

N° 33

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 - **Jean Hassenforder**, professeur émérite à l'INRP et à l'Université de Paris V - **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 : **Christiane Étévé**

Rédactrice en chef adjointe : **Catherine Desvé**

Secrétaires de rédaction : **Marie-Françoise Caplot, Laura Gest**

Équipe de rédaction : **Marlène Ba, Monique Caujolle,**

Agnès Cavalier, Nancy Frosio, Nelly Rome

Édition & Fabrication

Informatique : ...

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

Jean Hassenforder, merci 5

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Les compagnons de la lecture
par Louis PORCHER 9

Itinéraires de recherche

Recherches sur la réussite des apprentissages scolaires
par Mira STAMBAK 27

Chemins de praticiens

*Développement professionnel et personnel :
entre savoirs praticiens et savoirs de la recherche*
par Bernard JARDEL 41

Repères bibliographiques

Des industries culturelles à l'industrialisation de la formation
par J. DECEUNINCK, E. DELAMOTTE et A. PAYEUR 71

Communication documentaire

*Les usages de la documentation dans la recherche en éducation :
un dispositif original, le Centre de Documentation Recherche*
par Christiane ÉTÉVÉ, Jean HASSENFORDER, Isabelle VEYSSET 95

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME 111

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 147
Adresses d'éditeurs 189
Summaries 191

JEAN HASSENFORDER, MERCİ

Ce numéro 33 de *Perspectives documentaires en éducation* est l'occasion de remercier Jean Hassenforder pour sa participation active et inventive à la rédaction de la revue qu'il a créée, à l'INRP, en 1983.

Succédant à *Informations bibliographiques en sciences de l'éducation*, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, en plus des rubriques bibliographiques, se proposait alors, de publier "des points de vues et comptes rendus concernant la communication documentaire en sciences de l'éducation".

Depuis, Jean Hassenforder a régulièrement enrichi ce périodique de nouvelles rubriques, telles que Itinéraires de lecture et Innovations et recherches à l'étranger (1985), Itinéraires de chercheur (1986), Chemins de praticiens (1988), Observatoire des thèses (1993) et, la dernière, Chemins de doctorants (1994).

Devenu professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V, Jean Hassenforder continue à suivre l'évolution de ce périodique puisqu'il accepte de faire partie du conseil de la rédaction.

Christiane ÉTÉVÉ
Rédacteur en chef



1

ÉTUDES

LES COMPAGNONS DE LA LECTURE

Louis Porcher

J' ai toujours été étonné que, dans la reconstruction d'un itinéraire intellectuel (et donc, aussi, affectif), on ne prête pas une plus grande attention aux lectures primes, celles de l'enfance, qui constituent un terreau exactement substantiel, celui sur lequel pousse ensuite la végétation multiple dont se nourrit un capital culturel singulier. Les lectures premières sont, en définitive, l'instance dernière.

Je suis né dans une famille où l'on ne lisait pas et où il n'y avait pas de livres, hormis les manuels scolaires à partir desquels seuls mes parents exerçaient leur métier d'instituteurs. Ils étaient de la première génération, directement issus des métayers vendéens qui, depuis des siècles, vivaient au jour le jour, dans le travail et le dénuement, sans un sou vaillant. Les livres, dans ces conditions, ne comptaient pas.

Mes parents, donc, n'en possédaient pas et n'en lisaient jamais. Dans le village, j'étais l'unique enfant qui ne travaillait pas à la terre. Je vivais donc dans une grande solitude, et, très logiquement, le désir de la lecture me vint très jeune, comme un moyen d'avoir des interlocuteurs, de me donner des partenaires, d'engager des dialogues, de rêver et d'imaginer. Les mots, depuis toujours, remplacent les hommes.

Ce qui s'offrait à moi, c'étaient les manuels scolaires. Je les lus avec ravissement et fidélité, je les relus sans cesse comme on entretient chaque jour une discussion nouvelle (et pourtant toujours identique) avec des copains. Il s'agit, par conséquent, d'une lecture scolaire-non-scolaire qui déjà me plaçait sur les marges de la culture cultivée.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 33, 1994

Une enfance plongée dans "l'océan du livre"

Je me souviens des livres de géographie qui donnaient de l'Indochine, alors colonie française, une représentation bouleversante, avec des noms aux frontières du désir et du fantasme : l'Annam, la Cochinchine, le Tonkin étaient à la fois des mots et des choses. Ils apparaissaient en couleurs vives sur le manuel gris et me semblaient simultanément tout proches et dans un infini lointain. Je ne connaissais pas encore le golfe du Siam de Marguerite Duras.

Il y avait aussi, étrangeté et fascination absolues, les villes qui possédaient un tréma dans leur nom : Hanoi, Haïphong, Saïgon. Cette double marque, comme un tremblement ou une hésitation, me lançait dans des méditations inépuisables. Quand j'y suis allé, trente ans plus tard, le charme a continué d'opérer. Si la fascination de l'Asie n'est pas un vain mot pour moi, c'est aux livres de géographie d'école primaire que je le dois.

Les manuels de lecture constituaient évidemment l'essentiel du viatique. Ils étaient très nombreux d'abord, offrant une variété qui permettait le choix. Je les connaissais, certes, par cœur, depuis le temps, mais toujours un imprévu surgissait, ne serait-ce que celui de la répétition, comme un écho qui, sans changer, ne reste jamais le même. Les livres de lecture sont les premières personnes qui m'aient raconté de vraies histoires, "dans les grands lés tissés du songe et du réel" (Saint-John Perse), de celles qui vous constituent.

Comment oublier la Bichonne, le chien des Brisquet, protecteur héroïque, au prix de sa vie, de toute la famille ? Je n'en connais même pas l'auteur. C'est là cependant que j'ai fait mes premiers apprentissages de Victor Hugo et de La Fontaine, et aussi de bien d'autres dont j'ai oublié les noms. Ces textes se sont déposés en moi et n'y dorment que d'un œil.

Et puis il y avait l'inimitable galerie de l'école laïque pure et dure qui sélectionnait ses textes pour l'édification du peuple, avec l'obsession de la faim, omniprésente, et le style propre des "écrivains scolaires" (Jean Aicard, Émile Moselly, Henri Chantavoine, etc.), fait de simplicité, de clarté, et, pour les "poètes" de rythmes simples et de rimes rudimentaires:

"Que fais-tu là boulanger ?
Je fais du pain pour manger."

Les deux grands bœufs dans l'étable, blancs marqués de roux, la timide pervenche, toutes les valeurs d'une ruralité entrée en agonie étaient là, comme des marques de conservatisme, certes, mais aussi peut-être, comme une mise en alerte sur ce que la civilisation avançante, le progrès scientifique et technique, nous préparait, menace à l'horizon.

