est faite en comparant les réponses des élèves du groupe expérimental et du groupe de contrôle à des dilemmes moraux (impliquant un jugement selon l'origine ou selon les qualités personnelles d'individus). On constatait que les élèves des groupes expérimentaux des deux tranches d'âge condamnaient plus souvent les réactions généralisatrices que les élèves des groupes de contrôle.

Ce type d'intervention se révèle donc à lui seul (en l'absence de confrontation avec des élèves d'autres ethnies) efficace pour repousser les jugements préconçus. Cependant, la rencontre entre enfants de diverses origines reste intéressante, car elle peut renforcer ces bonnes dispositions en donnant aux élèves l'occasion de constater la non validité des stéréotypes, dans des contextes tels que le tutorat par des pairs, les échanges entre écoles et les groupes de travail en coopération. Mais il faut admettre que certaines attitudes envers les minorités ethniques résistent à toute tentative de correction : lorsque le racisme a une implication ontologique, que l'hostilité ne s'appuie sur aucun fait réaliste, lorsqu'un besoin de haine pathologique conduit une personnalité frustrée à choisir pour cible un groupe minoritaire (dans ce cas le contact physique augmente le mépris), lorsque les cultures différentes sont perçues non comme inférieures, mais comme une menace pour la cohésion nationale ("néoracisme").

- D'après Short, Geoffrey. Prejudice reduction in schools : the value of inter-racial contact. *British Journal of Sociology of Education*, 1993, vol. 14, n° 2, p. 159-168.

Les programmes de physique aux États-Unis de 1955 à 1990

A.B. Arons, professeur à l'Université de Washington, propose ici une évaluation personnelle de l'évolution des programmes de physique et de la formation scientifique des enseignants (corollaire) à partir des premières grandes réformes des programmes financées par l'État fédéral, jusqu'à nos jours. Il constate que les progrès de l'enseignement de la physique ont été moins importants que l'investissement intellectuel et matériel ne permettait d'escompter, donnant parfois l'impression de "courir le plus vite possible pour rester à la même place".

Périodiquement les mêmes problèmes d'enseignement de la physique dans l'éducation générale et dans celles des étudiants spécialisés, des ingénieurs, ont été évalués et réévalués par des comités, sans tenir compte des expériences précédentes. Des présentations pédagogiques ont été inventées et réinventées par des générations successives dans l'espoir d'une solution définitive aux difficultés de formation scientifique, avec un retour à l'état - presque - originel, excepté une certaine modernisation de l'expérimentation en laboratoire et une remise à jour du contenu de la matière.

L'effort d'amélioration de l'enseignement scientifique a porté principalement sur les moyens et méthodes d'exposition du contenu : textes, découpage des cours, matériel pour expériences, matériels audiovisuels et finalement utilisation pédagogique des ordinateurs. Toutes ces technologies, notamment les laboratoires d'expérimentation, ont facilité l'enseignement, cependant le rendement de l'éducation scientifique reste faible. L'auteur déduit de sa longue collaboration avec des maîtres, sur le terrain, que la raison de la situation décevante est "l'illusion trop répandue que les élèves pourront maîtriser l'art du raisonnement en même temps qu'une grande quantité de concepts, de principes, de théories inculqués à des receveurs passifs...". L'amélioration du système d'exposition des contenus doit être complétée par une connaissance approfondie du fonctionnement conceptuel des apprenants.

C'est au niveau de l'école élémentaire que les meilleurs matériels ont été élaborés pour développer le raisonnement, la formation de

concepts, la compréhension (cf. *Science Curriculum Improvement Study, A Process Approach*, etc). Les meilleurs éléments parmi ces matériels sont ceux qui ont été mis au point et testés sur le terrain par des auteurs travaillant avec les élèves, alors que beaucoup de productions visant le niveau secondaire ont été élaborées par des experts, sans contact avec l'auditoire, et révisées très superficiellement après consultation des utilisateurs (professeurs). Cette qualité pédagogique des supports d'enseignement élémentaire est due au fait qu'il n'y a pas de présomption de connaissance antérieure et que l'on procède selon le principe : "les idées d'abord, les termes techniques après" (lorsqu'une conception fondée sur l'expérience est bien acquise). Les questions de fond - comment nous savons ? pourquoi nous croyons ? par quelle preuve ? - sont longuement examinées. Lorsque ces supports pédagogiques sont effectivement mis en place jusqu'en 6ème année (à 11 ans), les capacités de raisonnement de l'enfant, et subséquemment, ses compétences en arithmétique et en compréhension de l'écrit, sont substantiellement améliorées. Le fait que de telles améliorations ne sont pas étendues à toutes les écoles est imputable à la formation inadéquate des enseignants en science de base, qui ne permet pas à ces derniers d'utiliser efficacement ces moyens innovants. Un second obstacle est la croyance que la littérature scientifique peut être assimilée grâce aux manuels et à la mémorisation d'une terminologie scientifique, alors que l'observation concrète, individuelle est pour la majorité des individus, le seul moyen d'atteindre la conceptualisation. Le matériel pédagogique orienté vers le travail en laboratoire nécessite un coûteux appui logistique aux écoles, qui n'a pas été soutenu après 1970.

Au niveau secondaire, les grades intermédiaires, de la 7ème à la 9ème année, ont été les plus défavorisés en matière d'enseignement et de compétence professorale dans les disciplines scientifiques. Malgré des approches intéressantes du sujet, les programmes novateurs (cf. *Introductory Physical Sciences...*) dépassent le niveau de compréhension de la majorité des élèves. Pour les classes terminales, des programmes, largement adoptés depuis et qui ont influé sur l'enseignement universitaire, ont été lancés à partir de la fin des années 50. Le cours *PSSC Physics* (Haber-Schaim, Dodge et Walter) développe de façon claire et logique les concepts et les théories, les approches inductives et déductives de la physique. Il s'appuie sur des films pédagogiques de qualité (actuellement délaissés). Mais globale-

ment, à des degrés variables, les présentations du programme secondaire couvrent un éventail de sujets trop vaste, à un rythme trop rapide, ne laissant pas aux élèves l'occasion de revenir sur des idées, des concepts qui ne sont jamais fermement appréhendés au premier contact. Les élèves les plus lésés par ces déficiences pédagogiques sont ceux de niveau moyen, incapables de surmonter seuls les difficultés cognitives, contrairement aux élèves très doués. Parmi les premiers se trouvent nombre de futurs enseignants.

Au niveau universitaire, trois types de cours d'introduction à la physique sont destinés aux futurs physiciens et ingénieurs (cours fondés sur les calculs mathématiques), aux scientifiques non physiciens, aux étudiants en lettres et en sciences humaines. L'enseignement aux spécialistes est devenu, au fur et à mesure du progrès de la science, de plus en plus chargé, plus mathématique et abstrait, moins phénoménologique, obligeant les étudiants à recourir à la mémorisation sans analyse critique. Et ces étudiants ont de nombreux problèmes en commun avec ceux des cours moins spécialisés (confusion entre vitesse et accélération, non maîtrise du concept d'inertie, impossibilité d'expliquer clairement les notions de focale principale, rayon principal d'une lentille mince, etc.). Pour les étudiants non physiciens (médecine, pharmacie, etc.) les cours couvrent un nombre encore plus grand de sujets, tellement superficiellement que la compréhension véritable en est virtuellement impossible. Pour les "littéraires", les cours ont peu évolué en quarante ans (excepté le cours de Holton *Introduction to Concepts and Theories in Physical Sciences*). Beaucoup renoncent à développer la maîtrise du raisonnement proportionnel, non acquise à l'adolescence. Ils sont tantôt extensifs, tantôt centrés sur des sujets modernes, "attractifs" mais dont la compréhension nécessite une assimilation préalable de concepts de base. Il en résulte un simple saupoudrage de termes techniques, et une mémorisation à court terme par les étudiants. Dans l'ensemble, la Faculté n'apporte pas aux étudiants le soutien intellectuel nécessaire, mais faute d'un cadre de référence, ceux-ci ne peuvent imaginer - et réclamer - des modifications précises. L'Université doit étudier des dispositifs qui permettent aux étudiants d'exercer les activités mentales appropriées, plutôt que la mémoire.

Des recherches sur le développement cognitif commencent à éclairer notre vision des processus de raisonnement abstrait. Des tests inspirés de la notion de tâche piagétienne ont démontré que ces

processus n'étaient pas systématiquement acquis, contrairement aux présomptions, vers 11-12 ans. L'exposé des cours de physique sera amélioré si l'on tire parti de la progression des savoirs empiriques sur le développement cognitif. Des investigations sur des capacités de raisonnement abstrait dépassant les tâches piagétienne, nécessaires aux études secondaires et supérieures, devraient aboutir à un soutien plus précis des efforts des étudiants. L'application des techniques d'observation de Piaget à des adolescents et adultes, consistant en questions bien construites sur des situations concrètes, a permis de constater la permanence de certaines erreurs et idées préconçues. Ces informations peuvent être exploitées pour rendre plus efficaces les façons de présenter les contenus d'enseignement.

Les résultats des recherches sur le développement du raisonnement logique et de la compréhension permettront de reconnaître les moments où les élèves ont besoin d'une aide, d'améliorer la clarté des questions, d'amener ces élèves à formuler leurs jugements, d'élaborer des tests de meilleure qualité que les tests actuels, d'équilibrer les questions d'ordre quantitatif, phénoménologique et les questions d'ordre qualitatif, analytique, de fournir aux étudiants les moyens de combler eux-mêmes, ultérieurement, les lacunes volontaires de programmes allégés. L'utilisation interactive des ordinateurs permettra d'aider les étudiants à articuler les explications, les idées, les enchaînements de raisonnement "avec leurs mots propres" grâce à un dialogue de type socratique, ce qui est utile dans des domaines tels que le raisonnement arithmétique impliquant la division, les représentations à l'échelle de surfaces et de volumes, la distinction entre chaleur et température, le passage d'instances de mouvement rectiligne à la représentation graphique indiquant des positions et des vitesses par rapport au temps, la formation des concepts de courant et de résistance, etc. Si la radio et la télévision n'ont pas amélioré spectaculairement l'apprentissage, le dialogue avec l'ordinateur, à défaut d'un tête-à-tête entre le professeur et chaque élève, peut à des moments stratégiques sauver de l'abandon des élèves potentiellement capables (notamment, issus des minorités). La composition de ces dialogues demande une intense réflexion sur les structures logiques de l'élément que l'on veut enseigner.

Les projets de réforme des années 50 et 60 ont entraîné des formations complémentaires d'enseignants en exercice, dont le rapport coût-efficacité n'est pas très positif : nettement moins de la moitié des

enseignants très insuffisamment formés y ont participé. Or, la formation des professeurs reste l'obstacle primordial à la rénovation pédagogique des sciences. Les matériaux pédagogiques ne peuvent être exploités avec succès que si le professeur maîtrise parfaitement le contenu de l'enseignement et adhère aux intentions pédagogiques du support. Cette compétence a souvent manqué, malgré la formation permanente organisée, d'où la faible dissémination des excellents programmes de sciences élémentaires cités précédemment. L'enquête faite à l'Université de Washington sur les élèves-maîtres et les maîtres en exercice a révélé des déficiences similaires prouvant que ni les études universitaires ni les ateliers de recyclage n'avaient favorisé la formation de concepts. Cette maîtrise des concepts est aussi lente chez les adultes que chez les enfants. Sans cette maîtrise préalable, la préparation à l'utilisation des nouveaux programmes est un échec. Faute d'une base de connaissances suffisante, beaucoup d'instituteurs négligent le matériel nouveau, centré sur l'expérimentation, acheté par les écoles, et se concentrent sur la mémorisation d'un jargon technique ou composent leurs propres documents, avec des erreurs. Puisque les professeurs tendent à reproduire l'enseignement qu'ils ont reçu eux-mêmes, il faut les former à la conduite de classe par l'exemple et superviser leur pratique de l'enseignement des nouveaux programmes plutôt que donner des cours théoriques sur les méthodes.

L'amélioration de la qualité pédagogique des supports d'enseignement de la physique dans les années 60 a été due à l'imagination et à la compétence, dans cette discipline, de leaders scientifiques et par la suite cette documentation a été révisée ou réutilisée fragmentairement par des intervenants moins compétents. La correction des quelques faiblesses du matériel initial devrait être confiée à des concepteurs d'aussi haute aptitude que les premiers innovateurs. Quant à la recherche sur l'apprentissage, elle devrait être entreprise non dans les départements de psychologie, mais dans ceux de chaque discipline concernée.

- D'après : Arons, AB. *Uses of the past : reflections on United States physics curriculum development, 1955 to 1990. Interchange*, 1993, vol. 24, n° 1-2, p. 185-128.



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

TYPOLOGIE DE CONTENU

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

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Recherche scientifique

Biennale de l'éducation et de la formation. Résumés des communications. Paris : APRIEF, 1994. 207 p. Index.

4

Présentation des 441 communications par ordre alphabétique d'auteurs. La recherche est facilitée par un index des thèmes des résumés avec le numéro des notices correspondant. Neuf thèmes ont été choisis : Collectivités territoriales et éducation : réalisations, innovations, évaluations ; L'alternance et les formations professionnelles initiales et continues ; Formation à distance ; Planification et coûts : la construction des politiques d'éducation et de formation ; Les

droits de l'éduqué et du formé ; L'éducation interculturelle ; Apprentissage, remédiation, neurosciences ; Evolutions, perspectives et enjeux dans les recherches et les innovations : nouveaux paradigmes, nouveaux concepts, nouvelles méthodes ; Le "sujet" en éducation et en formation.

CALLON, Michel ; COURTIAL, Jean-Pierre ; PENAN, Hervé. *La scientométrie.* Paris : PUF, 1993. 126 p., fig., tabl., bibliogr. (1 p.). (Que sais-je ? 2727.) 4

1) Les documents traités par la scientométrie : les articles, les brevets et le processus d'innovation, les bases de données. 2) Les méthodes de la scientométrie : les indicateurs d'activité, les indicateurs relationnels des 1e et 2e générations. 3) Exemples d'applications de la scientométrie : l'évaluation de la recherche et la veille technologique.

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

TESSIER, Gisèle. *Pratiques de recherche en sciences de l'éducation : les outils du chercheur débutant*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1993. 155 p., bibliogr. (5 p.). (Didact méthodes.) ✎ 31

Cet ouvrage est conçu comme un guide méthodologique destiné à "accompagner les pas de l'étudiant-chercheur" (niveau licence, maîtrise). 1) La démarche de recherche : comment définir un sujet de recherche ; hypothèses et modèles théoriques ; comment les articuler ; comment formuler une hypothèse. 2) L'enquête par questionnaire : savoir gérer le temps ; savoir adapter l'outil à la problématique ; savoir organiser le questionnaire ; savoir décrire les résultats. 3) L'entretien : savoir élaborer le guide d'entretien ; conduite de l'entretien ; savoir traiter les données de l'entretien ; les problèmes de production écrite.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

CHARBONNEL, Nanine. *La tâche aveugle. 3 : philosophie du modèle*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 1993, vol. 3. 246 p., bibliogr. (42 p.) ✎ 12

"Modèle ? Les pensées modernes depuis le romantisme ont récusé le modelage inter-humain, - et du coup ont lu la métaphore du modelage (et son double appel au modèle) dans un régime sémantique qui n'était pas le sien. Voilà que l'injonction à la praxis a été saisie comme description de l'étant, et que les idéologies (suivant ici le mauvais exemple des théologies) se sont affrontées en rivalisant de pseudo-scientificité. Tirant les conclusions de sa théorie des énoncés métaphoriques exposée dans "L'important, c'est d'être propre", l'auteur propose ici une conception de la "modernité" centrée autour des tribulations de la Mimesis. Affronter

(avec des outils kantians) les paradoxes du comme, théoriser bons et mauvais remplacements ou substitutions, affirmer l'humain comme être des ressemblances-à-faire et non des appartenances à des types naturalisés, peut seul ouvrir la voie à une nouvelle appréciation des tâches anthropologiques majeures : éducation, civilisation, art."