Il est de bon ton, désormais, de rire de ces manuels qui, avec ou sans jeu de mots, veillaient au grain. Les puissantes analyses sociologiques leur ont donné leur identité de buttes-témoins du temps passé, et d'indices de ce que l'école est le monde de l'immobilité figée. Et s'il en existait une autre lecture, de nature quasi ethnologique ? Si ces livres étaient considérés comme de nouveaux almanachs, indifférents au temps qui passe, marqueurs de la longue durée, fixateurs de valeurs durables ?

Il reste même aujourd'hui où la vitesse constitue l'obsession partagée, une place pour la lenteur, pour ce qui périt plus lentement que le périssable, pour la longue durée.

Une autre dimension de mes lectures primes a été certainement capitale, indissolublement mélangée à la lecture des manuels scolaires. En ce temps-là, en effet, c'étaient les premières années, après la guerre, de l'installation du bibliobus, institution géniale, d'une folle générosité, qui visait, comme on sait, à mettre la lecture vraiment à la portée de tous. Les inventeurs du bibliobus savaient, comme les spécialistes actuels des médias, que le service à domicile est toujours sans rival. Il fallait joindre les gens chez eux.

L'école était, dans la plupart des cas, dépositaire du bibliobus local. Une fois par trimestre (ou était-ce une fois par mois ?), une caisse de livres était livrée à l'instituteur et les gens venaient librement emprunter des volumes. Je ne vois pas du tout, maintenant, ce qui pouvait pousser des paysans pauvres, comme l'étaient ceux du village, aux prises avec des difficultés quotidiennes énormes, à prélever du temps sur leur fatigue pour lire. Symptôme certainement d'une combativité exceptionnelle, d'une force d'optimisme, d'une volonté de ne pas se laisser enfermer (enterrer) par le destin.

En tout cas, pour moi, l'arrivée régulière du bibliobus était une fête dont je n'ai jamais retrouvé depuis la saveur à la fois piquante et enivrante. Les enfants des villes ne peuvent pas connaître ce plaisir suraigu et multiple : celui de l'attente de l'arrivée des livres, celui de

l'exploration et de la découverte du contenu des caisses, celui du choix et de l'ordre de préférence. Je lisais tout ce qu'enfermaient les caisses, et même plusieurs fois tout. Très jeune, à partir de 7 ans, j'ai dévoré ces livres comme une manne divine. C'est là que j'ai acquis mon identité de liseur au long cours, qui ne s'arrête jamais.

De ces centaines de livres lus, dans la passion et l'anxiété joyeuse, il ne me reste évidemment rien. Mais, à l'évidence aussi, une capitalisation dormante s'est ainsi constituée, une terre s'est ensemencée. Comment savoir ce que les livres vous font ? demanderait Foucault ; comment savoir ce que nous faisons de ce que les livres nous font ? répliquerait Sartre. Les livres oubliés sont, très clairement, les plus redoutables à cet égard.

En fait, deux textes surnagent de cet océan de bouquins où le pire devait côtoyer le meilleur. *Le rouge et le noir* d'abord, inexplicablement (hormis le génie propre de Stendhal, qui n'explique rien) : Julien Sorel je l'ai suivi passionnément, à 8 ans, et j'écrivais son nom sur ma table d'écolier lorsque j'étais encore dans la classe de ma mère, c'est-à-dire au cours élémentaire deuxième année.

Quand je l'ai redécouvert, des années plus tard, au lycée, c'était depuis longtemps pour moi un frère énigmatique. J'ai trouvé alors que les professeurs n'y connaissaient rien, qu'ils expliquaient de travers la vie de Julien, qu'ils s'aveuglaient sur ce qu'était la vérité du roman. C'était comme un condensé de l'ennui suicidant suscité en moi par l'enseignement secondaire presque tout entier.

Et puis, à 7 ans, il y avait eu Agatha Christie, pour un roman dans la collection "Le Masque", dont je revois très bien la couverture entièrement jaune, et qui s'appelait *5 heures 25*. Ce fut une déflagration, le début de ma confusion entre la littérature et le quotidien, l'entrée même dans la lecture littéraire, celle qui vous habite et vous transforme.

Je fus saisi, au fil des pages, d'une angoisse comme je n'en ai jamais connu depuis, une montée de la peur à son paroxysme comme si l'assassin était présent, là, au fond du couloir. Je n'en dormais plus pendant des nuits, il fallut faire venir le médecin. Personne n'eut l'idée, qui s'imposait pourtant, qu'il était urgent de m'éloigner, au moins provisoirement, des livres, ou qu'il importait de sélectionner rapidement mes lectures.

Ces milieux-là ignoraient tout des effets d'une lecture, de l'existence intrinsèque de la littérature et de sa puissance propre. Un livre ne peut pas rendre malade, il n'est rien d'autre que le "petit parallélépipède de papier" dont parlait Foucault. On me laissa donc replonger dans la haute mer et, peu à peu, la littérature devint pour moi le vrai monde, celui qui compte seul, et dont on peut d'ailleurs faire usage pour s'orienter efficacement dans ce monde-ci.

Je suis convaincu, en tout cas, que toutes mes lectures d'adultes, se sont enracinées dans l'humus déposé en moi par le mélange des manuels scolaires et des livres du bibliobus. Je suis sûr en outre que mon indifférence et mon incapacité aux sciences dites dures viennent de là. Je serais curieux de savoir ce que mes collègues éprouvent à ce sujet, mais bien entendu, ils se gardent attentivement d'en dire un mot, de peur de livrer les clefs de la forteresse vide.

Le goût de la lecture vous tombe dessus, et, comme le doigt de Dieu, vous coince contre le mur. On n'y échappe plus, sauf à perdre son âme (ce que beaucoup de gens font chaque jour). L'univers de la liberté est aussi celui de la nécessité. Du livre ou du lecteur, nul ne sait lequel tient l'autre. Reste qu'ils sont devenus inséparables jusqu'au, justement nommé, dénouement.

Quand j'entrai en sixième, au collègue minuscule de la minuscule ville voisine, deux événements me bouleversèrent aussitôt, durablement. Je mis pour la première fois les pieds dans une librairie. Elle était pourtant de toute petite envergure, mais me fit l'effet de la caverne d'Ali Baba. Je n'avais jamais vu autant de livres rassemblés, et j'en ressentis une sorte de jubilation découragée : tant de lectures offertes, c'était comme un rêve, mais, d'un autre côté, la vie serait trop courte pour en déguster même une faible partie.

De ce temps-là, les librairies, comme les bibliothèques, restent pour moi des trésors, une espèce de réserves inépuisables où l'on passerait bien sa vie. Le goût de la lecture était déjà en moi, comme je l'ai dit, mais la possibilité de lire à satiété, c'est là que je l'ai découverte, et, du coup, le goût se transforma aussitôt en passion définitive.

Le deuxième événement tint à la professeur de français dont nous avons hérité. Elle avait fait acheter par le collègue 27 livres, que nous devons tous lire, semaine après semaine, et dont nous tenions, le compte sur un cahier qu'elle surveillait. Elle fit mieux encore : elle nous ordonna d'acheter chacun un livre, ces 27 nouveaux bouquins

devant eux aussi circuler tout au long de l'année, jusqu'à ce que nous les ayons tous lus.

J'appris donc brusquement qu'on pouvait posséder des livres, les prêter, en emprunter, s'en faire un trésor. Et puis, et peut-être surtout, les lectures étaient des réalités qu'on pouvait mettre en commun, dont il était possible et enthousiasmant de discuter, qui constituaient une confrérie où, paradoxalement en apparence le partage et le chacun pour soi s'articulaient.

Je mis la main, cette année-là, sur Curwood, Jack London, Jules Verne, Robinson Crusoë. Il y avait de quoi en perdre la raison de bonheur et j'en garde un souvenir aigu et ébloui. L'océan des livres était comme celui de Lautréamont, il berçait le monde, le fondait, lui donnait ses raisons de vivre. J'avais 10 ans et tout venait de se jouer.

La professeur avait des théories pédagogiques, je m'en suis aperçu beaucoup plus tard. Elle nous jetait d'emblée parmi les grands auteurs. Victor Hugo dès le début, bien sûr, et puis surtout, avec un étonnant toupet, "le bateau ivre" sur lequel nous naviguâmes plusieurs semaines. Rimbaud, à 10 ans, c'est l'ennui ou la déflagration. Pour moi ce fut la déflagration : "Comme je descendais des fleuves impassibles, je ne me sentis plus guidé par les haleurs". La poésie était entrée en moi pour n'en plus sortir.

Pendant tout le reste de l'enseignement secondaire, il ne s'est rien passé d'autre. Un long ennui, un grand chagrin. Nous ne faisons rien et les profs non plus, sinon leur travail au jour le jour, sans passion ni même plaisir. Le choc premier avait cependant été décisif et je me débrouillais tout seul, circulant au hasard parmi les livres innombrables. Les cours étaient au moins pour moi une source d'information sur tout ce qu'on pouvait lire.

La philosophie : une existence professionnelle choisie

Cet emmagasinement désordonné et sans conseils se trouva brusquement enrichi et mis en ordre quand je suis entré en hypokhâgne. Autant le secondaire avait été désespérant, autant la classe préparatoire fut un enchantement. Il n'y avait donc plus aucune matière sans

intérêt, on ne conservait que l'essentiel, on vivait toute la journée dans ce qui seul compte.

C'est là que j'ai découvert la philosophie, dont j'allais faire mon métier, c'est là aussi que j'ai appris à interroger les textes, à les scruter, à les considérer pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire inépuisables et parlant de nous. Hegel fut le grand camarade de cette première année et nous ne nous sommes jamais quittés depuis. Aujourd'hui encore j'en lis quelques pages au moins une fois par semaine, et si je ne le faisais pas, je me sentirais mal.

L'important, dans cette classe préparatoire, était ceci : on n'y comptait plus le nombre de liseurs. Je m'apercevais pour la première fois que je n'étais pas le seul intoxiqué et que ce n'était pas une intoxication. Comme des moines qui ont choisi de l'être, nous travaillions à la fois ensemble et séparément, et nous ne vivions que pour les livres. Notre jugement s'affinait à mesure que notre culture se construisait, nous nous mettions à exister.

Le véritable traumatisme pour moi fut le surgissement de Sartre qui n'allait plus cesser de m'accompagner et auquel je m'identifiai aussitôt. Quelqu'un qui pensait et vivait à la fois, un modèle intellectuel en même temps qu'un exemple existentiel. Être Sartre ou rien, telle était à peu près ma devise de l'époque, et je n'en suis pas très éloigné encore aujourd'hui.

L'Être et le Néant est la première grande œuvre qui m'ait marqué à ce point. Ce fut le premier vrai tournant de ma vie intellectuelle, comme une naissance au monde des concepts. Bien plus encore qu'Althusser selon Régis Debray, Sartre est un "sultan du concept", qui se meut "naturellement" dans cet univers indigène, qui se l'approprie et vous le retransmet avec la passion qui convient, comme s'il réglait constamment des comptes.

Je choisis, à ce moment-là, de devenir professeur de philosophie parce qu'on n'y parlait, à mes yeux, que de l'essentiel et qu'en plus on pouvait lire n'importe quoi, ce qui vous plaisait, tout en préparant ses examens, puisqu'au fond, contrairement à toutes les autres matières, en philosophie il n'y avait jamais vraiment de programme. Et puis, la philosophie, c'est dans les livres, comme la littérature, et c'est ce qui me convenait. J'étais fermement décidé à consacrer ma vie à la lecture puisque celle-ci est véritablement la vie.

Comme beaucoup de mes collègues qui, dans l'ensemble, ne le reconnaissent pas volontiers, j'ai trouvé dans mes deux années de classe préparatoire à la fois le bonheur de l'instant et la source de mon existence professionnelle choisie. Une sorte d'Abbaye de Thélème, en somme, d'où je n'aurais jamais voulu m'en aller, qui me comblait à chaque instant par la découverte imprévue, quotidienne, d'un écrivain que je ne connaissais pas encore.

Être avant tout un liseur de liberté

Quand j'ai débarqué à Saint-Cloud, tout heureux du temps de la khâgne, tout surpris aussi d'avoir réussi un concours relativement prestigieux, je tombai de haut. Ce n'étaient plus des étudiants désintéressés et cultivés, auxquels je me trouvais confronté, c'étaient des professionnels, des passeurs d'examens, qui ne travaillaient que pour l'utilité et voulaient faire des carrières.

Ils lisaient peu et n'aimaient pas cela. Les ouvrages au programme, point final. L'un de mes condisciples, aujourd'hui grand mandarin dans l'une des plus prestigieuses universités françaises, me dit un jour avec inquiétude : "Mais pourquoi lis-tu tous ces bouquins qui ne sont pas au programme, à quoi cela te sert-il ?". La question me prit de court, je n'y avais jamais pensé.

Au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des savoirs légitimés, on est contraint de restreindre ses lectures, de les faire converger vers l'objectif visé qui, en général, ne dépend pas de votre choix mais vous est imposé par les nécessités de la situation. Si vous voulez faire une carrière, ne lisez que ce qu'il faut, le minimum requis : gérez votre temps, qui est de l'argent (ou des postes, des honneurs, des places, des prébendes).

Si vous voulez lire, en revanche, en toute liberté, selon votre humeur et sans vous préoccuper de l'utilité, alors ne visez pas une carrière, restez dans la marge, avancez à votre rythme et ne demandez rien. La lecture autonome et la carrière sont deux pratiques antagonistes, que nul ne peut mener de front. La plupart de nos collègues, enseignants-chercheurs, dès qu'ils entendent les mots "culture générale" sortent leur révolver.