WIGGERHAUS, Rolf. *L'école de Francfort : histoire, développement, signification*. Paris : PUF, 1993. 694 p., bibliogr. (12 p.) Index. (Philosophie d'aujourd'hui.) ✎ 13

Ce document présente une vue globale et très complète de l'histoire de l'École de Francfort, jusqu'à la mort d'Adorno en 1969. L'auteur reconstitue le contexte historique des œuvres de l'École, en suivant les carrières des différents protagonistes (Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse, Habermas...) et l'élaboration d'un ambitieux projet théorique collectif dont il dégage les implications politiques pour chaque période, depuis sa création au lendemain de la première guerre mondiale.

Histoire

AVANZINI, Guy. dir. *Education et pédagogie à Lyon : de l'Antiquité à nos jours*. Lyon : CLERSE, 1993. 399 p. ✎ 13

Cet ouvrage donne un aperçu des recherches, des innovations, des réalisations pédagogiques et éducatives dont Lyon fut le théâtre. 1) De l'Antiquité à la Révolution : Lugdunum, le Moyen-Age, les Collèges de Lyon, les sciences et leur enseignement à Lyon avant la Révolution française...2) Du 19e au 20e siècle : les nouvelles congrégations enseignantes et œuvres socio-éducatives, l'enseignement supérieur public, privé. 3) 20e siècle : l'éducation physique (1919-1939), les cours privés, les Écoles privées, la recherche sur l'éducation à Lyon...

Bildungsgeschichte und Europäische Identität. 1 : Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder. Frankfurt-am-Main : Peter Lang, 1992. 497 p., bibliogr. dissém. ☞ 13

Le thème de cet ouvrage est le suivant : Y aura-t-il un jour une Europe de l'éducation ? Il n'existe pas à l'heure actuelle un travail systématique et historique sur l'histoire européenne de la formation et de l'école. Cet ouvrage propose, d'une part des recherches comparatives sur des questions d'éducation spécialisées, d'autre part des synopsis intégrants de l'histoire de l'éducation dans les différents pays. Dans le projet "histoire de la formation et identité européenne", les auteurs du présent ouvrage pensent faire l'esquisse des informations de base sur les événements historiques : l'histoire de la création, la situation actuelle, ainsi que les tendances d'évolution dans le système scolaire de chacun des pays, enfin ils pensent à les comparer. On part des prémisses de la détermination de l'individualité nationale, autorisées comme modèle d'une discussion sur la communauté européenne et de la base de l'éducation de ses membres. Sont également décrites les conditions politiques, économiques et culturelles des divers systèmes de formation.

DAJEZ, Frédéric. *Les origines de l'école maternelle.* Paris : PUF, 1994. 185 p., bibliogr. (5 p.). (L'éducateur.) ☞ 13

Jusqu'au 19^e siècle, la garde des enfants (jusqu'à 6-7 ans) était réservée à l'espace familial. Dans la première moitié du 19^e, apparaît en Europe une nouvelle forme de tutelle : la salle d'asile, l'infant school... L'auteur retrace en cinq chapitres l'évolution qui, des petites écoles et des salles d'asile, aboutira à l'école maternelle. 1) Les régimes de la garde : l'œuvre du pasteur Oberlin, de R. Owen. 2) Les fondations, avec l'apparition des premières salles d'asile pour la petite enfance (J. D. Cochin). 3) Des écoles pour la

première enfance : avec les salles d'asile, c'est une forme nouvelle d'institution scolaire qui voit le jour, parallèlement à la découverte d'une vision politique nouvelle de l'enfant scolarisable. Elles mettent "l'exercice scolaire au service d'une action totale sur l'être éduqué". 4) Une solide tutelle : la salle d'asile est une maison patronnée, dans une tutelle partagée, commune, université, État. Progressivement, un nouveau corps de professionnels, chargé de garder et d'éduquer contre rémunération des petits enfants, va se créer. 5) De l'asile à l'école maternelle : l'organisation unifiée des écoles maternelles (1881-1882) va prendre appui sur le réseau des salles d'asile. L'État Républicain va trouver en Pauline Kergomard "la grande ouvrière" des écoles de petits.

JACQUET-FRANCILLON, François. *Enseignement des pauvres, enseignement du peuple 1815-1870.* Paris : Université de Paris VII, 1992. 2 vol., 784 p., bibliogr. (31 p.) ☞ 13

L'auteur étudie les tentatives d'instruction du peuple qui furent menées au 19^e par trois groupes d'acteurs de la société française. 1) Les philanthropes regroupés dans la Société pour l'instruction élémentaire en 1815 : les écoles de charité, les écoles mutuelles... 2) Les industriels favorables à la législation sur le travail des enfants autour de 1841 : les classes spéciales, les écoles de fabrique ou de manufacture... 3) Les instituteurs laïques ayant participé à l'enquête ministérielle de 1861 : l'éducation du peuple des campagnes.

Perspectives de l'éducation

A quoi sert l'école aujourd'hui en Europe ? Paris : Scola ; INRP, 1994. 231 p. ☞ 23

Est d'abord dressé un état des lieux : A quoi sert l'école aujourd'hui en Europe ? (contributions d'E. Flaisance, A. Grosser...), puis sont proposés les textes de la conférence introductive (Ecole et savoir dans les quar-

tiers difficiles, B. Charlot) et de la table ronde (C. Nique, M. Abdallah-Preteuille...). Sont enfin présentés les textes des différents carrefours : L'école et la démocratisation de l'accès au savoir ; L'enseignement des langues : pour qui ? pour quoi ? comment ? Education-économie : vers de nouvelles relations réciproques ? Ecole, famille, temps libre : quelles complémentarités aujourd'hui en Europe ?

Institut de France. *Réflexions sur l'enseignement*. Paris : Flammarion, 1993. 231 p. ✎ 23

Un groupe de membres de l'Institut de France publie ici un ensemble de réflexions collectives sur l'éducation en France : L'enseignement des lettres (J. de Romilly) ; La philosophie peut-elle s'enseigner ? (R. Polin) ; L'histoire (B. Guénee) ; Des enseignements artistiques (M. Landowski) ; Droit, gestion, économie (J. Imbert) ; L'enseignement scientifique (L. Schwartz) ; L'initiation progressive au travail expérimental dans l'enseignement (F. Gros) ; Réflexions sur les études médicales (J. F. Bach) ; Habilitier ou réhabiliter les formations techniques et professionnelles ? (D. Peccoud). Dans une 2e partie, J. Friedel et R. Polin livrent leurs réflexions sur les Universités, L. Schwartz sur la sélection et l'orientation, et sur les IUFM et J. Imbert conclut sur Enseignement et médias.

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie de l'éducation

APPLE, Michael W. *Official knowledge : democratic education in a conservative age*. New-York ; London : Routledge, 1993. IX-225 p., bibliogr. (10 p.) Index. ✎ 5

Selon M. Apple, les moyens et les fins concernés par les politiques et les pratiques éducatives résultent de luttes de pouvoirs

qui aboutissent à une légitimation du savoir spécifique des groupes dominants. Cette hégémonie est corrigée par certains compromis qui ouvrent un espace pour une action démocratique. La récente politique néo-libérale et néo-conservatrice du gouvernement américain, orientée vers le système de marché pour l'éducation, a conduit à des stratégies de "dés-intégration" remettant en cause les faibles acquis des groupes minoritaires (Noirs, assistés, homosexuels...) ; mais le travail critique mené dans le domaine de l'éducation peut favoriser la mise en œuvre des concepts progressistes à condition de s'ancrer dans la réalité scolaire. L'auteur insiste sur l'implication personnelle, morale, que suppose la lutte pour un enseignement démocratique.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

CHOQUET, Marie. dir ; DRESSEN, Christiane. dir. *Adolescence plurielle*. Vanves : CFES, 1993. 219 p., bibliogr. dissém. (La santé en action.) ✎ 23

Cinq thèmes sont abordés par les auteurs dans cet ouvrage, d'approches pluridisciplinaires : Comment définir l'adolescence (G. Mauger, S. Lebovici...) ; Les adolescents et les autres (F. Dubet, M. Fize, R. Boyer...) ; Les risques (A. Braconnier, M. Choquet...) ; Les adultes face aux jeunes (J.P. Deschamps, C. Dessen...) ; Que faut-il faire maintenant ?

Jeunesses et sociétés : perspectives de la recherche en France et en Allemagne. Paris : Armand Colin, 1994. 355 p., tabl., bibliogr. dissém. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ✎ 15

Cet ouvrage rend compte de la première rencontre de chercheurs français et allemands sur la jeunesse (Vauresson, octobre 1990), présentant les nouvelles tendances qui la

caractérisent : Allongement de la jeunesse ; Jeunesse et système scolaire ; Jeunesse et politique ; Formes de sociabilité et d'appartenance ; Approches actuelles des déviances juvéniles ; Politiques de la jeunesse ; Perspectives européennes.

LANI-BAYLE, Martine. *Du tag au graff'art : les messages de l'expression murale graffitée*. Marseille : Hommes et perspectives, 1993. 119 p., ill., bibliogr. (2 p.) ☞ 4

L'expression murale peut prendre différentes formes : tag, graff, graffiti, pochoir... : le mur est le support privilégié de cette activité, illécite, éphémère, d'origine américaine. Le tag est né aux Etats-Unis dans les années "sixties" et s'inscrit dans le mouvement rap et Hip-Hop. Ce phénomène se répand en Europe dans les années 80. A l'origine, expression non commandée, non transgressive, c'est l'interprétation sociale qui lui "a conféré cette aura... de geste délinquant", mélange de réaction, de création, d'affirmation identitaire. Les jeunes graffent pour eux, s'adressent aux autres, revendiquent "socialement". Ils adressent un signe, des signes, qui interpellent le psychisme de l'individu dans un univers ravagé par la saturation, "la routine blasée", "le désintéret déprimé".

SINGLY, François de. *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Nathan université, 1994. 128 p., bibliogr. (5 p.) Index. (Sociologie 128 ; 37.) ☞ 4

L'auteur propose ici "une galerie de portraits sociologiques des familles contemporaines", à partir du tableau dressé par E. Durkheim, en 1892 : la famille contemporaine est relationnelle, privée/publique, individualiste, manque d'horizon intergénérationnel. La famille contemporaine est marquée par une plus grande dépendance vis-à-vis de l'Etat (aux niveaux juridique, économique, institutionnel et notamment scolaire) ; une plus grande indépendance vis-à-vis des cercles de

la parenté (qui se marque par une discontinuité entre générations, le choix du conjoint et par de nouveaux liens avec la parenté) ; une plus grande indépendance des hommes et des femmes vis-à-vis de cette famille, selon une logique de l'autonomisation individuelle.

Sociologie urbaine et rurale

Centre international de l'enfance. *L'enfant et la ville*. Paris : Syros, 1993. 326 p., tabl., fig., bibliogr. (43 p.). (Enfance et sociétés.) ☞ 15

Les chercheurs dont les contributions sont ici réunies (sociologues, médecins, urbanistes...) veulent dresser un état des lieux des connaissances sur la relation entre l'enfant et la ville, que ce soit dans les pays industrialisés ou en développement : Ecologie urbaine ; Villes et pathologies de l'enfant ; L'offre de soins : structures de santé pour l'enfant en ville ; La ville et la santé mentale de l'enfant ; L'alimentation et la nutrition des enfants des villes ; Les enfants des villes : lieux d'accueil et socialisation ; Les enfants en rupture. Une importante bibliographie, reprenant chacun des thèmes traités, complète le document.

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Économie

Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective. *Le compte de l'éducation. Résultats 1988 à 1992*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 123 p. (Les dossiers Education et formations ; 34.) ☞ 9

Le compte de l'éducation, compte satellite du cadre central de la comptabilité nationale,

offre un cadre de synthèse de l'ensemble des flux financiers intervenant dans le domaine de l'éducation, et ce de façon exhaustive et cohérente. Trois éléments sont ici pris en compte : la dépense d'éducation ; le compte de l'éducation (unités de financement, de production, opérations économiques...) ; les comptes annuels de 1988 à 1992.

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

MUCCHIELLI, Alex. *La nouvelle psychologie*. Paris : PUF, 1993. 128 p., bibliogr. (1 p.). (Que sais-je ? ; 2807.)

☞ 4

Les paramètres conceptuels de la psychologie psychanalytique. Les applications de la psychanalyse. Le monde des perceptions. Les mondes affectifs. Les mondes culturels. La construction du monde quotidien. Les paramètres conceptuels du monde des relations de la nouvelle psychologie. Les applications de la nouvelle psychologie.

Processus d'acquisition, activités cognitives

BARTH, Britt-Mari. *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz, 1993. 208 p., bibliogr. (9 p.) Index.

☞ 4

Dans son précédent ouvrage, "L'apprentissage de l'abstraction", l'auteur cherchait à comprendre comment les enfants peuvent donner du sens au savoir scolaire et exposait des "méthodes pour apprendre" suscitant une meilleure compréhension de la part des élèves. Ici, l'objectif est double : il tend à rendre explicites les fondements théoriques de l'approche pédagogique exposée dans "L'apprentissage de l'abstraction", et se propose de la formaliser en décrivant cinq étapes en interaction, correspondant aux

conditions qui affectent le processus enseigner-apprendre : rendre le savoir accessible, exprimer le savoir dans une forme concrète, engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens, guider le processus de construction de sens et préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction.

EGAN, Kieran. *Imagination in teaching and learning : ages 8-15*. London ; New-York : Routledge, 1992. II-178 p., bibliogr. (6 p.) Index.

☞ 23

Bien que le développement de l'imagination soit considéré comme un objectif important de l'éducation, il est difficile de bien définir l'imagination et de l'associer aux pratiques pédagogiques. Cet ouvrage discute du rôle de cette activité mentale dans l'apprentissage dans les classes moyennes (de 8 à 15 ans) et propose des plans de leçons ou d'unités de travail qui sollicitent l'imagination de l'élève en mathématiques, en sciences, sciences sociales et littérature.

GÉRARD, Christian. *Problématiser des situations personnalisées*. Lyon : Voies livres, 1994. 32 p., fig., tabl., bibliogr. (3 p.). (Se former + ; 36.)

☞ 4

L'intérêt des situations-problèmes est connu. Les processus de construction de problèmes importent autant que celles-ci, car l'émergence du sens chez l'apprenant provient aussi de ses stratégies personnelles de problématisation. Quelles sont-elles ? Comment apprendre ?

GREBOT, Elisabeth. *Images mentales et stratégies d'apprentissage : explication et critique. Les outils modernes de la gestion mentale*. Paris : ESF, 1994. 118+62 p., fig., bibliogr. (3 p.) Index. (Formation permanente en sciences humaines ; 101.) ✎ 4

Cet ouvrage s'intéresse aux apports et aux limites de la gestion mentale, qui n'est qu'une forme singulière de représentations parmi d'autres. La partie théorique présente l'histoire de la gestion mentale et ses principales notions ; les théories qui se sont interrogées, avant, sur le rôle des représentations mentales ; les propriétés spécifiques des images visuelles à partir de quelques expériences ; les gestes d'attention et de mémorisation selon la gestion mentale ; les gestes de réflexion, les stratégies "visuelle" et "linguistique"... La partie pratique propose divers exercices : évaluez la valeur d'imagerie de 50 mots ; exercice de représentation spatiale ; épellation et stratégie...

JOUHET, Pascal. *Mémoire et conscience*. Paris : PUF, 1993. 141 p., bibliogr. (7 p.). (Le psychologue.) ✎ 12

L'objectif de ce travail est de "redonner sa place à la conscience dans les troubles de la mémoire, place qui a été occultée pendant longtemps et qui l'est encore en bonne partie". Des définitions sont données : mémoire à long et court terme, conscience(s) (la polysémie du terme ne facilitant pas une définition). L'auteur s'intéresse à un trouble de la mémoire, "exemplaire pour son étude", le syndrome amnésique ou syndrome de Korsakoff, l'amnésie des faits récents. Les patients atteints de ce syndrome mémorisent, même s'ils n'en ont pas conscience ; il s'agit d'une altération de la mémorisation consciente des faits récents. Le problème de la mémoire est une question centrale pour la psychanalyse, confrontée à la mémoire consciente, autobiographique : P. Jouhet analyse en détail l'œuvre de S. Freud, pour qui le phénomène de conscience est indissociable

du langage, élargissant la question à l'amnésie infantile. La mémoire est immature à la naissance, elle aussi se construit tout en étant l'élément constitutif principal de l'ontogénèse. La conscience s'acquiert avec le langage, capable de parler de lui-même, elle se développe théoriquement tout au long de l'existence en s'accroissant à partir de son noyau constitutionnel qu'est le sens des mots Je, Moi, les Autres.

ROMAINVILLE, Marc. *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1993. 122 p., bibliogr. (10 p.). (Pédagogies en développement : pratiques méthodologiques.) ✎ 11

La problématique de l'auteur est centrée sur deux points : comment l'étudiant apprend-il (à partir de la réflexion explicitée par l'étudiant à propos de ses manières d'apprendre) ; le rôle des manières d'apprendre dans l'explication de la performance de l'étudiant. Le 1er chapitre propose un modèle de l'apprentissage et de la métacognition, dans un contexte académique d'acquisition et de construction des connaissances. Le 2e chapitre est consacré à "un bref relevé critique" de la littérature de recherche sur la métacognition (particulièrement sur la relation entre métacognition et performance). Le 3e chapitre présente d'une façon synthétique les principaux résultats des recherches sur l'apprentissage de l'étudiant dans l'enseignement supérieur. Il développe l'hypothèse (présentée dans le 4e chapitre pour la partie descriptive et dans le chapitre 5 pour la discussion des résultats) qu'il est difficile d'établir un lien entre la performance et l'utilisation de stratégies cognitives particulières : ce sont plutôt les capacités d'analyse de l'étudiant qui semblent déterminantes pour l'explication de sa performance. Quelques implications pédagogiques sont discernées par l'auteur : sur quels objets provoquer, chez l'étudiant

une activité métacognitive ? aider l'étudiant à structurer son savoir métacognitif, à mettre à jour ses cohérences. Apprendre, ce n'est pas seulement des stratégies, c'est avoir de l'intérêt pour la matière, c'est transformer un "déjà-là".

ZELAN, Karen ; BETTELHEIM, Bruno. préf. *The risks of knowing : developmental impediments to school learning*. New-York ; London : Plenum press, 1991. 333 p., tabl., bibliogr. (4 p.) Index. (Perspectives in developmental psychology.)

☞ 11

Cet ouvrage analyse les conflits psychiques internes et les problèmes de développement intellectuel qui conduisent certains enfants à refuser les processus d'apprentissage et les possibilités de remédiation notamment en faisant prendre conscience des raisons non formulées de leur peur d'apprendre. L'auteur explique comment le thérapeute peut aider l'enfant à appliquer des stratégies positives envers le savoir, en décrivant des études de cas.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

CAIN, Albane ; BRIANE, Claudine. *Comment collégiens et lycéens voient le pays dont ils apprennent la langue : représentations et stéréotypes*. Paris : INRP, 1994. 284 p., bibliogr. (4 p.)

☞ 11

Cette étude inter-langues porte sur 8 langues - allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, portugais, russe - et 45 pays. Elle fait un état des lieux objectif des savoirs culturels des élèves et permet un accès : à l'organisation des représentations et connaissances, pays par pays ; à leur évolution tout au long du cursus scolaire. Quels sont l'influence et

le rôle de la culture maternelle ? De quelle nature sont les stéréotypes ? Quels invariants d'ordre cognitif et affectif mènent à leur constitution ? Quelles variations sont liées à la spécificité des langues concernées ? Qu'est-ce qu'une culture ? Comment mettre en place une "plasticité d'accueil" chez l'apprenant ?

DOISE, Willem. *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1993. 198 p., fig., tabl., bibliogr. (14 p.). (Actualités en sciences sociales.)

☞ 12

Réunis en groupes, des experts qualifiés prennent souvent des décisions inadéquates. Ce livre analyse les défauts de la pensée groupale et propose des mesures pour y remédier. L'auteur expose d'abord les dynamiques sociales intervenant dans des situations complexes de raisonnement, notamment lors de prises de décisions collectives, d'innovation. Diverses variables entrent en jeu dans la genèse et la modification de ces phénomènes, en particulier l'attribution de responsabilité personnelle (la responsabilité d'un acte attribuée à une personne). Cette attribution de causalité reflète la nature de nos rapports avec autrui, rapports modulés par les positions sociales occupées par les uns et les autres. W. Doise étudie ensuite l'intervention de deux autres processus dans la mise en place de principes généraux de raisonnement : la catégorisation et la réduction de la dissonance ou des inhérences cognitives. Il s'intéresse à l'élaboration de raisonnements, étudiés par deux écoles différentes en psychologie cognitive (s'inspirant des travaux de Durkheim et de Wason). Il conclut sa démonstration sur le raisonnement conditionnel.

Psychosociologie de la famille. Relations parents-enfants

GAYET, Daniel. *Les relations fraternelles : approches psychologiques et anthropologiques des fratries*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1993. 205 p., ill., bibliogr. (7 p.). (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✎ 11

A partir d'enquêtes réalisées auprès d'environ 3 000 enfants (niveaux maternelle et primaire) et quelques centaines d'adultes, l'auteur analyse un sujet peu étudié jusqu'à présent : les relations fraternelles. La psychologie différentielle lui permet de savoir avant tout comment s'organisent les relations fraternelles (choix et rejets dans la fratrie). Dans une option plus psychanalytique, il analyse les principales composantes de la relation entre frères et/ou sœurs. La personnalité de chaque enfant est en partie déterminée par la place qu'il occupe dans la cellule familiale et par le succès ou l'échec des identifications aux parents. La conduite de la plupart des frères ou sœurs se comprend comme une recherche d'égalité idéale sans cesse compromise par les positions dynastiques de chacun. L'approche anthropologique permet d'affiner la notion de fraternité et donne une vision différente de celle apportée par la psychologie. La présence lancinante, dans les mythes, des thèmes de l'inceste et du fratricide prouve que, pour de nombreuses sociétés, la normalisation des relations fraternelles constitue presque une question de survie. C'est la prohibition de l'inceste qui définit toutes les relations fraternelles.

Psychosociologie et éducation

DA COSTA, Antonio ; MACHADO, Fernando Luis ; CASTRO NEVES, Manuela ; BENAVENTE, Ana. *De l'autre côté de l'école*. Berne : Peter Lang, 1993. 166 p., bibliogr. dissém. (Exploration : alternatives pour la recherche éducationnelle.) ✎ 11

Cet ouvrage veut rendre compte des pratiques, des opinions, des logiques et des sentiments de familles de milieux populaires par rapport à leurs enfants et à leur scolarité. Le travail de recherche a été mené à Ajuda (un quartier de Lisbonne) et s'inscrit dans le cadre du projet ECO (Ecole-Communauté). Alternant textes narratifs et textes analytiques (présentés dans une perspective sociologique et pédagogique), nous sont contées la vie de tous les jours des parents et des enfants, leurs relations avec l'école, les enseignants, la représentation "magique" de l'école par les parents, la perception (négative) des enfants par les enseignants...

LAPASSADE, Georges. *Guerre et paix dans la classe... la déviance scolaire*. Paris : Armand Colin, 1993. 63 p., bibliogr. (1 p.). (Formation des enseignants : enseigner.) ✎ 4

L'analyse des relations pédagogiques utilise souvent des termes empruntés à la polémologie : guerre, soldat, stratégies (idée reprise de la sociologie de l'éducation anglaise)... L'ordre imposé dans la classe l'est, dans une dynamique conflictuelle, par l'enseignant qui met en place une stratégie qui fonctionnera, mais qui peut aussi dégénérer en chahut. Deux acteurs s'affrontent sur la scène : l'enseignant qui y construit son identité professionnelle, dont les constituants sont l'estime de soi, l'auto-évaluation, le sentiment de compétence, qui se stabilise à travers une culture professionnelle, une idéologie. L'élève, lui, acquiert une identité scolaire ou universitaire ; le processus

d'acquisition de cette identité est divers : la typification, l'Effet Pygmalion, l'étiquetage. Les pratiques enseignantes et/ou administratives peuvent provoquer des déviances (effet d'établissement). L'identité magistrale se trouve ébranlée ; pour ne pas être "emporté", "débordé", l'enseignant devra "exhiber" dans la classe une identité suffisamment forte.

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

BRETON, Philippe ; PROULX, Serge. *L'explosion de la communication*. Nelle éd. Paris : La Découverte & Montréal : Editions du Boréal, 1993. 323 p., bibliogr. (20 p.). (Sciences et société.) ☞ 23

Les auteurs, ayant un regard global sur toutes les grandes techniques de communication sociale en Europe et en Amérique du Nord, s'efforcent de répondre à un certain nombre de grandes questions : la place des techniques de communication dans l'histoire, comment sont nés les grands outils de communication (la cybernétique ; la place de la publicité...) ; l'influence des médias ; les enjeux de la communication (politiques, économiques...).

LAFFITTE, Pierre ; TRÉGOUËT, René. *L'accès au savoir par la télévision*. Rapport présenté au nom de la Mission commune d'information sur la télévision éducative. Paris : Economica, 1993. 115 p. ☞ 23

L'accès au savoir est aujourd'hui un enjeu majeur, la société de demain sera celle de la formation continue, tout au long de l'activité professionnelle et de la vie. "La société de

communication est en train de se transformer sous nos yeux en société pédagogique. Désormais, la télévision est une école, le journal est une école, la rue est une école". Mais l'Europe est sur un plan technique, en train d'être dépassée par les Etats-Unis. La mission du Sénat, réunie à la demande du Premier ministre, formule une série de propositions pour que la France s'engage dans la voie d'une véritable société de la connaissance. Celles-ci sont au nombre de quatre : Concevoir un système ouvert de télévision éducative (utilisant les réseaux de la 3e chaîne et de l'ex 5e chaîne par un système de fenêtres) ; L'élément fédérateur : la fondation (organisme qui pourrait permettre d'assurer la cohérence de ce réseau) ; Vers un système ouvert de diffusion : les trois fenêtres (ouverture de la chaîne éducative vers d'autres chaînes ou réseaux) ; Créer une industrie de programmes d'accès au savoir puissante. Le rappel des expériences de télévision éducative française et étrangère complète ces propositions.

LEWIS, Justin. *The ideological octopus : an exploration of television and its audience*. New-York ; London : Routledge, 1991. X-218 p., bibliogr. (9 p.) Index. ☞ 11

Constatant la place prépondérante qu'a prise la télévision dans notre vie à la fin du XXe siècle, l'auteur cherche à évaluer finement son influence sur notre façon de penser, de regarder le monde, sur son pouvoir idéologique dans la culture contemporaine et se demande qui, de la télévision ou de l'homme, maîtrise l'autre. L'ouvrage décrit les approches traditionnelles de la recherche sur l'auditoire de la télévision des années 40 à 70, l'évolution de ces recherches en fonction des études sur les media modernes, de la sémiologie, de l'étude des cultures, la pratique de "l'analyse textuelle". Deux études empiriques, l'une anglaise, l'autre américaine, sont présentées et servent de base à la réflexion sur les problèmes méthodologiques soulevés par l'exploitation des interviews. L'impact des nouvelles télévisées est particu-

lièrement analysé ainsi que celui des émissions "populaires" telles que le Cosby show. La relation complexe entre le message et le spectateur est explorée.

Sociolinguistique, ethnolinguistique

LAHIRE, Bernard. *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses universitaires de Lille, 1993. 188 p., bibliogr. (6 p.). (Mutations : sociologie.) ✎ 11
L'auteur propose ici des analyses concernant la vie au travail, la vie en famille, les pratiques de la lecture et les pratiques quotidiennes d'écriture, professionnelles et domestiques (listes des commissions, agenda, pense-bêtes...) des classes populaires. Ceci à partir d'entretiens approfondis auprès d'O2 et O3 d'une entreprise de la région lyonnaise et d'ASEM et ASRM de la ville de Saint-Priest (Rhône). Ces adultes des classes populaires partagent des cadres sociaux communs : modes pratiques d'appropriation des genres de savoirs et des rapports au savoir, rapport très critique à la formation ; modes pratiques d'appropriation des textes, ancrés dans une autre réalité que la seule réalité textuelle. Mais des différences apparaissent : entre ceux qui ont des pratiques domestiques d'écriture fréquentes et ceux qui vivent leur vie quotidienne hors de toute écriture, (l'auteur souligne la division sexuelle du travail d'écriture domestique, les femmes sont de véritables machines à écrire familiales), les différences de lecture entre hommes et femmes. L'auteur s'interroge alors sur les conditions sociologiques d'accès aux réalités populaires.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Santé, éducation sanitaire et prévention

TURSZ, Anne ; SOUTEYRAND, Yves ; RACHID SALMI, L. *Adolescence et risque*. Paris : Syros, 1993. 266 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 14

Qu'est-ce que l'adolescence ? Que sait-on du risque à cette période de déstabilisation ? La société contribue-t-elle aux risques physique, identitaire, social ? Quelles sont les formes de la prévention ? Quels sont ses mécanismes, ses échecs ? Cet ouvrage veut définir, analyser les risques, limiter les plus lourds d'entre eux, aider les jeunes à distinguer les vrais dangers de ceux qu'ils peuvent assumer, sans toutefois établir de classifications réductrices, et sans éluder un aspect positif du risque.

K - ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

THÉLOT, Claude. *L'évaluation du système éducatif : coûts, fonctionnement, résultats*. Paris : Nathan université, 1993. 160 p. Index. (Fac : éducation.) ✎ 4

Cette réflexion sur l'École privilégie le point de vue de l'évaluation : dans quel état est le système éducatif français ? Après avoir rappelé les objectifs et l'organisation du système, l'auteur analyse successivement : les principes auxquels l'évaluation de ce système doit satisfaire (les coûts et les services) ; les résultats que l'École obtient, appréciés sur la base des objectifs que la nation lui a assignés (augmentation des connaissances des élèves, la préparation à la vie professionnelle, la for-

mation du futur citoyen, la réduction des inégalités scolaires) ; l'évaluation des établissements scolaires ; les évaluations de masse dans les classes ; les enseignants ; la liaison entre évaluation et politique éducative.

Description des systèmes éducatifs

Centre national de documentation pédagogique. CNDP. Paris. *La dimension européenne dans l'éducation*. Paris : CNDP, 1994. 98 p. Index. (Références documentaires ; 61.)

☛ 32

Pourquoi et comment faire connaître l'Europe aux jeunes ? Quelles ressources utiliser à cette fin ? Pour répondre à ces questions, cette bibliographie propose : des références commentées et hiérarchisées d'ouvrages et de périodiques présentant la politique communautaire en matière d'éducation, les systèmes éducatifs européens ainsi que les différents programmes d'échanges ; un ensemble de documents didactiques écrits ou audiovisuels destinés à faire connaître l'Europe selon le niveau scolaire ; des textes officiels, des comptes rendus d'expériences ; un carnet d'adresses utiles (centres spécialisés, services télématiques...).