Je me suis toujours inscrit parmi les liseurs de liberté, ceux qui choisissent chaque jour les livres qui leur plaisent sans se préoccuper

de leur utilité. Mais j'en ai aussi payé le prix, j'ai beaucoup renoncé, et j'ai toujours pris soin de rester sur la marge des institutions, là où l'on ne peut rien espérer d'autre que d'avoir la paix pour s'adonner à ses propres vices (impunis). S'il était à refaire, je referais évidemment ce chemin, qui m'a conduit exactement vers la vie à laquelle j'aspirais depuis mes années de khâgne.

Il est bon cependant d'attirer l'attention des étudiants, ou des futurs enseignants-chercheurs, sur l'antagonisme que je viens de souligner. Qu'ils se décident en connaissance de cause, qu'ils ne visent pas à avoir le beurre et l'argent du beurre, qu'ils choisissent.

A Saint-Cloud, cependant, il y avait bien d'autres choses que des comportements carriéristes. Le principe de plaisir n'avait pas été totalement enterré au profit du principe de réalité. Je découvrais qu'on pouvait lire Galilée avec passion, que Freud était un abîme, que Lévi-Strauss était un puits sans fond. Les vrais chercheurs abondaient et avaient déjà commencé leur vie de liseurs infatigables, qui mourraient dans les livres comme ils y avaient vécu.

Il est simplement juste de marquer ici fortement l'influence du premier grand philosophe français que je côtoyais : Jean-Toussaint DESANTI. J'avais du mal à le suivre parce qu'il ne faisait aucun cadeau, mais il me remettait littéralement en chantier à chaque cours. Il était d'une extrême mansuétude pour les débutants que nous étions encore, et s'efforçait de nous faire prendre contact avec la haute mer sans que nous nous noyions. Il ne nous laissait pas patauger sur le rivage, il ne nous jetait pas non plus au large. Il nous conduisait pas à pas, en nous protégeant mais sans se substituer à nous.

Il a joué pour moi un rôle analogue à celui de la professeur de français qui, au collège, nous lançait d'emblée dans Rimbaud et dont j'ai retrouvé la théorie, des années plus tard, dans les œuvres de Georges Snyders qui lui aussi professe qu'il faut mettre directement en tête-à-tête, Victor Hugo ou Mozart et l'élève lambda. Desanti faisait cela avec une gentillesse et une générosité au-dessus de tout éloge : il nous propulsait dans les remous husserliens, regardait si nous allions surnager, veillait, mine de rien, à ce que nous n'échouions pas au port. Il m'a appris l'autonomie de jugement et une manière de regarder les choses de haut tout en restant d'une extrême rigueur.

A Saint-Cloud venait aussi Jean BEAUFRET, le meilleur spécialiste de Heidegger, et ami du philosophe. Il développait une philosophie

de grand vent, sans programme, faite de pensée personnelle et de discussions. Les cours étaient chauds, les étudiants lui tenaient tête (Glucksmann surtout) encouragés par sa volonté de nous autonomiser et de nous doter d'un mode de réflexion propre qui caractériserait chacun d'entre nous. Il était resté professeur de lycée (à Condorcet) et nous prouvait par là qu'on pouvait être philosophe sans "faire une carrière". Outre la pénétration de l'œuvre de Heidegger, qui m'était à peu près inconnue, j'ai acquis chez lui la liberté de penser, l'aptitude à affirmer et élucider une vision singulière des choses sans se laisser intimider par les théories des dominants du moment. Lire ce qui vous plaît, telle est la voie.

Lire en professionnel

Il y avait enfin les cours admirables de Maurice GODELIER qui nous initiait à l'anthropologie et notamment à l'œuvre de Claude Lévi-Strauss qui ne m'a plus jamais quitté depuis. C'était un apprentissage de l'extrême rigueur, une sorte d'ascèse intellectuelle qui était, en vérité, une méthode de travail et d'étude. On ne progressait que pas à pas, par démonstration, et on ne disait jamais plus que ce qu'on pouvait dire.

L'imagination n'était pas absente cependant. Il en fallait pour débroussailler le maquis des données accumulées, mettre de l'ordre dans ce qui ne paraissait pas porteur de signification d'emblée. Le créateur de concepts n'est pas un applicateur, mais un inventeur, fût-ce au prix du "bricolage" que le maître avait rendu célèbre.

Ces années de Saint-Cloud, à tous égards capitales par la qualité des enseignants et celle des condisciples, elles m'ont apporté les sous-bassements conceptuels et les techniques de travail sur lesquels je vis aujourd'hui encore. La préparation de l'agrégation, et son programme de lectures obligées, n'était qu'un effet secondaire de ce travail quotidien de réflexion, de maîtrise de soi, de prise de responsabilité à l'égard des textes et des idées.

C'est là que j'ai rencontré véritablement Bachelard. Je l'avais bien fréquenté, évidemment, en classe préparatoire, mais de loin, par survol, et surtout dans la partie "psychanalyse matérielle" de son œuvre. Les travaux et les cours de Canguilhem, à la Sorbonne, me mirent sur la voie d'une lecture pour moi heuristique des livres épistémolo-

giques de Bachelard. J'étais ébloui par la nouveauté du mode de pensée.

Je considère, aujourd'hui encore, qu'il s'agissait là d'une véritable révolution conceptuelle, d'une espèce de désarticulation de la pensée habituelle. Je ne m'en suis jamais départi depuis lors, j'en lis chaque jour, j'en peuple mes cours. Il me semble que Bachelard constitue le meilleur chemin pour accéder à la compréhension de ce que c'est qu'une connaissance, pour l'inventer, la construire, et la transmettre.

C'est une stupéfaction qui a bientôt trente ans, pour moi, de constater à quel point nos spécialistes en éducation occultent non seulement l'œuvre mais aussi la démarche bachelardiennes, alors que, presque à chaque ligne, il est question de pédagogie, d'apprentissage, d'enseignement. C'est beaucoup plus qu'un recours, c'est une véritable source.

Au total, à Saint-Cloud, j'ai commencé à lire en professionnel, à me mesurer avec les livres. Rien n'est plus difficile à acquérir que cette compétence-là. Sans la vigilance des enseignants et la stimulation des camarades, je n'y serais sans doute jamais parvenu. Désormais, c'est l'objectif que j'attribue à mon propre enseignement : aider les étudiants à construire leurs propres modes de pensée en se confrontant à ceux qui ont pensé fondamentalement.

Les travaux empiriques ne possèdent pas de vertu formatrice intrinsèque. Ils ne conduisent ni à l'autonomie personnelle, ni aux capacités de transfert qui sont la marque même d'une pensée authentique. Ce sont les chemins épistémologiques qui conduisent à cet accomplissement. Il est nécessaire, pour cela, de se coller avec les grands, ceux qui restent, qui durent, qui contribuent à vous doter de votre propre personnalité.

Sartre, Foucault, Bourdieu : trois figures de ma vie intellectuelle

Une fois l'agrégation passée, je suis donc devenu professeur de philosophie dans la France profonde. Trois événements me cueillirent presque aussitôt, qui ont constitué mes dernières étapes de formation personnelle : la parution, très proche, des *Mots* de Sartre, de *l'Histoire de la folie à l'âge classique*, de Foucault, et des *Héritiers* de Bourdieu et

Passeron. Ce fut comme une espèce de tremblement de terre à trois secousses.

Mon amour de Sartre, son caractère exactement essentiel pour moi, n'avait pas disparu depuis mes années de khâgne. Au contraire il s'était renforcé, amplifié, et avait fini par m'envahir, existentiellement, de fond en comble. La préface à *Aden-Arabie* de Nizan, le texte nécrologique sur Merleau-Ponty, la préface aux *Damnés de la terre* de Frantz Fanon, avaient marqué des moments véritables de ma vie intellectuelle, et, plus gravement, de ma vie tout court. Il y avait eu, à chaque fois, un avant et un après, un renouvellement d'identité, une espèce de nouvelle naissance.

Les Mots achevèrent ce travail d'identification. Cela reste, trente ans après, le livre parfait à mes yeux, par l'achèvement de l'écriture tout autant que par l'organisation du contenu. Les deux phrases-limites de l'ouvrage, la première et la dernière enclosent le livre comme un trésor, par leur accomplissement (aboutissement) même. "En Alsace, aux environs de 1850, un instituteur accablé d'enfants consentit à se faire épicier". Pas un mot de trop, pas un à améliorer, pas un à oublier, pas un sans raison.

Au terme de cette vie, que reste-t-il ? "Un homme, fait de tous les autres hommes, et qui les vaut tous, et que vaut n'importe qui." Qu'ajouter devant une œuvre aussi manifestement testamentaire, comme le résumé d'une existence pleinement assumée ? Le petit Poulou, vu par les yeux de l'immense Jean-Paul Sartre sur la fin de son âge, quel exemple plus fort d'une trajectoire achevée, d'une vie complètement remplie ?

Sartre s'est beaucoup trompé, dit-on. Bon. Est-ce que c'est important ? Non. Il est parvenu à élaborer des prises de position qui nous paraissaient être aussi les nôtres. Il mettait en mots ce que nous ressentions confusément. Il fut, à coup sûr, le plus exceptionnel pédagogue du siècle, capable d'expliquer simplement le compliqué, de simplifier justement, de doter chacun d'entre nous des instruments d'analyse qui lui permettaient de se forger une conviction dans des domaines où les démonstrations ne sont qu'un leurre.

Foucault jouait sur un autre terrain. Il éclairait comme de manière définitive, un territoire de la vie sociale. Il faisait cesser les ombres et, à grands coups de projecteur, nous obligeait à regarder ce sur quoi jusqu'alors nous étions restés aveugles. C'était le philosophe des dis-

positifs alors que Sartre était celui des sujets. L'austérité foucaldienne restait moins gratifiante que la passion et l'éblouissement sartriens.

Mais elle travaillait plus profondément peut-être, vous obligeant à avancer à son propre rythme, fait de lenteur et de majesté par opposition aux cavalcades de Sartre qui allait toujours au plus court et vous tirait derrière lui. Foucault analysait, déconstruisait, désembrouillait fil à fil, démêlait un écheveau. Il ne vous faisait grâce de rien, et, à la fin, il n'y avait rien à dire, vous étiez comme vidé.

Écrivain magnifique, lui aussi, comme Sartre et dans un tout autre genre. Qui oubliera cependant l'homme qui s'efface "comme aux rivages de la mer un visage de sable" ? Qui n'a pas été marqué par le début de *Les mots et les choses*, par cette description anthologique des *Ménines* de Velasquez, où le plaisir de l'écriture affleure au moins autant que la rigueur et la vigilance de la pensée démonstratrice ?

Le surgissement de Foucault, ce fut un coup de Trafalgar pour les sartriens insincères, ceux qui suivaient le maître parce qu'il était le maître et qu'il y avait quelque chose à en espérer. Pour les autres, les petits héritiers de Sartre, ceux qui, sans lui, comme moi, n'existeraient pas, l'arrivée de Foucault fut comme une nouvelle jeunesse.

Je fus immédiatement frappé de ce que Foucault avait lu Bachelard avec une acuité et une puissance remarquables, alors que Sartre ne l'avait, au mieux, que survolé. Foucault était un lecteur, un interprète, un commentateur, qui apportait aux textes qu'il lisait une richesse jusqu'alors inaperçue et qui frappait d'emblée par son évidence. Il respectait les livres et les portait au meilleur d'eux-mêmes. C'était, au sens strict, magistral.

Sartre, au contraire, s'appropriait les textes des autres, comme le coucou leur vole leur nid ou le bernard-l'ermite leur coquille. Il les faisait siens, c'est-à-dire les transformait en Sartre. C'était un prédateur qui ne respectait rien, et qui, d'ailleurs, ne travaillait jamais sur archives, dans le silence des bibliothèques. Il inventait le sens à partir de rien, œuvrait de manière solitaire et vitupérante, alors que Foucault procédait de manière solitaire et silencieuse.

L'un était écrivain du brouhaha, du tohu-bohu, de la vitesse et de la pétarade. L'autre était écrivain du feutré, de la lenteur, de la rumination et de l'ajustement. Tous les deux étaient confrontés à un ego écrasant, démesuré, mais ils s'en arrangeaient différemment, ayant seulement en commun, ce qui est décisif, l'opposition à tous les pou-

voirs. Ce furent les deux derniers grands intellectuels français, dont le résonnement fut mondial.

Je m'aperçus assez vite, en donnant mes cours, qu'il me fallait impérativement articuler les deux systèmes puisque chacun d'eux exprimait totalement, et de manière pourtant antagoniste, l'esprit du temps. Ils fournissaient des repères pour avancer, pour ne pas se noyer, pour éviter de confondre, comme y porte le métier universitaire, l'essentiel et l'accessoire.

Le télescopage avec *Les Héritiers* m'a aidé à construire ces articulations. Ce fut une expérience exactement sans précédent pour moi. Comme un rideau qui se déchire brusquement et découvre un paysage absolument insoupçonné. Ma culture sociologique était déjà convenable puisque j'envisageais fermement de faire ma thèse d'État dans cette discipline : elle fut cependant bouleversée par la lecture du livre qui, à mes yeux, est le livre-princeps.

Bourdieu est le Galilée des sciences sociales, le plus grand sociologue qu'il y ait jamais eu sur la planète. Il fonde une démarche opératoire qui permet de lire (!) les régularités des fonctionnements sociaux effectifs. Grâce à lui chacun peut comprendre la société dans laquelle il vit, et, dès lors, agir sur elle avec patience. C'est une pensée totale, inédite dans sa totalité même. Elle rend le lecteur autonome et maître de lui-même.