Les examens en Europe, aux Etats-Unis et au Japon. Paris : Ministère de l'éducation nationale. Inspection générale de l'éducation nationale, 1994. 114 p. ☛ 4

Ce document se compose de monographies par pays qui présentent pour chacun la description du système scolaire, l'étude des examens, le cursus de l'élève, les contenus d'enseignement et leurs modes d'évaluation, les procédures d'accès à l'enseignement supérieur. Le dernier chapitre apporte un regard comparatif sur les processus d'orientation et de sélection, sur la conception et l'organisation des examens, sur les disciplines et leur évaluation.

Politique de l'enseignement

BAUTIER, E. ; HENRIOT-VAN ZANTEN, A. ; FORQUIN, J.-C. ; ROCHEX, J.-Y. ; VASCONCELLOS, M. *Ecole et lien social. Cultures, intégration et citoyenneté : bilan de recherches*. Saint-Denis : Université de Paris 8, 1994. 193 p., bibliogr. dissem. ☛ 22

Deux points de vue ont structuré le bilan des recherches présentées : celui de la comparaison des points saillants des politiques scolaires américaine, anglaise, française au regard du problème de l'intégration ; celui des différentes dimensions à partir desquelles on peut étudier les phénomènes d'intégration (de la classe au quartier, du national au local...). Ces recherches sont les suivantes : L'école et la construction du lien social à l'échelle locale aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne (A. Henriot-Van Zanten) ; L'évolution des politiques éducatives vis-à-vis des minorités ethniques en Grande-Bretagne depuis les années 50 (J.-C. Forquin) ; Ecole et intégration en France (E. Bautier) ; Ecole et citoyenneté (J.-Y. Rochex) ; Politiques et pratiques éducatives : l'exemple des ZEP (J.-Y. Rochex) ; L'école et le quartier : du soutien scolaire aux relations école et famille (E. Bautier) ; Lien social et insertion professionnelle des jeunes (M. Vasconcellos). Une importante bibliographie (A. Senée) des recherches et études portant sur l'école française, complète le document.

BOUVEAU, Patrick ; CHARLOT, Bernard. dir. *Des stratégies éducatives territorialisées aux changements : place et rôle des enseignants dans les ZEP urbaines*. Saint-Denis : Université de Paris VIII, 1994. 436 p., tabl., bibliogr. (19 p.) ☛ 11.

La seconde moitié du 20^e siècle a été, au sein du système éducatif, une période de "tour-

nants" et de "transformation". Ce système s'organise de telle manière qu'il adapte la règle nationale aux contraintes locales. L'Etat éducateur est remis en cause dans le cadre d'une réflexion plus importante qui est celle de l'Etat administrateur. Depuis le début des années 80, l'enseignant est de plus en plus sollicité dans un système en mutation. Territoire et éducation vont se trouver amalgamés et permettre l'expression de stratégies éducatives territorialisées. A partir de la politique des ZEP, l'auteur cherche à comprendre en quoi ces stratégies correspondent à une problématique de changement et à quel niveau se situe celle-ci. Dans la 1^e partie, l'auteur analyse le sens donné à la politique des ZEP entre 1981 et 1992 et sa liaison avec le développement des démarches urbaines, et observe les changements mesurés ou repérés au cours de cette dizaine d'années de travail. Il reprend cette démarche en l'appliquant à une ZEP de la région parisienne : comment sont nés les problèmes et quelle a été la place de l'école dans ce processus de dégradation sociale ? Quels rôles ont joué les enseignants pour inverser ce mouvement ? Cela revient à chercher si une ZEP s'avère capable de développer une stratégie éducative, dans quelles conditions et surtout dans quelles limites la notion de territoire est pertinente pour le quotidien des acteurs. Il élargit son champ d'investigation en travaillant sur d'autres ZEP en région parisienne, dans l'Ouest et l'Est de la France, et observe comment là notion de territoire peut varier en fonction d'un certain nombre de caractéristiques socio-historiques et comment la cohérence éducative locale peut évoluer entre une stratégie à moyen terme et des fonctionnements quotidiens qui échappent parfois à tous schémas tactiques. Il cherche à comprendre en quoi la dialectique école/territoire peut provoquer des changements dans le métier d'enseignant dans les ZEP urbaines, à rechercher les fonctions sociales et pédagogiques que s'octroient les instituteurs dans ces quelques ZEP et à mettre en évidence le rôle et les compétences que ces éducateurs développent dans ces établissements scolaires.

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement secondaire

DEGABRIEL, R. *La rénovation pédagogique des lycées : choix des options en seconde générale et technologique et en première à la rentrée de 1993*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 53 p., tabl. (Les dossiers Education et formations ; 35.) ^{ES} 4

Après deux rentrées où la rénovation pédagogique des lycées a été mise en œuvre en seconde, puis en première, ce document se propose d'en présenter quelques aspects à travers l'analyse de l'offre et du choix des options dans ces classes, et celle du passage de la seconde à la première. Pour l'ensemble des élèves fréquentant un établissement d'enseignement public du second degré, on dispose en effet, à la rentrée 1993, d'informations individuelles anonymes collectées par le système "Scolarité", données concernant à la fois la scolarité en cours : formation, options choisies et la scolarité de l'année précédente ; on connaît en outre leurs principales caractéristiques : âge, sexe, nationalité, profession et catégorie socioprofessionnelle du chef de famille. Il est en particulier possible d'étudier les combinaisons d'options choisies aux différents niveaux d'enseignement selon les principales caractéristiques des élèves.

Enseignement technique et agricole

CHAIX, Marie-Laure. *Se former en alternance : le cas de l'enseignement technique agricole*. Paris : L'Harmattan, 1993. 255 p., bibliogr. (8 p.). (Savoir et formation.) ^{ES} 11

Les dispositifs de formation basés sur l'alternance école-entreprise se multiplient. Passages obligés du système éducatif à

l'insertion professionnelle, lieux et temps de redéfinition des qualifications professionnelles, sont-ils l'occasion de véritables processus de formation, de modes de construction identitaire pour les élèves-stagiaires, les enseignants comme les maîtres de stages ? A l'aide d'entretiens réalisés auprès de tuteurs-maîtres et de leurs stagiaires, élèves de lycée agricole, engagés dans la filière BTA (brevet de technicien agricole), l'auteur propose un modèle d'analyse des conditions d'émergence de processus de formation en entreprise et entre l'école et l'entreprise, en trois volets : la nature de l'itinéraire de formation en entreprise, les rapports entre systèmes scolaires et secteurs professionnels, et notamment la question de l'existence d'une fonction de représentant du savoir, le rôle de l'élève-stagiaire dans le fonctionnement de l'alternance.

PELPEL, Patrice ; TROGER, Vincent. *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette éducation, 1993. 320 p., bibliogr. (3 p.). (Pédagogies pour demain : références.) ²³

Ce travail historique sur l'enseignement technique et professionnel s'attache à dégager les principales caractéristiques de l'identité propre d'un véritable modèle français de cet enseignement, qui a su s'ajuster aux besoins de l'économie et de l'industrie et jouer un rôle positif dans le cadre des politiques éducatives. Les deux premiers chapitres retracent l'histoire de la structuration de l'enseignement technique et professionnel. La dernière partie de l'ouvrage est consacrée successivement aux élèves, aux enseignants et à leur formation, à la culture technique et au caractère novateur de l'enseignement technique dans la pédagogie.

RAULT, Christiane. *La formation professionnelle initiale : contrastes et similitudes en France et en Europe*. Paris : La Documentation française, 1994. 146 p., fig., tabl., bibliogr. (1 p.). (Les études de la Documentation française : société.) ²³

L'auteur présente d'abord un bilan de la formation professionnelle initiale en France "provisoire mais préoccupant" : un dispositif d'une extrême complexité, stagnation et/ou affaiblissement des effectifs, un chômage alarmant, la méconnaissance des systèmes de formation par les petites entreprises, cette situation résultant de choix politiques (primauté à l'entreprise ou à l'école) et pédagogiques (apprentissage, alternance sous statut scolaire ou formation uniquement scolaire). La situation est-elle la même à l'étranger ? C. Rault dresse un tableau de la fréquentation des formations professionnelles dans quelques pays européens (Allemagne, Suède, Italie, Angleterre, Espagne et Portugal), et un tableau comparatif sur les points suivants : le partenariat entre les milieux professionnels et le système éducatif, le profil et les contenus des formations. Plusieurs pistes de réflexion se dessinent : la refonte nécessaire du contenu des formations professionnelles, l'accès à cette formation doit être un choix, les chances d'insertion à l'issue de ces formations, le lien avec les entreprises.

Enseignement supérieur

Le coût de l'étudiant de l'Ecole nationale supérieure de chimie de Lille. Grenoble : PUG, 1993. 56 p. ⁴

L'Observatoire des coûts et l'ENSCL ont calculé les coûts réels constatés de l'étudiant par année de formation sur l'année 1991-1992. Cette publication peut ébranler quelques réflexes liés sans doute à la lisibilité des filières : "Une petite école est plus coûteuse qu'une grande", etc. En fait un paramètre majeur est l'interactivité entre les établissements, entre les composantes, entre les

filières. Le statut n'implique pas forcément le coût : un petit établissement d'une bonne lisibilité (une filière également) peut abaisser ses coûts de façon notable s'il interagit intelligemment avec la communauté d'enseignement supérieur de son site ou de sa région. A l'inverse, il est clair que multiplier le nombre d'étudiants sur une expérimentation, outre le danger que cela peut représenter, diminue le coût mais aussi l'intérêt pédagogique de l'enseignement. Pour la première fois, les coûts salariaux ont été calculés de deux façons différentes : en suivant la définition du "service statutaire" reconnu d'une part, et en analysant véritablement la charge de travail de chacun d'autre part. Le résultat ouvre un champ de réflexion qui dépasse l'analyse de coût : les services statutaires sont le résultat des règles propres aux coutumes universitaires mais ne semblent pas représenter vraiment la charge effective de travail. Cela signifie que le coût d'un étudiant variera, peut-être de façon significative, suivant la méthode de calcul utilisée, et que toute comparaison de divers coûts devra tenir compte de cette réalité.

Le coût de l'étudiant de l'université Paris XII-Val-de-Marne. Grenoble : PUG, 1993. 92 p. 4

Les coûts de l'étudiant (pour 1990-1991) sont présentés en fonction de divers paramètres aisément repérables, tels que le cycle, le champ disciplinaire, l'effectif de formation... Des exemples permettent d'entrevoir comment les choix ou la gestion d'un établissement peuvent agir sur les coûts.

Les coûts de l'enseignement dans le supérieur. Méthodologie d'évaluation et d'analyse. Grenoble : PUG, 1993. 48 p. 4

Les analyses menées depuis deux ans par l'Observatoire des coûts des établissements d'enseignement supérieur sur le terrain, ont conduit à l'élaboration d'une "méthodologie d'évaluation des coûts de l'enseignement dans les établissements de l'enseignement

supérieur". Cette étude fixe le champ d'analyse, la typologie des coûts utilisés ainsi que l'architecture générale de la méthode comptable. L'originalité de la démarche ne réside pas tant dans la méthode adoptée que sur son champ d'application : les établissements d'enseignement supérieur. Elle permet de calculer le coût réel consolidé de l'activité d'enseignement par discipline, par année de formation et par étudiant. Les coûts calculés et commentés doivent permettre de faire prendre conscience du coût réel en personnel, de l'activité réelle des personnels, du montant annuel nécessaire pour renouveler les équipements et les locaux utilisés, de la bonne utilisation de la capacité des équipements, du coût de fonctionnement réel de chaque activité. Pour l'Etat, ces données doivent constituer une aide à la décision.

Éducation des adultes, formation continue

DUMAZEDIER, Joffre. *La méthode d'entraînement mental.* Lyon : Voies livres, 1994. 24 p., schém., bibliogr. (2 p.). (Se former + ; 38.) 4

Une méthode d'apprentissage affectivo-intellectuel pour tout sujet, quels que soient sa condition sociale ou son âge. Une formation "instrumentale" portant sur le langage, l'expérience et la distance critique, aux niveaux de la pratique, des mises en relation, des représentations et du théorique. Par l'un des fondateurs de la méthode.

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Les enseignants

GILLY, Michel ; BRÜCHER, Arlette ; OSBORN, Marylin ; BROADFOOT, Patricia. *Instituteurs anglais, instituteurs français : pratiques et conceptions du rôle*. Berne : Peter Lang, 1993. 202 p., fig., tabl., bibliogr. (6 p.). (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.) ☞ 11

L'étude comparative présentée ici est le résultat d'une enquête effectuée auprès de 800 instituteurs publics français et anglais, réalisée en 1988. Les auteurs fournissent d'abord les données sur l'histoire et l'organisation des deux systèmes d'enseignement au moment de l'enquête, et sur le dispositif utilisé pour celle-ci. Ils s'intéressent ensuite aux enseignants : qui sont-ils, le contexte de travail (écoles, classes, élèves) et leurs relations professionnelles avec d'autres personnes. Puis à la représentation que les enseignants ont de leur métier (conception du rôle et des responsabilités professionnelles). Les différences observées sont diverses : fonctionnement des systèmes et de statut des personnels, conditions de travail, organisation et fonctionnement pédagogiques résolument différentiels, rôle social, conception de la profession... Ces différences montrent l'existence d'une quadruple influence des systèmes institutionnels scolaires : sur le déroulement des carrières, les conditions de travail, les pratiques, les conceptions sous-jacentes du métier.

Formation des enseignants et des formateurs

BARON, Georges-Louis ; BRUILLARD, Eric. *La prise en compte de l'informatique dans la formation des enseignants*. Paris : INRP, 1993. 81 p., bibliogr. (2 p.) ☞ 23

Ce document s'inscrit dans une recherche plus globale concernant l'étude des représentations que les enseignants de différents niveaux ont de l'informatique, il concerne la formation initiale des futurs enseignants, qui auront à prescrire aux jeunes des modes d'usage de systèmes logiciels. Pendant deux ans, une série d'observations a été menée à l'UUFM de Créteil, sur le contexte général de l'informatique dans l'enseignement : l'offre et la demande ; les opinions et attentes des futurs enseignants ; le point de vue des conseillers pédagogiques. Les conclusions (discussions) portent sur les points suivants : la situation à l'entrée à l'UUFM ; les cursus de formation ; les différences entre groupes de disciplines ; des usages personnels aux usages scolaires ; quelles perspectives de développement ? (Document non commercialisé)

CHAUVOIS, Bernard. *La formation des enseignants non titulaires : évaluation de la formation des maîtres auxiliaires, des contractuels et des fonctionnaires de catégorie A détachés dans l'enseignement. Etude de leur préparation aux concours internes*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. Inspection générale de l'éducation nationale, 1994. 47 p. ☞ 4

Des mesures pour diminuer le nombre de maîtres-auxiliaires et pour mettre en place des actions de formation des enseignants non titulaires ont été récemment prises. Les inspecteurs généraux, les IPR-IA et les IEN ont mené cette étude dans le but de repérer la diversité des situations, des motivations et

des besoins en formation des enseignants non titulaires et de recenser et évaluer les pratiques en vigueur. Sur la base d'investigations menées dans les académies entre décembre 1992 et avril 1993, ils proposent une évaluation globale du dispositif de formation des personnels non titulaires et formulent un ensemble de recommandations.

DEVELAY, Michel. *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF, 1994. 156 p. (Pédagogies.) ☞ 4

Le véritable enjeu de la formation des enseignants est de repenser le travail du maître en fonction de ce que l'élève doit apprendre. Former un enseignant "nécessite de tirer au clair la conception des apprentissages dont il sera responsable", apprentissages qui doivent conduire les élèves à développer trois grandes compétences : capacité à anticiper, à planifier, à réguler. Les transformations que les enseignants doivent entreprendre peuvent être envisagées sous forme de couples : passer d'une approche du métier d'enseignant en termes d'enseignement à une approche en termes d'apprentissage, s'intéresser à l'hétérogénéité davantage qu'à l'homogénéité... Quel est alors le sens profond de cette formation ? L'auteur énonce six principes généraux pour suggérer des contenus et des modalités de formation. Le modèle de formation doit emprunter pour la définition de ses contenus à différents champs : les deux D (savoirs et savoir-faire disciplinaires et didactiques) et les deux P (savoirs et savoir-faire pédagogiques et psychologiques). Cette formation doit faire face à deux problèmes : l'articulation entre savoirs théoriques et pratiques, l'articulation entre formation professionnelle et formation au développement personnel. Il convient de développer une professionnalité adossée à une identité professionnelle forte.