Science à la fois du désenchantement (les choses sociales se passent ainsi et pas comme on voudrait qu'elles se passent, ou comme on le croit), mais aussi de la défatalisation (il existe des possibilités effectives d'intervenir dans le monde social à la condition formelle qu'on en connaisse les lois de fonctionnement), la sociologie est une source de pensée et d'activité, une discipline qui s'applique et ne parle pas dans le vide. La suite des œuvres de Bourdieu, je l'ai guettée désormais, et elle a été toujours nouvelle. Pas un jour sans une lecture de ce "maître à comprendre" qui, d'année en année, décrit la société française (et, d'ailleurs, toute société semblable) telle qu'elle est. C'est dans sa lignée, à une place bien modeste, que je m'efforce de travailler, pour mes étudiants (thésards surtout) comme pour mes propres livres. Le gisement est exactement inépuisable.

Je ne parlerai pas ici, et ce serait pourtant nécessité et justice, de l'extraordinaire générosité de l'homme Pierre Bourdieu, toujours disponible quand un piéton quelconque, comme moi, a besoin de lui,

toujours remarquablement chaleureux et non encombré par sa célébrité. Toujours du bon côté aussi dans les innombrables luttes sociales de chaque jour.

Du coup, il y a trente ans, j'ai repris mon corpus de sociologues, de Durkheim à Max Weber en passant par Tocqueville et Auguste Comte. J'y ai perçu, en creux, la richesse multidisciplinaire de l'œuvre de Bourdieu : linguistique (c'est lui qui, le premier, a fait traduire et publier les travaux sociolinguistiques de Labov), anthropologie, économie, littérature, se mêlent constamment pour mieux converger vers une sociologie pleine, non étriquée, capable de rendre compte de l'ensemble des phénomènes sociaux.

Ma vie intellectuelle a radicalement changé du jour où j'ai ressenti le séisme de la lecture des *Héritiers*. J'ai cherché inlassablement à m'appropriier les démarches qui conduisent Pierre Bourdieu et j'ai vite compris que le génie propre de l'auteur dépassait de loin ce qu'une méthodologie, même bien maîtrisée, permet d'espérer.

Il travaille, Bourdieu, à la fois dans l'austérité et dans le brio, maniant la langue française en écrivain complètement neuf, éprouvant probablement un plaisir d'écrire qui engendre le plaisir de lire du destinataire. Une œuvre, à la fois pérenne et en prise sur l'actualité, s'élabore ainsi jour après jour, livre après livre, comme un trésor.

Quel ouvrage détacher parmi cette longue suite éclatante ? *La distinction* peut-être, à moins que ce ne soit *L'ontologie politique de Martin Heidegger*. A vrai dire, chacun trace son chemin personnel dans cette œuvre fondatrice. Je m'étonne seulement qu'il n'y ait pas davantage de disciples autour de Bourdieu, davantage de livres écrits sur lui, davantage d'exégèses proposées, davantage de postérité.

C'est probablement que l'ensemble prendra son assise dans la plus longue durée, qu'il a exercé un effet de stupéfaction telle, de rupture si profonde avec ce qui existait jusque-là, que personne n'en a encore véritablement perçu toute la portée qui est, proprement, révolutionnaire. Les trop fameuses et galvaudées "ruptures épistémologiques" trouvent ici leur illustration exemplaire, leur incarnation emblématique.

Une passion pour la sémiotique

Une dernière marche a été franchie pour moi en 1966, alors que je venais d'être nommé assistant à Saint-Cloud, quand Michel Tardy nous fit découvrir la toute jeune sémiologie (devenue depuis sémiotique), à partir de la linguistique à peu près inexistante encore à l'époque, universitairement, et du structuralisme comme démarche. Cela aussi ce fut une révélation, sur la base de laquelle je travaille toujours.

Michel Tardy est un cas étrange, dans le domaine des sciences de l'éducation, de maître silencieux et fécond. Nous sommes nombreux à lui devoir beaucoup, à avoir bénéficié de son initiation. Auteur de la plus magnifique thèse qui soit, sur l'iconologie, il a préféré rester dans la marge, comme une sorte de vigie, pleine de vraie sagesse.

La sémiologie, "science générale des signes dans la vie sociale", selon la célèbre définition de Saussure, était lourde d'une très brillante destinée future, notamment au travers des travaux de Barthes. Elle a investi de nombreux territoires sociaux, et, même si son étoile semble avoir un peu pâli, elle reste l'une de ces "sciences-mères" à partir desquelles s'engendrent des savoirs neufs, caractérisés à la fois par la rigueur et par l'imagination.

L'enthousiasme aidant, je fis ma première thèse, sous la direction de Michel Tardy, sur la sémiotique des images et j'y pris un plaisir extrême. J'ai la satisfaction, un quart de siècle plus tard, de constater que le livre est toujours en vente et qu'il constituait donc bien une piste qui méritait d'être suivie. La sémiotique des discours non-linguistiques, que Tardy a construite toute sa vie, fait désormais partie du monde ordinaire de la communication.

Cette passion pour la sémiotique, elle s'est trouvée ravivée chez moi par la rencontre de Philippe Hamon, sémioticien de la littérature, partenaire de Barthes pour un livre sur le concept de personnage, et qui me laisse régulièrement coi devant ses trouvailles, issues d'un labeur invisible mais d'une inlassable rigueur. Il aime à dire que la sémiotique est une boîte à outils et que c'est à chacun de bricoler. Science constamment en marche.

Lorsque Philippe Hamon m'explique que, dans *Les Phares* de Baudelaire, chaque quatrain commence par un nom de peintre célèbre jusqu'à ce que, tout à coup, l'un de ces quatrains s'ouvre par "colère

de boxeur", et que, visiblement (encore fallait-il disposer des outils et du talent pour le voir), dans "colère de boxeur", il y a *bo(xeur), de, et (co)lère* (Baudelaire), je reste à la fois admiratif et optimiste, sûr en tout cas que la sémiotique est une science féconde.

Si Baudelaire, de manière cryptique, glisse son propre nom parmi ceux des phares de l'humanité, il s'est tout de même trouvé quelqu'un, un siècle et demi plus tard, pour lever le masque. Tout finit par être éclairé par la raison, et c'est pourquoi il est juste de nourrir, contre tous les décadentismes, une espérance méthodologique de bon aloi, une confiance rationaliste.

Le mélange fécond de la littérature et des sciences sociales

D'une manière générale, la littérature a tenu une grande place dans ma trajectoire intellectuelle. Ce n'est pas le lieu ici d'essayer d'élucider ce que la lecture d'œuvres littéraires majeures apporte à la capacité réflexive ou analytique. L'influence est sans doute d'abord de nature émotionnelle. Il n'est cependant pas douteux, à mes yeux, que l'interpénétration du secteur littéraire et du domaine des sciences sociales, est à la fois mystérieuse et fertile.