SANTIAGO, Maria Eliete. *Les politiques de formation et de recrutement des instituteurs et les conditions d'exercice du métier dans l'état du Pernambouc (Brésil)*. Paris : Université Paris V, 1994. 418 p., tabl., bibliogr. (8 p.) ☞ 11

Dans une première partie, l'auteur esquisse les bases théoriques et méthodologiques de sa recherche. Puis, elle retrace l'évolution du processus de formation et de professionnalisation des professeurs d'école au Brésil et dans l'état de Pernambouc, notamment après la promulgation de la loi 5692 de 1971 (réforme de l'enseignement du second degré) : évolution du système dans l'histoire de l'éducation brésilienne, à l'échelle de Pernambouc, le modèle de formation implanté au milieu des années 70. La 3e partie, basée sur des données collectées sur le terrain, porte sur le discours officiel tel que le présentent les professeurs et les chercheurs dans l'enseignement supérieur, tel qu'il est présent dans les plans d'éducation de l'état de Pernambouc et chez les professeurs d'école eux-mêmes.

Les formateurs et les éducateurs

BAUTIER, Elisabeth ; BOUVEAU, Patrick ; CHARLOT, Bernard ; FAMERY, Krystyna ; HEDJERASSI, Nassira ; KOHN, Ruth ; ROCHEX, Jean-Yves ; SPIELMANN, France-line. *Les professionnels et la professionnalisation en banlieue*. Saint-Denis : Université de Paris 8, 1994. 385 p. ☞ 15

Ce rapport est composé de deux parties. La première construit la problématique de la professionnalité et de la professionnalisation du travail en banlieue ; elle repose sur l'analyse des évolutions vécues par des professionnels de professions "anciennes" telles que l'enseignement, la médecine ou le travail

social et de "professions" récentes comme celles de chef de projet ou de coordonnateur de zone d'éducation prioritaire. Elle repose sur des analyses d'entretiens (plus d'une cinquantaine) et sur une enquête par questionnaire. Cette partie pose la question de la spécificité du travail en banlieue, met en évidence des éléments d'une typologie de la professionnalité en banlieue et développe l'étude d'une pratique professionnelle apparue constante : le travail en réseau. L'accent est mis sur les conséquences de la mise en place des dispositifs (fondés en particulier sur la notion de projet) et sur la territorialisation des politiques éducatives ou urbaines. On y conclut à la centralité des questions éthiques ainsi qu'à l'importance de l'explicitation du positionnement des personnes travaillant en banlieue, sur le plan personnel comme professionnel. Elle soulève l'importance qu'il y a à ne pas masquer la Question sociale et à ne pas confondre le fonctionnement des dispositifs et des institutions avec la résolution des problèmes sociaux pour lesquels ils sont mis en place. La seconde partie décrit et analyse les modalités de création du centre de ressources "Profession Banlieue" et le rôle que l'Université de Paris 8 a joué dans cette création. Elle répond aux questions portant sur le partenariat entre une université et les municipalités de son environnement et sur les effets de ce partenariat sur les différents acteurs, sur les fonctions de l'université et sur ses rapports avec la ville.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Emploi

MONACO, Antonio. *L'alternance école-production : entreprises et formations des jeunes depuis 1959*. Paris : PUF, 1993. 277 p., tabl., bibliogr. (11 p.). (L'éducateur.) 23

Aider à mieux comprendre les dispositifs d'alternance, leurs enjeux et leur évolution, fournir un cadre d'interprétation des pratiques mises en œuvre dans les entreprises,

telle est l'ambition de cet ouvrage structuré en trois temps : une dimension théorique et critique du phénomène de l'alternance ; une dimension socio-historique envisageant les formations alternées comme un produit social ; une dimension analytique et descriptive des pratiques de formations alternées en entreprise et de leurs relations avec les processus de gestion de l'emploi. Au travers de ces différents éclairages, l'auteur resitue l'alternance dans le cadre du processus de construction des qualifications et des systèmes de mobilité professionnelle.

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

L'établissement scolaire

La violence à l'école. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 1994, n° 15, 243 p., tabl., bibliogr. (3 p.) 23

Numéro spécial consacré à la violence à l'école : Les mutations du système scolaire et les violences à l'école (F. Dubet). Les violences en milieu scolaire : du concept à la prévention (J. Pain) ; Classe télévisée, classe dangereuse ? De la télévision comme bouc émissaire (F. Mariet) ; L'ordre scolaire menacé : le cas des lycées (R. Ballion)...

TATTUM, Delwyn ; HERBERT, Graham. *Countering bullying : initiatives by schools and local authorities*. Stoke-on-Trent : Trentham, 1993. XIV-197 p., bibliogr. (2 p.) Index. 23

Le problème des brimades et brutalités entre élèves a longtemps été sous-estimé. La violence subie par certains enfants atteint un degré inacceptable et constitue l'un des soucis majeurs des responsables d'établissements de cette décennie. Cet ouvrage rapporte les expériences de maîtrise des mauvais traitements dans 16 écoles (deux circonscriptions administratives) et dégage les conseils pratiques, les stratégies de réduction

de ces brimades. Les approches choisies par les écoles se répartissent dans 5 domaines : gestion de l'établissement, programmes, collaboration avec les autorités administratives et organismes de soutien à l'éducation, transition entre deux niveaux scolaires (du pré-élémentaire au primaire, par exemple). Des exemples concrets d'initiatives pédagogiques (rédaction de poèmes, utilisation de vidéos, réalisation d'enquêtes, discussions en assemblée matinale, etc...) sont proposés. La sélection d'écoles couvre le secteur public et privé des zones urbaines et rurales, et représente toutes les classes d'âge et de groupes multi-ethniques.

L'environnement pédagogique

DEROUET-BESSON, Marie-Claude. *Les lieux d'école depuis trente ans : politique, conception, gestion, recherche, usages... Éléments pour une analyse de conjoncture*. Paris : Université René Descartes Paris V, 1994. 502 p., ill., bibliogr. (68 p.)

☛ 13

Comment s'est construite au cours des trente dernières années la légitimité pour définir le bon espace scolaire ? L'auteur étayant son travail sur une très importante bibliographie (française et étrangère) étudie la situation française, en l'inscrivant dans une perspective internationale, surtout anglo-saxonne. Elle étudie le point de vue des différents utilisateurs, selon leur degré d'implication dans les situations scolaires : architectes, administrateurs, enseignants... Les conceptions du rôle que l'espace peut jouer dans les situations scolaires : dans les interactions sociales, dans les apprentissages... Les aspects "décisions et gestions" en matière d'espace scolaire sont radicalement différents selon les pays en fonction de la culture politique et des formes prises par la réflexion sur la culture scolaire. Ce travail fait apparaître que parallèlement, alors que la décision politique passait de la centralisation à la décentralisation, l'analyse scientifique est passée des modèles "macro" (avec contrainte des comportements

des individus) à une attention portée aux individus. Le travail porte désormais sur les individus et sur le sens pratique qu'ils mettent en œuvre dans les usages. C'est de la demande sociale que part aujourd'hui la légitimité.

WILLIAMSON, Ronald. *Scheduling the middle level school : to meet early adolescent needs*. Reston : NASSP, 1993. V-57 p., fig., bibliogr. dissém.

☛ 4

Dans les écoles moyennes, où l'intérêt est actuellement centré sur les caractéristiques cognitives des pré-adolescents, l'organisation du travail des élèves et du personnel d'éducation est un objet de discussion fondamentale. Cette étude propose des suggestions pour la mise en place d'un emploi du temps général ainsi que des modèles de planification de plages de temps souples, susceptibles de transformer la vie quotidienne des élèves, en favorisant le fonctionnement et la responsabilisation d'équipes d'enseignants. La planification des activités scolaires suppose une réflexion approfondie sur les interactions entre les enseignants et les élèves ; sa qualité favorise ou non un accès optimum, égalitaire, aux programmes offerts et notamment un véritable travail interdisciplinaire (par exemple grâce aux cours alternés, deux disciplines partagent une tranche horaire toute l'année et les deux professeurs peuvent combiner des activités).

ZAY, Danielle. dir. *Enseignants et partenaires de l'école : démarches et instruments pour travailler ensemble*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael & Paris : INRP, 1994. 191 p., bibliogr. (5 p.). (Pédagogies en développement : nouvelles pratiques de formation.)

☛ 31

Du premier au second degré, le projet d'école ou d'établissement est devenu obligatoire. Collaborer en équipe, entre collègues, et établir des relations avec des partenaires extérieurs, parents d'élèves, élus, professionnels,

ce n'est plus le choix de quelques militants pédagogiques, mais c'est devenu le problème qui se pose à tous. Cependant, rien, ni leur formation initiale, ni leur expérience quotidienne, ne semble y préparer les enseignants. Ce guide propose à des enseignants et des formateurs souhaitant travailler en équipe élargie à des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale, une démarche d'ensemble, fondée sur quelques principes et repérages de "points sensibles" et des outils correspondant à deux grands axes de réflexion : 1) Des instruments facilitant la mise en place d'une situation éducative ou de formation en partenariat et, en particulier, l'analyse, d'une part, des actions engagées en commun, d'autre part, des représentations que chacun se fait de l'autre, préalable indispensable pour éviter malentendus et ruptures. 2) Des instruments de conduite et d'évaluation des actions y compris sur l'ensemble d'un établissement. Les outils ont été choisis de manière à présenter un large éventail de champs : culturel (artistique et scientifique), économique (stage en entreprises), social (relations entre instituteurs et autres catégories de personnel spécialisé autour de l'échec scolaire), international.

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

HOUSSAYE, Jean. dir. *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui. Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers.* Paris : Armand Colin, 1994. 254 p., bibliogr. dissém. (Formation des enseignants : enseigner.) 62
Présentation de la vie, des théories et de l'actualité de quinze pédagogues.

MARMOZ, Louis. dir. *Gaston Mialaret : l'éducateur, le pédagogue, le chercheur.* Paris : PUF, 1993. 206 p., bibliogr. dissém. (L'éducateur.) 62

Plus qu'un hommage à Gaston Mialaret, ces textes composés par des amis ou des élèves lors de la célébration de ses 70 ans, analysent son œuvre et son action en tant qu'"éducateur, pédagogue, et chercheur". Les réponses de Gaston Mialaret apportent des précisions sur des dimensions particulières de son œuvre. La bibliographie de ses œuvres, la liste des thèses de doctorat qu'il a dirigées et celle de ses missions et de ses titres complètent ce document.

SAINT-ONGE, Michel. *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* 2e ed. Laval : Beauchemin & Lyon : Chronique sociale, 1993. 123 p., bibliogr. (5 p.). (Agora.) 4

Trois documents constituent cet ouvrage. Le 1e est une série de huit postulats (les élèves apprennent en écoutant, sont capables de diriger leur propre compréhension...) dont l'examen fait découvrir que l'apprentissage est un processus bien trop complexe pour pouvoir se satisfaire d'une seule activité : celle d'écouter un professeur. L'apprentissage est une activité, un processus de construction, cumulatif et poursuit un but. Le 2e document est consacré à l'étude. Les activités d'étude font partie intégrante de l'enseignement, les tâches données aux élèves à la suite d'un enseignement améliorent la qualité des apprentissages à certaines conditions : consignes claires, contrôle, rapport avec le processus d'apprentissage entrepris en classe. Le 3e document porte sur la compétence des professeurs. Ceux-ci ont un champ de compétence qui leur est propre : faire faire des apprentissages qui modifient les capacités intellectuelles des gens. Cela demande des compétences (de médiation, d'organisation de l'étude) qui doivent être reconnues et appréciées.

Organisation pédagogique

LURIN, Jacqueline. *Le décloisonnement : une expérience d'ouverture... Un pas vers la différenciation et l'individualisation des parcours de formation à l'école élémentaire*. Genève : SRP, 1993. 166 p., bibliogr. (2 p.). (SRP ; 46.) 11

Dans le cadre de l'analyse du fonctionnement de la division élémentaire, des observations conduites dans les classes ont mis en évidence les difficultés rencontrées à tous niveaux dans la prise en compte des différences entre enfants. Pour favoriser la différenciation des apprentissages, quatre écoles ont mis en place, sous différentes formes, un décloisonnement entre les classes de la division élémentaire. Ce décloisonnement consiste à regrouper autrement, à certains moments de la semaine, les élèves de deux ou plusieurs classes. Ce document rend compte des observations réalisées concernant les conditions, le déroulement, le type de décloisonnement choisi, les problèmes rencontrés, les avantages et les limites de ce mode de fonctionnement.

MOSKOWICZ, Jacques. *Un étranger à l'école*. Lyon : Voies livres, 1993. 28 p., bibliogr. (1 p.). (Se former + ; 34.) 4

La situation d'un enfant étranger à l'école maternelle. L'attente des familles, de l'enseignant, des autres enfants... et les malentendus. Une analyse fine de tous les tenants et aboutissants. Des mesures aussi, pour faciliter l'acquisition du langage. Par un instituteur spécialisé.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

BARLOW, Michel. *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin, 1993. 110 p., bibliogr. (1 p.). (Formation des enseignants ; enseigner.) 4

L'auteur a pour objectif de fournir aux professeurs (de toutes disciplines et de tous niveaux d'enseignement) des orientations et des outils pratiques pour organiser le travail en groupe, pour y préparer leurs élèves, pour évaluer l'efficacité de cette procédure et pour l'articuler aux autres situations d'apprentissage : comment initier les élèves au travail de groupe ? sur quels critères choisir de faire travailler les élèves en petits groupes ? comment, pratiquement, organiser le travail en groupe ? dans quelle mesure et grâce à quels dispositifs le travail des élèves peut-il être un lieu et un outil de l'apprentissage intellectuel ? comment gérer la vie affective et sociale des petits groupes, comment évaluer le travail des élèves en groupe ?

DE PERETTI, André. *Enseigner dans un grand groupe*. Lyon : Voies livres, 1993. 36 p. (Se former + ; 33.) 4

Les recherches ne peuvent déterminer s'il vaut mieux des grands groupes hétérogènes ou des petits groupes homogènes. Pour l'enseignant, ce n'est pas le même travail. Des techniques détaillées (et une philosophie) pour enseigner efficacement dans un grand groupe et comment (s'y) former.

MORGAN, Norah ; SAXTON, Juliana. *Teaching, questioning and learning*. London ; New-York : Routledge, 1991. XI-151 p., fig., bibliogr. (5 p.) Index. 4

Cet ouvrage a pour objectif d'aider les enseignants et les élèves à améliorer les techniques de questionnement. La première partie analyse les raisons de l'efficacité limi-

tée des questions dans la pratique actuelle de la classe et étudie les structures -méthodes de pensée et implications émotionnelles- qui soutiennent les processus pédagogiques. La seconde partie classe les types de questions selon trois fonctions : utilisation de ce qui est déjà connu et responsabilisation dans la conduite d'une tâche ; construction d'un contexte pour un savoir commun ; développement de la pensée critique. La troisième partie analyse l'art de poser des questions et d'exploiter les réponses pour favoriser un apprentissage de qualité.

REID, J. ; FORRESTAL, P. ; COOK, J. *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Laval : Beauchemin & Lyon : Chronique sociale, 1993. 111 p., bibliogr. (1 p.). (Agora.) ¹¹ 4

Ce document propose une démarche d'apprentissage appuyée de moyens concrets pour sa mise en application : il expose un modèle permettant à l'enseignant d'appliquer en classe une forme d'apprentissage coopératif tout en respectant les phases du traitement de l'information. Le modèle d'apprentissage présenté ici préconise l'utilisation de la parole dans l'acquisition et la construction des savoirs et comprend des étapes bien précises, soit celles de l'engagement, de l'exploration, de la transformation, de la présentation et de la réflexion. Le rôle de la parole dans l'apprentissage est précisé dès le départ et le déroulement des étapes du modèle est illustré à l'aide de la description des actions à poser par l'enseignant et par les élèves. Les auteurs présentent les actions par rapport à la préparation de la classe, de l'enseignant et des élèves, et en fonction de l'organisation et de la gestion. Ils répondent ensuite à des questions sur des problèmes éventuels dans l'animation et la gestion du travail en petits groupes. En outre, ils apportent des suggestions pratiques et des exemples concrets que l'enseignant peut facilement adapter à sa classe et enfin, ils discutent des questions de programmation et d'évaluation.

Évaluation

HUTMACHER, Walo. *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique, 1993. 165 p., graph., bibliogr. (3 p.). (Cahier du SRS ; 36.)

¹¹ 11

Comme d'autres sociétés industrialisées avancées, la collectivité genevoise a consacré, au cours des vingt dernières années, des moyens considérables à la lutte contre l'échec à l'école primaire : elle l'a fait au nom d'une politique généreuse, objet d'un large consensus entre gens d'école, responsables politiques et parents. Selon une certitude partagée, la diminution du nombre d'élèves par classe et des mesures d'appui pédagogique devaient entraîner la réduction des échecs qui conduisent au redoublement. Au vu de l'ampleur des moyens mobilisés dans ce but, nombreux sont ceux qui pensent aujourd'hui que l'échec ne peut qu'avoir réellement diminué. Or les observations statistiques montrent que ce n'est pas si simple : la diminution du redoublement est au mieux partielle et surtout, elle est socialement sélective. Plutôt que de diminuer, l'inégalité sociale devant la réussite scolaire s'est accrue depuis une quinzaine d'années. Le constat provoque surprise, déception, désenchantement et inquiétude. On verra de plus que les explications des gens du terrain ne suffisent pas à l'expliquer ou pas intégralement. Il faut donc aussi tenter de comprendre la diffusion et la crédibilité dans le terrain scolaire de ces "fausses" explications.

MESMIN, Claude. *Les enfants de migrants à l'école. Réussite, échec.* Grenoble : La Pensée sauvage, 1993. 303 p., ann., bibliogr. (6 p.). (Bibliothèque d'ethnopsychiatrie.)

☞ 11

Les enfants de migrants sont en très grande majorité en échec scolaire et présentent aussi des difficultés psychologiques souvent inquiétantes. Pour résoudre ces difficultés, l'auteur, psychologue scolaire, a expérimenté des techniques inspirées de la théorie de l'ethnopsychiatrie. Quatre enfants, tous d'origine malienne, ont fait l'objet d'une analyse très approfondie, qui est relatée dans cet ouvrage : Mahamadou, l'enfant "miracle" ; Foumana, l'enfant "bandit" ; Bakari, l'enfant "gaucher" et Nourédine, l'enfant "lumière de Dieu". Elle montre les processus, créatifs, que les enfants mettent en jeu pour surmonter leurs difficultés très complexes, dans une situation de clivage : les demandes de l'école (explicites et implicites) et les demandes de sa famille, à la maison. Dans les entretiens en langue maternelle, certaines logiques, autour de la nature de l'enfant, de l'interprétation de la maladie, de la transformation des êtres ont permis de modifier les représentations des parents ou de faire jouer des représentations refoulées. En respectant leur logique à travers leurs divinités, leurs langues, leurs objets protecteurs et thérapeutiques, leur situation de fragilité due à la migration, C. Mesmin a essayé de donner un sens à ce que les parents vivaient à travers l'échec scolaire de leurs enfants.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

*Moyens d'enseignement,
ressources documentaires*

GÉRARD, François-Marie ; ROE-
GIERS, Xavier. *Concevoir et évaluer
des manuels scolaires.* Bruxelles : De
Boeck-Wesmael, 1993. 338 p. Index.
(Pédagogies en développement :
pratiques méthodologiques.) ☞ 9

Cet ouvrage s'adresse à tous ceux qui, dans le primaire ou dans le secondaire, ont en charge la conception ou l'évaluation des manuels scolaires. La 1^{re} partie, de réflexion, dresse un cadre conceptuel pour l'élaboration des manuels : les différents acteurs du processus, les étapes de l'élaboration, les aspects du manuel liés à l'apprentissage, les fonctions, l'évaluation. La 2^e partie, d'action, propose des fiches pratiques d'aide à la conception et à l'évaluation. Elles sont organisées selon les fonctions spécifiques des manuels : acquisition, consolidation des acquis, évaluation des acquis, aide à l'intégration des acquis, référence. Chaque fiche précise d'abord ce sur quoi elle porte : de quoi s'agit-il ?, puis propose des suggestions : comment faire ?

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

ANGOUJARD, André ; JAFFRÉ, Jean-Pierre ; RILLIARD, Jacques ; SANDON, Jean-Michel. *Savoir orthographe à l'école primaire*. Paris : INRP ; Hachette éducation, 1994. 143 p., bibliogr. (3 p.). (Pédagogies pour demain : didactiques 1er degré.) ☞ 4

Ce document, conçu comme un outil de travail pour les maîtres, est le résultat d'une recherche-action menée par le groupe de recherche INRP "Résolutions de problème en français". Face aux difficultés à enseigner l'orthographe (complexité des savoirs orthographiques à enseigner, images sociales fausses, paralysantes de l'orthographe), un programme d'enseignement nouveau peut être proposé : mettre l'orthographe en relation avec la production d'écrits, déculpabiliser l'erreur d'orthographe, aider les élèves à travailler leurs brouillons, mettre en place une évaluation formative... Des analyses linguistiques (V.-G. Gak, équipe HESO) fournissent une grille, la plus pertinente, des problèmes d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe. En conclusion, l'ouvrage propose quelques articles ou ouvrages de recherche, utiles à l'information et à la formation des enseignants de l'école primaire et du collège, et une communication de N. Catach sur les problèmes de réforme de l'orthographe et la didactique du français.

Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda. Foro hispanico, 1994, n° 6, 192 p. fig., tabl., bibliogr. dissém. ☞ 15

Les contributions de ce numéro spécial portent sur les points suivants : L'analyse trans-

versale de l'usage des temps indéfini/imparfait pour des étudiants hollandais en espagnol L2 ; Réflexion consciente et acquisition de la langue, quelques exemples en espagnol ; Les connecteurs discursifs : considérations générales et applications pratiques ; L'enseignement assisté par ordinateur des combinaisons lexicales...

ARRIVÉ, Michel. *Réformer l'orthographe ?* Paris : PUF, 1994. 233 p., bibliogr. (5 p.) Index. (Linguistique nouvelle.) ☞ 23

De quoi parle-t-on quand on s'interroge sur la réforme de l'orthographe, réforme qui est revenue à l'ordre entre 1989-1991 ? L'auteur a choisi de parler d'abord de l'orthographe. Comment s'est-elle faite ? L'écriture est-elle antérieure à l'orthographe ? Comment fonctionne-t-elle ? Il semble que le français soit au premier rang des langues à orthographe complexe, il cumule toutes les difficultés théoriquement imaginables. Puis il se pose la question : est-il possible de la réformer ? Trois réponses sont possibles : Tout ; Rien ; Quelque chose. La notion de réforme est inséparable de celle du pouvoir orthographique. Elle doit tenir compte de deux contraintes : linguistique (ne modifier que ce qui n'est pas ou peu fonctionnel), sociologique ("préserver les attachements que détermine la lettre prise à la lettre"). Cette réflexion est complétée par une série de documents : l'alphabet phonétique international, le problème de l'écriture dans le cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure...

BAUMGRATZ-GANGL, Gisela. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris : Hachette, 1993. 174 p., bibliogr. (10 p.). (Références.) ☞ 23

Comment concevoir des voyages d'études qui favorisent le développement de la personnalité ? A partir d'une expérience à laquelle elle a participé activement (des échanges scolaires entre l'Allemagne et la

France), l'auteur décrit les conditions de développement d'une compétence et d'une mobilité transculturelle dans un cursus d'apprentissage d'une langue étrangère. Elle s'appuie sur les théories de psychologues russes et polonais (Vygotsky, Obuchowski, Luria...), le concept de socialisation... pour construire une perception et une observation de "l'autre" et de "l'étranger".

CANDELIÉ, Michel ; HERMANN-BRENNECKE, Gisela. *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Saint-Cloud : CREDIF, 1993. 253 p., bibliogr. (12 p.) Index. (Essais.) 11 Face à l'Europe qui se construit, deux choix sont possibles : l'unification linguistique, sauvegarder la pluralité existante. Ce dernier choix est celui fait en 1984 par les Ministres de la Communauté Européenne. Comment contribuer à ce que les systèmes d'enseignement s'engagent sur le chemin de la pluralité des langues ? Ce problème a deux faces : l'offre et la demande. Des élèves français, allemands (niveau collège) ont été interrogés. Sur le choix : les motifs de leur choix, les attitudes en cours d'apprentissage, les variables individuelles et sociales, les représentations et préjugés. Sur l'abandon : ceux qui voudraient renoncer, les motifs avancés, l'effet des expériences d'apprentissage, l'importance des facteurs personnels. Le questionnaire portait également sur l'intérêt pour d'autres langues. La diversification des langues, souhaitée par les auteurs, pourrait prendre deux voies : la promotion de telle ou telle langue moins enseignée dans chacun des deux pays, la promotion du principe même de la diversification. Elle suppose une restructuration des cursus, une conception différente des objectifs, en développant l'aptitude de l'élève à apprendre les langues, en le préparant à la poursuite des apprentissages linguistiques.

CAZAUX, Henri. *Le conte : dire et entendre l'indicible*. Lyon : Voies livres, 1994. 32 p. (Se former + ; 37.)

14

Le conte exprime davantage qu'il ne le dit. De nombreux conseils : structure du conte, marche à suivre, comment écrire, ouvrir et fermer le conte, devinettes, virelangues, genres proches, connecteurs, morphologie... Et un conte de l'auteur, enseignant et conteur.

LE BOUFFANT, M. dir. *Les actes de La Villette. Littérature contemporaine*. Paris : Nathan pédagogie, 1993. 191 p., bibliogr. dissém. 15

Cet ouvrage regroupe les contributions du colloque "Littérature contemporaine", organisé dans le cadre des Premières rencontres nationales de la lecture et de l'écriture (janvier 1993). Quatre axes ont été privilégiés : Lectures contemporaines et patrimoine ; Écritures contemporaines et présence de la parole ; Les genres : états d'une notion chaotique (le journal d'adolescent, les genres littéraires au collège et au lycée, la nouvelle...) ; Littérature/théâtre, image, cinéma.

Lire et écrire à l'école primaire : état des recherches à l'INRP. Paris : INRP, 1994. 113 p., bibliogr. dissém. 2

Avec cette publication, l'INRP s'inscrit dans les débats en cours sur les moyens d'améliorer l'efficacité de l'école primaire à apprendre à tous les enfants à lire et à produire des textes. Des chercheurs présentent des réflexions sur l'état des connaissances en matière d'apprentissage, d'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la production d'écrits. D'autres proposent des résultats issus de la mise en place de pratiques innovantes dans les classes, de leur description, de leur théorisation et de l'évaluation de leurs effets sur les compétences langagières des élèves. Après une présentation générale, les contributions réunies s'articulent autour de trois grands thèmes : approches psycho et

sociolinguistiques, approches pédagogiques et didactiques, présentation des recherches sur la lecture et la production d'écrits à l'école, depuis 1970, dans la francophonie.

Lire, écrire, comprendre : la littérature des jeunes. Bibliographie commentée.

Lyon : Voies livres, 1994. 52 p. [✉] 32
 Cette bibliographie est extraite de la base de données PROMOLEJ qui, depuis cinq ans, répertorie les ouvrages et les articles repérés dans la presse spécialisée. N'y a été retenu que ce qui concerne la lecture de livres -et non de manuels ou de textes-, les animations autour du livre, le travail d'initiation à la lecture littéraire, les approches de lectures littéraires par les jeunes et tout le champ de la théorie littéraire.

MALSON, Lucien. *Qu'est-ce que la dyslexie ?* Toulouse : Privat, 1994.

152 p., bibliogr. (6 p.) Index. (Formation : pédagogie.) [✉] 4

Version, destinée à une large diffusion, d'un rapport demandé par le ministère de l'Éducation nationale et la Direction des écoles, qui dresse un tableau très complet de la dyslexie. Sémiologies, la notion de dyslexie. Étiologies : les conceptions contemporaines, les hypothèses organo-génétiques, les hypothèses étiologiques. Pédagogies : les méthodes (synthétique, analytique, analytico-synthétique), les techniques (supprimer le doigt, varier les exercices...). Recherches et réflexions : propositions scolaires et extrascolaires d'accompagnement.

O'NEIL, Charmian. *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères.*

Paris : CREDIF ; Hatier ; Didier, 1993. 287 p., bibliogr. (26 p.). (Langues et apprentissage des langues.) [✉] 23

La 1^e partie de cet ouvrage propose un panorama de l'enseignement pré-secondaire des langues vivantes (EPLV), panorama histo-

rique et actuel, en France et dans les pays développés (pays monolingues où la langue est une langue de grande diffusion). Un chapitre évoque les autres situations d'EPLV où la langue, étrangère au départ, deviendra une langue d'enseignement (Canada, Luxembourg, le cas des enfants de travailleurs migrants...). Dans une 2^e partie, l'auteur s'efforce de cerner les spécificités du public de l'EPLV et de dégager ses caractéristiques propres : motivation, attitudes, affect ; les enfants et l'acquisition/apprentissage des langues ; l'input et les stratégies utilisées par les adultes dans leurs interactions avec les enfants ; pratiques, tendances et interrogations en EPLV. L'EPLV peut apporter une contribution réelle au développement de l'enfant et participer à l'amélioration et à la banalisation de la maîtrise des LVE. De nombreux obstacles existent encore : insuffisance de maîtres qualifiés, la coordination primaire-secondaire...

SPRENGER-CHAROLLES, L. ;

JAFFRÉ, J.-P. dir. *Les actes de La Villette. Lecture-écriture : acquisition.*

Paris : Nathan, 1993. 319 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. [✉] 15

Les interventions ont été présentées selon quatre thèmes : Acquisition de l'écrit et aspects généraux ; Acquisition de la lecture-écriture ; Acquisition de la lecture-écriture et capacités métalinguistiques ; Acquisition de la lecture-écriture et compréhension.

Enseignement des sciences humaines et sociales

GIOLITTO, Pierre. coord. *Construire l'Europe à l'école.* Paris : Hachette

éducation, 1993. 350 p. (Profession enseignant.) [✉] 4

Après avoir planté le décor : comment s'est formée l'Europe (histoire, géographie,) la place de la France dans la CEE, cet ouvrage développe les différents thèmes de l'Europe à l'école : l'Europe de l'environnement, poli-

tique et civique, économique, sociale, de la culture, linguistique. Le 8e chapitre est centré sur l'Europe de l'éducation : introduire la dimension européenne ; l'école primaire et l'Europe ; aperçu sur les systèmes éducatifs européens ; Maastricht et l'éducation. La 9e partie sur l'Europe en actes pédagogiques : thèmes transversaux et éducation à l'Europe ; Europe des marchands, Europe des princes : exemple de sujet d'étude ; correspondance et échanges scolaires.