Gracq depuis longtemps, Buzzati *Le désert des Tartares*, Rulfo *Pedro Paramo*, Sepulveda *Le vieux qui lisait des romans d'amour*, Le Clézio *Désert* sont quelques-uns des "passants considérables" qui traversent régulièrement ma vie. Il faudrait y ajouter, plus classiquement Umberto Eco (à la fois sémioticien de grande tente et écrivain), Kafka, Proust (sociologiquement inépuisable), Thomas Mann et Thomas Bernhard.

Bien d'autres aussi sans doute, qui se sont déposés en moi par cette sédimentation énigmatique qui produit le capital culturel individuel. Je les ai incorporés et, donc, oubliés. La célèbre "amnésie des apprentissages", mise en évidence par Bourdieu, est ce par quoi se constitue une identité. Bien malin celui qui prétendrait savoir rétablir la construction de la sienne.

C'est un exercice étrange que de parcourir son propre itinéraire de lectures. Spectateur et acteur à la fois, on ne sait jamais vraiment qui est qui. Cette sorte d'auto-analyse est en même temps une exactitude

et une invention, un savoir et un imaginaire. Quiconque s'y aventure avec le pied sûr est, pour le moins, un imprudent. Quiconque refuserait de s'y lancer serait un pusillanime, mais peut-être aussi un véritable sage.

Au terme du chemin, il me reste une petite quinzaine de noms qui sont mes compagnons quotidiens et dont je me suis efforcé de pointer la rencontre : Platon, Aristote, Descartes, Leibnitz, Spinoza, Rousseau, Hegel, Nietzsche, Bachelard, Freud, Bourdieu, Weber, Lévi-Strauss. Ce sont ceux sans l'œuvre desquels je n'existerais pas, ceux qui me permettent de vivre, ceux que je donne, à mon tour, à lire comme instruments d'autonomisation.

Le mélange de philosophie et de littérature est probablement ce qui me caractérise le mieux au sein du champ des sciences de l'éducation. Plus j'avance en âge moins clairement je perçois la différence entre les deux. Ils sont tous, ces auteurs-là, à la poursuite d'un même but : élucider ce que nous faisons là et comment le faire du mieux possible, c'est-à-dire sans illusions.

Les lectures véritablement marquantes sont toujours en petit nombre, comme le sont aussi les amis. C'est peut-être dans ce compagnonnage silencieux que s'opère toute formation intellectuelle opérante, autonomisante. A cause de cela, au fond, les livres ne mourront jamais tout à fait : ils sont des compagnons de route, des perdus eux aussi qui cherchent l'issue. Ils marchent dans l'ombre à vos côtés et, du coup, inexplicablement, vous avez moins peur.

Louis PORCHER

Professeur à l'Université de la Sorbonne-Nouvelle

RECHERCHES SUR LA RÉUSSITE DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Mira Stambak

Je suis arrivée à Paris, à Noël 1945, avec cent autres étudiants venus de toutes les républiques yougoslaves, titulaire d'une bourse française, pour faire des études de psychologie. Elevée dans une famille bourgeoise où l'accent avait été mis sur la littérature et les arts, j'avais toujours souhaité faire des études de langues, ce que faisaient alors les jeunes filles de "bonne famille".

Ce choix pour la psychologie m'est venu d'une façon particulière : déportée pendant la guerre au camp de Bergen-Belsen en Allemagne, j'ai été emmenée, à la Libération, dans un camp suisse où j'ai fait la connaissance d'un psychologue hongrois, Szondi, auteur d'un test sur l'orientation professionnelle. Cette rencontre allait se révéler décisive pour mon choix d'études futures et m'ouvrir de nouveaux horizons.

A cette époque, on enseignait principalement la psychologie à l'Institut de Psychologie où l'on préparait trois diplômes. Au terme de ma deuxième année d'études, après avoir obtenu deux certificats de licence et trois diplômes, j'ai demandé à faire un stage durant l'été au Laboratoire de l'Hôpital Henri Rousselle à Paris. Le Laboratoire était dirigé par R. Zazzo. J'y suis venue pour deux mois et j'y suis restée plus de vingt ans !

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 33, 1994

Du Laboratoire de psychologie de Zazzo au CRESAS

C'est à partir de ce moment-là que ma vie professionnelle a commencé. Je dis toujours que j'ai deux vies professionnelles : une première au Laboratoire de Psychologie de l'Hôpital Henri Rousselle, jusqu'en 1968, date à laquelle débute ma seconde vie quand le Ministère de l'Éducation nationale m'a proposé de diriger un centre de recherche sur les problèmes de l'échec scolaire.

Le Laboratoire de Psychologie n'était pas seulement un laboratoire clinique, mais aussi un laboratoire de recherche sur les problèmes posés par les enfants qui avaient des difficultés scolaires. Ces recherches se faisaient avec la collaboration d'Ajuriaguerra, neuropsychiatre. J'ai eu la grande chance de pouvoir me former auprès de ces deux personnes. Dès 1949, Zazzo m'a fait entrer au CNRS que je n'ai jamais quitté, puisque j'y ai effectué toute ma carrière, même lorsque j'étais en poste au CRESAS. Je dis toujours que je n'ai pas eu beaucoup de mérite d'entrer au CNRS, parce que, à cette époque, il n'y avait pas de concurrence.

Du point de vue des contenus, des recherches étaient menées sur les différentes formes de difficultés scolaires : on découvrait les dyslexies, les dyspraxies, les dysorthographies, les instabilités. On pensait vraiment qu'en faisant ces recherches on allait pouvoir aider les enfants à s'en sortir. J'ai participé très activement à tout ce travail d'équipe entre neuropsychiatres, psychologues et rééducateurs. Les enfants que nous recevions en consultation avec leurs parents nous étaient envoyés par l'institution scolaire parce qu'ils n'arrivaient pas à suivre les programmes. Les psychologues réalisaient un premier diagnostic en appliquant une longue batterie de tests. Je suis l'auteur de plusieurs de ces tests connus dans le monde entier, comme je l'ai constaté en voyageant en Amérique du Sud.

Avec les bases théoriques qui servaient à l'élaboration des tests, on abordait des catégories différentes du développement mental. Notre méthode de travail reposait sur l'observation et l'examen des enfants dans des situations complètement artificielles et standardisées et qui présentaient un côté rassurant dans leur application. Tout était écrit et déterminé à l'avance. On pensait vraiment pouvoir détailler et diviser le fonctionnement des aptitudes des enfants par rapport à des spécificités inventées par chaque auteur.