Matériaux pour une sociologie de la géographie. Paris : L'Harmattan, 1993. 187 p., fig., tabl. (Géotextes.) ☞ 15

Les contributions présentées ici sont des "matériaux" qui, à partir d'une perspective sociologique, s'inscrivent dans un projet géographique général qui recourt à l'histoire, à l'épistémologie, à la sociologie et à l'analyse des politiques scientifiques. Elles sont rassemblées en trois parties. 1) Deux textes de caractère programmatique (un "plaidoyer" pour l'Observatoire de la géographie et des géographes ; les enjeux de l'analyse sociologique portant sur le champ de la géographie). 2) Quatre textes relatifs à la production de savoirs géographiques. 3) Trois textes concernant la transmission du savoir géographique, en direction du grand public ou dans le contexte scolaire : la place de la géographie ou ce qui en tient lieu dans la presse ; la composition sociale du corps des professeurs (en majorité de formation historique) et les relations qu'ils entretiennent avec la géographie scientifique ; l'épreuve de géographie régionale à l'agrégation et les méthodes et qualités permettant de distinguer les candidats.

MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire.* Paris : Nathan, 1993. 254 p., tabl., bibliogr. (24 p.) Index. (Perspectives didactiques.) ☞ 4

La 1ère partie de l'ouvrage est consacrée à une réflexion sur l'enseignement de l'histoire et à ce qu'est une discipline scolaire. La 2e partie est centrée sur les trois pôles de

l'enseignement : les savoirs (les traits fondamentaux, élémentaires, de la connaissance historique, dont la conscience est accessible et utile à ses usagers, souhaitables pour tous ceux qui ont à communiquer l'histoire) ; l'élève (l'activité intellectuelle, les connaissances sur le fonctionnement cognitif et leurs retombées didactiques...) ; l'enseignant (enseigner, faire apprendre, enseigner à apprendre). La 3e partie concerne l'enseignement de l'histoire proprement dit : y-a-t-il des apprentissages historiques, l'utilisation du document, les manuels.

NOUSCHI, André. *Initiation aux sciences historiques.* Paris : Nathan université, 1993. 320 p. (Fac : histoire.) ☞ 4

L'auteur conçoit son ouvrage comme un manuel destiné à apprendre aux étudiants le difficile "métier d'historien", qui exige d'abord et avant tout un travail organisé. Il précise les matériaux (textes, presse, paysages) et instruments de travail (les grandes collections, les dictionnaires, les ouvrages en langue étrangère...) et fournit quelques "recettes" pratiques (comment établir une bibliographie, réaliser un exposé, un commentaire de texte, rédiger une dissertation...). Il dresse un rapide tableau des écoles historiques les plus contemporaines (les Annales, le matérialisme historique...) et les nouveaux champs de l'histoire (informatique, anthropologie, le tiers-monde). Il analyse en détail les connexions existantes entre l'histoire et diverses disciplines (soulignant l'importance des Annales qui, la première, a contraint à repenser les méthodes de travail et les objectifs de l'histoire) : économie, démographie, sociétés, politique, culture et civilisations.

Éducation artistique

CITTERIO, Raymond. *Action culturelle et pratiques artistiques*. Paris : Hachette éducation, 1993. 143 p., bibliogr. (1 p.). (Pédagogies pour demain : nouvelles approches.) ☞ 4
Apparue dans les années 1970-1980, l'action culturelle a eu pour ambition d'ouvrir les établissements d'enseignement à des collaborations avec des professionnels d'autres secteurs. Les éléments qui la constituent sont divers (le rôle actif de l'élève, la démarche collective de projet...), son objet : la confrontation au réel. Le contexte dans lequel elle s'inscrit se caractérise dorénavant par l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'établissement, conçu comme un processus de revalorisation du système éducatif par les acteurs eux-mêmes. Elle nécessite une ouverture et une collaboration avec d'autres secteurs d'activité (partenaires institutionnels ou professionnels), la négociation est la condition même du partenariat. Bâtir un projet d'action culturelle suppose diverses étapes qui font partie d'une stratégie indissociable de la démarche pédagogique.

LALLIAS, Jean-Claude ; ZAY, Danielle. *Les ateliers de pratiques artistiques théâtre (année 1990-1991)*. Paris : INRP, 1993. 246 p., bibliogr. (6 p.) ☞ 11

Trois ans après la mise en place des Ateliers Théâtre (1977), la DLC (année 1990-1991) a décidé de lancer une enquête dans l'optique d'une évaluation administrative, statistique et qualitative. Des questions ont été introduites sur les contenus, les modes de fonctionnement des collaborations entre professeurs et comédiens... Le traitement des réponses a été confié à l'INRP. Après avoir exposé la problématique et les principes au fondement de leurs choix méthodologiques, les auteurs présentent le plan synthèse des résultats généraux de l'enquête et les résultats eux-mêmes en 5 grands thèmes : une forte adhésion des partenaires au travail

d'atelier ; un dispositif innovant ; un champ nouveau d'activité éducative ; le partenariat artistique et ses effets ; des difficultés à résoudre. Des points particuliers sont ensuite approfondis et analysés à travers les commentaires des enquêtés : les contenus de travail, les apports culturels des ateliers, le fonctionnement du partenariat. L'analyse des réponses offre "un exemple concret de ce en quoi peut consister la tâche de transmission culturelle à remplir par l'école et des problèmes que pose l'idée nouvelle... que l'école doit essayer d'aider les jeunes à s'insérer dans la société en partageant ses responsabilités avec des partenaires extérieurs." (Document non commercialisé)

ZENATTI, Arlette. dir. *Psychologie de la musique*. Paris : PUF, 1994. 391 p., fig., bibliogr. (31 p.) Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ☞ 15

Les contributions ici rassemblées, œuvres de spécialistes de psycho-acoustique, psychologie, neuropsychologie de la musique..., s'efforcent de répondre à un certain nombre de questions concernant la psychologie de la musique : les principales théories scientifiques en psychologie de la musique ; la perception auditive des sons musicaux ; quelques aspects du timbre dans la musique contemporaine ; la perception des structures musicales ; goût musical, émotion esthétique ; le problème des interactions entre hérédité et milieu dans la formation des aptitudes musicales ; la créativité musicale ; les facteurs psychologiques dans le développement musical et l'évolution des musiciens professionnels ; neuropsychologie de la musique ; approche anatomo-fonctionnelle ; deux figures marquantes de la psychologie de la musique en France : Paul Fraise, Robert Francès.

Éducation civique, politique, morale et familiale

L'éducation à la paix. Paris : CNDP, 1993. 318 p., bibliogr. (4 p.). (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ☞ 23

La 1^e partie du document reprend le texte des interventions du colloque consacré à l'éducation à la paix : Une culture engagée pour la paix, Un défi pour l'école, La paix et le problème des minorités religieuses... Les contributions, regroupées par thèmes, constituent la 2^e partie : L'école, un facteur de paix ; Transmettre des valeurs pour la paix ; Faire de l'école un lieu de paix et d'échanges ; L'éducation à la paix à travers différentes disciplines ; Art et paix ; Former des enseignants ; L'éducation à la paix au-delà de l'école ; Projets de solidarité.

GIOLITTO, Pierre. coord. *Enseigner l'éducation civique à l'école.* Paris : Hachette éducation, 1993. 111 p., bibliogr. (1 p.). (Pédagogies pour demain : didactiques.) ☞ 4

L'auteur centre sa réflexion sur ce vers quoi converge l'éducation civique des futurs citoyens français : la démocratie, dans une approche théorique et pratique. Il détermine d'abord un certain nombre de "traits" spécifiques qui, organisés en système, sont de nature à définir l'état démocratique : la nation, la République, la citoyenneté... Ces notions sont ensuite présentées sous forme de fiches pratiques, qui respectent la progression des cycles. Les thèmes sont divers : analyse du concept de démographie, les symboles de la République, les élections... Ces fiches méthodologiques portent sur les points suivants : progression (des notions)/programmation (des activités par niveaux et par cycles) ; organisation pédagogique avec deux aspects (types d'activités, répartition annuelle, le sujet d'étude) ; évaluation.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

DOMENECH, Annick. *La matière.* Paris : CNDP, 1993. 96 p., 4 pl. en coul., bibliogr. (3 p.). (Dossiers de documentation ; 20.) ☞ 33

Ce dossier documentaire (basé sur des extraits de documents divers) est composé de six fascicules : Connaissance de la matière ; Entre philosophie, science et croyances ; Du big-bang à la mort du soleil ; La matière et la vie ; Matière, matériaux ; La matière picturale. Un 7^e fascicule propose des suggestions pédagogiques pour le professeur et pour l'élève.

Dyslexia and mathematics. London ; New-York : Routledge, 1992. IX-127 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ☞ 15

La dyslexie étant une difficulté dans l'utilisation d'éléments symboliques, les symboles mathématiques peuvent, tout comme la lecture et l'orthographe nécessiter des méthodes d'enseignement spécial. Six spécialistes tirent de leur expérience d'enseignement à des enfants dyslexiques de tous âges, des exemples concrets. Leurs commentaires portent sur deux thèmes principaux : les dyslexiques doivent effectuer des opérations (additions, soustractions, etc.) avant d'être initiés au traitement des symboles ; ces élèves ayant des difficultés pour apprendre par cœur, il faut mettre en évidence les schémas réguliers, les similarités que l'on peut constater dans le système de calcul. Malgré leur handicap dans certains aspects des mathématiques (le calcul), les dyslexiques sont capables de bonnes, voire (pour 10% d'entre eux) d'excellentes performances en mathématiques.

Informatique et pédagogie des sciences physiques. Paris : INRP, 1994. 295 p., fig., bibliogr. dissém. ☞ 15

La conférence plénière a eu pour thème : Technologie de la formation à distance. Les exposés : Tableurs, grapheurs, logiciels intégrés ; Les réseaux informatiques ; Windows pour les élèves, les enseignants et les auteurs ; Les hypermédias au service de l'enseignement de la chimie ; La calculette, outil d'investigation scientifique. Les communications-débats portaient sur l'enseignement à distance et les travaux pratiques : modification des pratiques pédagogiques. Le document est complété par le texte des communications orales et des ateliers-démonstrations.

Institut national de recherche pédagogique. Equipe de didactique des mathématiques. ERMEL. *Apprentissages numériques et résolution de problèmes. Cours élémentaire (première année)*. Paris : Hatier, 1993. 415 p., bibliogr. (4 p.) ☞ 23

Chacun des thèmes abordés (Des problèmes pour apprendre à chercher, Calculs additifs et soustractifs, Calculs multiplicatifs et de division, Connaître les nombres) comprend une partie théorique suivie de propositions d'activités pour la classe où les situations de renforcement et de réinvestissement sont clairement identifiées. Les différents emplois possibles de la calculette par les enfants y sont largement commentés. Pour affiner les orientations retenues et confirmer les fondements théoriques énoncés, les progressions et les situations proposées dans cet ouvrage ont toutes été expérimentées et analysées dans des classes.

Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences. Paris : INRP, 1994. 133 p. ☞ 11

Cinq grandes questions émergent des travaux effectués sur la modélisation : Qu'est-ce qui caractérise les différentes démarches de

modélisation mises en œuvre ? Quelle est la nature, la structure, la signification des modèles dans les activités de modélisation réalisées ? Quelles sont les relations apparaissant entre modélisation, description, explication et conceptualisation ? Quels peuvent être les apports du point de vue développemental ? Quelles peuvent être les perspectives du point de vue de la construction du curriculum ? Ce document propose des éléments de réflexion épistémologique, psychologique et pédagogique sur des questions fondamentales que posent les activités de modélisation en sciences, et contribue, ainsi, à une didactique capable d'aborder les problèmes généraux, à long terme, de l'éducation scientifique.

TAURISSON, Alain ; LA GARANDERIE, Antoine de. préf. *Pensée mathématique et gestion mentale : pour une pédagogie de l'intuition mathématique*. Paris : Bayard, 1993. 378 p., fig., bibliogr. (4 p.) ☞ 4

L'auteur, par des définitions précises (perception, chaîne évocative, modalités de l'évocation...), donne des moyens de préciser le processus évocatif et le projet implicite qui le sous-tend. C'est à l'élève de choisir, d'avoir un projet : pour apprendre il faut établir un lien entre le présent et le futur. Parfois, le respect des modes d'évocation ne suffit pas à assurer une bonne communication ; il s'agit alors de créer un canal de communication, constitué d'une suite de situations déterminées par l'enseignant dans le but d'amener l'élève à se construire une représentation mathématique à travers une chaîne évocative. C'est ce qui est facilement évocable qui fonde l'apprentissage. Un problème sera résolu quand on réussit à obtenir une représentation qui rende la solution évidente ou qui corresponde à une représentation familière. Ces représentations familières concernant les mathématiques forment le "langage intérieur mathématique". L'algèbre et la démonstration sont deux des moments les plus importants de l'apprentissage mathématique. Toutes deux peuvent bénéficier des

apports de la gestion mentale. En conclusion, A. Taurisson précise les six gestes mentaux les plus importants à développer.

VAN HOUT, Georges. *Et que le nombre soit !...* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 284 p., bibliogr. (4 p.). (Pédagogies en développement : pratiques méthodologiques.)

☞ 9

Ce livre s'adresse à tous ceux (enseignants de maternelle, du primaire...) qui œuvrent dans la première initiation à ce qui deviendra la mathématique et répond à une question : "selon le mathématicien, quelles seraient les principales difficultés rencontrées au cours de l'initiation au calcul ?" La ligne directrice en est l'élaboration des divers ensembles de nombres : naturels, dimensionnés, entiers, fractionnaires, fractionnaires décimaux, rationnels, réels, complexes.

Enseignement des techniques

DEFORGE, Yves. *De l'éducation technologique à la culture technique.* Paris : ESF, 1993. 159 p., fig., bibliogr. (13 p.). (Pédagogies.) ☞ 12

L'auteur resitue la culture technique dans la société d'aujourd'hui par rapport à la culture classique et scientifique. Après avoir défini les termes de culture et de culture technique (à partir de quelques écrits), l'auteur trace les grandes lignes de ce qu'a été et est actuellement la technique dans l'éducation et montre comment l'on peut passer d'une culture technique du technicien à une culture technique pour tous. Cette culture doit être une préparation "à la maîtrise sociale de la technique". Les citoyens doivent être responsables et actifs face à la technique ; l'un des buts d'une culture technique préparant à la compréhension et à l'action serait de redécouvrir que ce qui est bon techniquement peut être néfaste du point de vue d'une éthique oubliée, que ce qui est bon techniquement peut ne pas l'être systémiquement.

Informatique et enseignement

KOMIS, Vassilis. *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le processus d'apprentissage et application par l'étude de leurs représentations chez des élèves de 9 à 12 ans.* Paris : Université Paris VII, 1993. 302 p., fig., bibliogr. (16 p.) ☞ 11

Dans une 1^{re} partie théorique (parties 1 et 2 du document), l'auteur retrace l'itinéraire de l'introduction des nouvelles technologies à l'école, explique leur incidence sur les processus d'apprentissage, et explore la notion de représentations (psychologie cognitive et sociale, aspects pédagogiques et didactiques). La 2^e partie (parties 3 à 5) est consacrée à la recherche proprement dite menée auprès d'enfants de classes de CM1-CM2, d'écoles de Paris. Les questions posées aux enfants sont réparties selon les thèmes : la logique d'usage, l'aspect anthropomorphique de l'ordinateur, le discours autour des mots informatique et ordinateur, l'influence de la science-fiction, les nouvelles technologies et le travail des mots autour de l'informatique. L'auteur note l'aspect ludique dans le champ représentationnel sur les nouvelles technologies, qui se modifie lors d'un usage structuré des technologies. Les logiques d'usages sont en décalage avec la logique du fonctionnement de la machine. La pratique réelle des enfants et leur maturation sont des éléments clés de l'évolution de leurs représentations.

Regards sur la robotique pédagogique. Paris : INRP & Liège : STE, 1993. 267 p., fig., bibliogr. dissém. ☞ 15

La robotique pédagogique, champ nouvellement constitué, est une approche pédagogique originale, fondée sur une méthode d'apprentissage actif utilisant des dispositifs programmables. Destinée à différents types de publics (de l'école maternelle à la formation d'adultes), la démarche permet à ses uti-

lisateurs de se familiariser avec les technologies de la formation et de les employer pour définir un projet, le structurer, trouver une solution concrète au problème posé en confrontant son point de vue avec d'autres. Les textes des chercheurs et des praticiens rassemblés dans ce livre tentent de répondre à diverses questions. Quelles expériences ont été réalisées actuellement avec des jeunes enfants, avec des adolescents et avec des adultes en formation ? Existe-t-il des liens entre la robotique pédagogique et des situations professionnelles ? Cette activité favorise-t-elle réellement une approche multidisciplinaire et la mise en œuvre d'une pédagogie active ? Peut-on s'initier à l'informatique par la robotique ?

Utilisations de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire. Paris : CNDP ; Hachette éducation, 1993. 142 p., bibliogr. (3 p.) Index. (Ressources formation : enjeux du système éducatif.) ✎ 4

Cet ouvrage se structure en trois parties. La 1e partie retrace l'évolution de l'informatique, et son évolution dans le système éducatif. Une 2e partie décrit les conséquences de l'utilisation de l'ordinateur sur les apprentissages, les pratiques professionnelles des enseignants et sur l'enseignement, à partir de pratiques pédagogiques : en CDI ; utilisation d'un hypertexte ; en enseignement des lettres, en travaux pratiques de physique... Une 3e partie, de réflexion, pose les problèmes de l'incidence des utilisations de ces nouvelles technologies sur les pratiques, les contenus enseignés, la formation des enseignants.

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptation

MICHELET, André ; WOODILL, Gary. *Le handicap dit mental : le fait social, le diagnostic, le traitement.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1993. 302 p., bibliogr. (13 p.). (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✎ 13

Cet ouvrage confronte les différentes thèses concernant le handicap mental, en abordant les grands courants qui se sont affirmés aussi bien en Europe qu'aux USA et en Russie, de la psychanalyse et du conditionnement opérant au matérialisme dialectique. La 1e partie, socio-historique, analyse comment la société a réagi, depuis l'Antiquité, face au handicap mental (le Moyen-Age, les Temps modernes, les établissements d'éducation avant 1900, les écoles d'enseignement spécial...). Puis les auteurs analysent comment a été défini le concept même de handicap mental (les théories génétiques, la méthode des tests, les diagnostics pré-contemporains...). Et les solutions curatives (Itard, Séguin, Binet...). Les orientations actuelles (la communication, la participation active, l'optimisme pédagogique...) concluent le document.

MISÈS, Roger ; PERRON, Roger ; SALBREUX, Roger. *Retards et troubles de l'intelligence de l'enfant.* Paris : ESF, 1994. 301 p., fig., tabl., bibliogr. (26 p.). (La vie de l'enfant.) ✎ 22

Les auteurs proposent ici un bilan des connaissances sur les déficiences intellectuelles de l'enfant : Origines et évolution des modes d'approche ; Représentations et images ; Études épistémologiques ; Réévaluation des conceptions traditionnelles ; Études psychodynamiques ; Cadres étiologico-cliniques à base organique ; Études cliniques ; Découverte précoce ; Les interventions auprès de l'enfant et de son entourage.

Vygotsky : défectologie et déficience mentale. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1994. 258 p. (Textes de base en psychologie.) 15

Il s'agit ici d'une traduction des écrits les plus significatifs de L.S. Vygotsky sur les déficiences intellectuelles chez l'enfant : Les fondements de la défectologie ; Défaut et compensation ; Le problème de compensation dans le développement de l'enfant mentalement arriéré ; La collectivité comme facteur de développement de l'enfant handicapé ; Problématique de l'arriération mentale ; La conception dynamique du caractère de l'enfant. Ces textes sont tous extraits de l'ouvrage : Les fondements de la défectologie.

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

HÉBER-SUFFRIN, Claire. *Les réseaux d'échanges de savoirs.* Lyon : Voies livres, 1993. 23 p., bibliogr. (1 p.). (Se former + ; 35.) 4

L'apprentissage réciproque. Des réseaux, en classe, dans le quartier, dans la ville... où l'on offre ses compétences, où l'on peut choisir d'en acquérir. Pour les enfants, pour les jeunes, pour les adultes. Contre l'échec scolaire et le rejet social, pour ceux qui apprennent comme pour ceux qui enseignent. Pour savoir savoir, savoir ses savoirs, savoir sur ses savoirs.

Loisirs

BRUNO, Pierre. *Les jeux vidéo.* Paris : Syros, 1993. 139 p. (Ecole des parents.) 23

La véritable diffusion des jeux vidéo date de moins de deux ans, les consoles ont ancré ces jeux dans la culture de masse et son incitation à une consommation croissante. Après une définition des termes (jargons technologiques et ludiques), l'analyse porte sur les jeux vidéo comme des produits culturels. L'enfant y retrouve les trois grands thèmes, consciemment utilisés et adaptés à nos normes culturelles, qui donnent un sens au conte populaire, au conte de fées : une représentation euphémisée des conflits opposant l'enfant à l'autorité parentale, le récit d'une quête qui est à la fois errance et métamorphose, le combat contre les pulsions. Ces jeux sont avant tout des valeurs d'échanges qui ne sont jamais proposées d'une manière neutre ; ils obéissent aux lois du marché : une analyse des campagnes publicitaires, des catalogues, des articles de presse montre la cohérence du discours proposé. Ils sont révélateurs des différences, des oppositions qui peuvent exister au sein de la jeunesse : une enquête réalisée auprès de jeunes fait apparaître des pratiques diverses orientées autour de trois axes : pratiques riches/pauvres, pratiques cultivées/vulgaires, ouvertes/fermées. Un certain nombre de poncifs peut être mis à mal : ces jeux ne sont pas un danger idéologique, ils n'abrutissent pas et ne passionnent pas la jeunesse, et ne conduisent pas au repliement sur soi.

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

Dictionnaires

ESTIVALS, Robert. dir. *Les sciences de l'écrit*. Paris : Retz, 1993. 576 p., bibliogr. dissém. Index. (Les encyclopédies du savoir moderne.) 33 Cette "encyclopédie" recense deux types d'articles (classés alphabétiquement). Les uns constituent une théorie collective de la bibliologie, science de la communication écrite : l'histoire de cette discipline, les aspects économiques, historiques... Les seconds portent sur les méthodes (analyse de contenu...), sur les institutions bibliologiques, sur les techniques et les arts du livre. La structure de l'ouvrage permet soit une lecture continue d'information générale, soit une lecture sélective de recherche.

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

- Centre lyonnais d'études et de recherches en sciences de l'éducation (CLERSE)
Université Lyon 2
13, quai Claude Bernard
69007 LYON
- Centre français d'éducation pour la santé (CFES)
2, rue Auguste Comte
92170 VANVES
- Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP)
56, Marteray
CH - 1005 LAUSANNE
- Foro hispánico
Ed. Rodopi ; B.V.
Keizersgracht 302-304
1016 EX - AMSTERDAM
- Hommes et perspectives
18, bd Camille Flammarion
13001 MARSEILLE
- Presses universitaires de Grenoble
BP 47
38040 GRENOBLE Cedex 09
- Service de la recherche sociologique (SRS)
8, rue du 31 décembre
CH - 1207 GENÈVE

SUMMARIES

by Nelly Rome

Outline of a sentimental bibliography

by Michel Tardy

Starting up the evocation of his reading path, Michel Tardy quotes comics, giving a very special tone to his bibliographical account. It reveals his fondness for textbooks, atlases, dictionaries which gave him a taste for logic. In the same time, he reads with interest texts about algebra and geometry, poems and novels. His "conversion to university" is responsible for a new orientation towards educational sciences literature and books on sociology, philosophy and psychoanalysis. As he entered the Ecole Normale Supérieure in Saint-Cloud, his interests in reading went from statistics to structural thinking, then to texts on semiotics and linguistics. He was nominated to a post in Strasbourg, where his collection was gradually enriched with books on epistemology and semiotics.

On the way to a doctor's degree : first research path

by Pascal Bressoux

The author was trained during three years in a College of Education, to teach in elementary schools, with a diploma of higher education. After leaving the College of Education, he was simultaneously working as an itinerant school-teacher in the Côte d'Or and studying

educational sciences. He gained a degree, then an advanced diploma ("DEA") in the field of "Educational systems assessment".

The essay he wrote for the "DEA" gave him the first opportunity to face the problem of assessing the influence of school factors on pupils acquisitions. This was later the theme of his doctoral thesis and still remains a major field of investigation for him.

The classroom : closed and open space. The thesis, an irreplaceable experience

by Nicole Clerc

To account for conceiving and writing a thesis, means to evoke a path located out of the social and professional space and which constitutes an individual adventure full of joys and distress. This path is followed in two steps. In a first step, the person who writes a thesis is overwhelmed by anguish because the knowledge he has to deliver is still a frail product in the making. Then, in a second time, there is an inversion of the process. Knowledge becomes so dense and important that it restores the researcher's confidence. The achievement of a thesis is a rich experience of individual development.

Learning on all fronts. The trials of teacher training for practice
by **Dominique Villers**

The author describes the various steps in the course of his educational training : her first contact with a real classroom, the year spent in a College of Education where she was expecting answers to the many questions she asked herself, her work as a substitute teacher which allowed her to observe different practices often surprising, sometimes disturbing, always stimulating. Having opportunities of working with future teachers helped her to evaluate the progression of her own learning, leading to specific knowledge and skills acquisitions. The author realizes that this professional development will never end. For this reason, she takes a deep interest in the evolution of schoolteacher training conception.

A problematic methodology
by **Michel Darnaud**

As a teacher of philosophy, the author's career developed overseas, especially in Black Africa and in the Maghreb. Confronted with problems of cultural integration, he started rethinking the teaching of his subject matter, the need for analysing educational objectives in relation with learners representation modes and for providing an education which reckons with cultural, social and even psychological characteristics of learners.

Children's schoolwork hours, chronobiologic and chronopsychologic approaches
by **François Testu**

In this paper the author presents a synthesis of different research works conducted on children's chronobiology and chronopsychology, especially the investigations of Hubert Montagner on children's schoolwork hours. He suggests further reading on this topic (books, reports, review articles).

Infometric approaches of educational research
by **Philippe Champy**

Scientometric studies are increasingly developing. Infometrics combines the different methods of measuring information, scientific activity, based on bibliographic indicators. This type of study is principally conducted in the fields of nature science, economics, technologies. Is it valid for investigation into human sciences, specifically into the field of research on education and training ? The author finalizes the problems raised by infometric approaches in this field of research, the methods which may possibly be used and the projects to be developed in this perspective.

Sous la direction
de M. Bernard

M. Abdallah-Preteceille
A. Baby
J.-M. Barbier
P. Bernhard
M. Crespo
J.-L. Derouet
C. Etève
J.-L. Ferrand
G. Gagné
A. Girard
S. Hermine
G. Langouët
A. Léger
C. Lessard
D. Massé
J.-S. Morvan
M. Pagé
M. Roger
F. Serre
G. Vergnaud
G. Vigarello
D. Zay

Préface
de J.-P. Bardet
Postface
de A. Girard

POUR LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Approches franco-québécoises

Plus de vingt universitaires ont contribué en France et au Québec à cet ouvrage, qui, pour la première fois, présente des contributions de base sur :

- . l'apparition et l'implantation des sciences de l'éducation,
- . les formations et les recherches en sciences de l'éducation,
- . la documentation sur la recherche,
- . la formation de formateurs,
- . la formation des enseignants,
- . la formation en administration de l'éducation,
- . l'éducation et les communautés culturelles.

Par ces apports, apparaissent à la fois la conception, l'histoire et l'implantation singulières des sciences de l'éducation dans chaque pays ainsi que des perspectives nouvelles.

Cet ouvrage concerne les chercheurs en éducation, les enseignants, les formateurs ainsi que les responsables et décideurs en éducation et formation.

Il intéresse tous ceux qui sont concernés par la coopération franco-québécoise et plus largement la coopération internationale.

403 pages, format 16 x 24 cm, 1994

Centre de coopération
Interuniversitaire franco-québécoise

REVUE
DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION


Institut National de
Recherche Pédagogique

France (TVA 5,5%) : 190 F. ttc - Corse, DOM : 183,78 F
Guyane, TOM : 180 F. - Etranger : 198 F.

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

LECTEURS ET LECTURES EN ÉDUCATION

Sous la direction de
Jean HASSENFORDER

avec la collaboration de
M. ABDALLAH-PRETCEILLE
Jean AUBA et
Paule ARMIER,
Carmel CAMILLERI,
Louis CROS,
Maurise DEBESSE,
Gilbert de LANDSHEERE,
Joffre DUMAZEDIER,
Jean-Claude FORQUIN,
Frédéric GAUSSEN,
Victor HOST,
Michaël HUBERMAN,
Louis LEGRAND,
Philippe MEIRIEU,
Gaston MIALARET,
S. MOLLO-BOUVIER,
Louis NOT,
André de PERETTI,
André PETITAT,
Gaston PINEAU,
Marcel POSTIC,
Louis RAILLON,
Olivier REBOUL,
Maurice REUCHLIN,
Michel SOETARD,
Jacques WITTEW

Quels sont les livres qui comptent dans la réflexion sur l'éducation ? Comment entrer dans la recherche à partir des ouvrages qui la jalonnent ?

Pour effectuer des choix de lecture, il est bon de pouvoir trouver conseil auprès de lecteurs qui exposent leurs questionnements et qui montrent comment ils ont pu trouver des réponses dans tel ou tel ouvrage. A travers leurs témoignages, on pourra situer les livres dans leur contexte et connaître le climat dans lequel ils ont rejoint les interrogations de leurs lecteurs.

Issus d'une revue de l'INRP, *Perspectives Documentaires en Éducation*, les *Itinéraires de lecture* présentés dans ce recueil proviennent de professeurs et de chercheurs ayant acquis une grande familiarité avec la pensée et la recherche concernant l'éducation. Ces personnalités partagent avec nous leur expertise dans une grande variété de parcours. Ce recueil nous introduit dans le mouvement de la pensée relative à l'éducation au cours des dernières décennies. Il éclaire l'histoire des sciences de l'éducation.

Cet ouvrage suscite également en nous un sentiment convivial. En partageant avec les auteurs leur expérience du travail intellectuel, nous pouvons nous sentir appelés nous-mêmes à les imiter, à notre mesure, dans une démarche d'auto-formation.

Ainsi, cet ouvrage peut-il jouer le rôle d'un guide, par le compagnonnage qu'il nous propose, comme par la mise en évidence des ressources qui sont mises à notre disposition.

1993 - 358 p. - 16 x 24 cm - Ref : BB 031
INRP / L'Harmattan, coll. Éducation & Formation

France (TVA 5,5 %) : 180 F. - Corse, DOM : 174,20 F.
Guyane, TOM : 170,62 F. - Étranger : 187,70 F.

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm. 75230 Paris Cedex 05

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

à retourner à
INRP - Publications
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Établissement

Adresse

.....

.....

Localité Code postal

Date

Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Montant de l'abonnement (3 numéros) du 01/08/1994 au 31/07/1995

France (TVA 5,5 %) : 148,00 F
Corse, DOM : 144,95 F
Guyane, TOM : 140,28 F
Étranger : 186,00 F

	Nb. d'abon ^t	Prix	Total
<i>Perspectives documentaires en éducation</i>			

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.