Les limites d'une psychologie positiviste

Nous nous étions engagés dans cette voie classique de la psychologie clinique qui débutait à ce moment-là, en travaillant avec enthousiasme, avec l'envie de comprendre, d'analyser, de trouver la solution à ces situations d'échec scolaire. La psychologie avait toujours été perçue comme quelque chose d'intuitif et non comme une science. Pour qu'elle devienne scientifique, il fallait en quantifier le contenu, seuls les chiffres pouvaient lui donner un aspect scientifique. Durant ces dix premières années, nous avons vraiment eu l'impression de construire une psychologie scientifique. Puis, petit à petit, j'ai commencé à avoir des doutes. Ce sentiment d'insatisfaction s'est installé pour plusieurs raisons.

La première raison était une déception liée au fonctionnement interne. Nous avons fait de nombreux travaux pour faire des diagnostics d'une façon très détaillée. Les enfants venaient quelquefois trois demi-journées pour faire un bilan psychologique. Les résultats étaient ensuite présentés aux médecins psychiatres ou neuropsychiatres qui avaient ces enfants en charge, la décision de rééducation était prise et le traitement défini. Une fois sortis de notre équipe, nous avons très vite réalisé que les médecins écoutaient poliment notre compte rendu d'examen, mais que dans les décisions ils ne tenaient absolument pas compte de notre travail. C'était en général des médecins psychanalystes et ils faisaient des diagnostics à leur façon. On ne prescrivait pas que des psychothérapies, il y avait aussi des rééducations, par exemple la rééducation du langage, de la motricité, rééducations créées à l'hôpital Henri Rousselle. Lors de ces rééducations, nous nous revoyions en équipe après une année pour savoir ce que l'enfant était devenu. Nous nous retrouvions dans la même situation qu'avec les médecins : les rééducateurs ne tenaient pas du tout compte de notre examen. Ils effectuaient des examens au début de la rééducation à leur façon et là aussi la rééducation était faite en fonction de leur propre examen.

La deuxième raison se situait sur le plan de la recherche et je considérais que c'était beaucoup plus important parce que j'avais adhéré à cette vision que l'on qualifie de positiviste du développement psychologique de l'enfant en élaborant les tests de motricité, de rythme et d'intelligence. Si l'on prend l'exemple de la dyslexie, nous avons avancé, avec des preuves, que l'on devient dyslexique parce que l'on

a soit des troubles de l'espace soit des troubles du rythme. Pour étalonner nos tests, nous allions dans les écoles, nous leur demandions de bien vouloir nous prêter des enfants, mais ce n'était pas du tout un travail avec la classe. Une année, nous avons voulu tester les corrélations qu'il y avait entre les résultats à ces tests et l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. A notre grande surprise, nous découvrirons qu'il n'y a aucune corrélation. Il y avait des enfants qui lisaient parfaitement et qui avaient de mauvais résultats à ces tests et d'autres qui n'avaient pas appris à lire et qui avaient aux tests des résultats tout à fait normaux. Nous avons pris l'habitude d'envoyer les résultats de ces tests aux instituteurs qui manifestaient quelquefois leur étonnement, soulignant que dans leur classe d'autres enfants étaient davantage en difficulté. Je dois dire qu'à partir de ce constat, je me suis interrogée sur l'utilité de mon travail.

En ce qui concerne le plan de la théorie, on se référait à Wallon. Wallon était mon parrain quand je suis entrée au CNRS, j'ai d'ailleurs suivi ses cours au Collège de France. Zazzo, mon directeur de recherches, lui-même un élève de Wallon, nous avait fait adopter la théorie wallonienne, mais le travail qu'il nous faisait faire au Laboratoire, la testologie, la catégorisation n'entraient pas dans le cadre de cette théorie. Une des raisons qui continuait à augmenter mon insatisfaction était que les introductions que je rédigeais dans mes rapports annuels reflétaient les idées de Wallon en ce qui concerne l'évolution globale des enfants, le rôle du social, de très belles phrases que je signe encore aujourd'hui, mais quand je rendais compte de mon travail concret, tout ceci n'avait plus aucun rapport avec mon introduction.

La troisième raison était liée au départ d'Ajuriaguerra. Il avait été nommé en 1960 directeur de l'hôpital psychiatrique et titulaire de la chaire de psychiatrie à Genève. Il voulait que je crée un Laboratoire de psychologie que j'ai effectivement mis sur pied et qui fonctionne encore actuellement. L'année que j'ai passée à Genève a été un moment important dans ma vie puisque j'ai eu la grande chance de côtoyer Piaget et son équipe et que je suis devenue l'amie d'Inhelder. J'ai pénétré dans ce monde piagétien que l'on ne connaissait pas bien en France. Là se sont ouverts des horizons nouveaux puisque j'ai découvert une autre théorisation. Je suis rentrée à Paris au bout d'un an. En l'absence d'Ajuriaguerra la recherche paraissait moins structurée et de ce fait moins vivante, l'enthousiasme n'était plus le même.

Toutes ces raisons faisaient que je me sentais insatisfaite et incapable de reconstruire quelque chose de nouveau. Quand, en 1968, j'ai été sollicitée pour la création du CRESAS, j'ai accepté cette proposition avec joie et c'est à partir de ce moment que commence ma seconde vie professionnelle, celle qui est la plus importante et va me donner beaucoup de satisfactions tant sur les plans intellectuel que personnel et affectif.

La naissance du CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire)

À son retour d'un voyage en Union Soviétique qu'il avait effectué avec Fraisse, Zazzo rêvait de créer un centre de défectologie analogue à ce qu'il avait vu lors de son séjour. Ce centre de défectologie, terme que je qualifierais d'horrible, était une structure équivalente qui avait en charge les enfants "handicapés" et en difficulté scolaire. Il avait dans ce but réussi à convaincre un Inspecteur de l'Éducation nationale, Monsieur Petit, en poste au Ministère, à la Sous-Direction de l'Enfance inadaptée, devenue, au moment de notre création, la Sous-Direction de l'Éducation spécialisée et de l'Adaptation scolaire (d'où le nom de CRESAS), ainsi que Aimé Labrogère, en poste dans ce même département. Ce sont ces deux personnes qui ont été les interlocuteurs de Zazzo. Les tractations avec le Ministère ont duré plusieurs années. En 1968, les conditions se sont subitement révélées favorables pour créer ce centre. Des crédits avaient été prévus pour faire détacher des professeurs et engager éventuellement des psychologues. Un seul problème demeurait : celui de son implantation, il fallait pouvoir obtenir des murs. Notre problème de locaux allait rapidement trouver une issue favorable : Monsieur Chilotti, Directeur de l'Institut Pédagogique National (IPN) était d'accord pour héberger cette structure naissante.

Dès le début, j'avais émis le souhait d'associer Monique Vial à la création de ce centre. Elle enseignait à l'époque la psychologie à la Faculté de Lille et m'avait fait venir plusieurs fois pour faire des conférences à ses étudiants. Nous étions deux à créer le CRESAS, j'étais mise à la disposition de l'IPN par le CNRS, Monique Vial par l'Université. Quatre autres postes restaient à pourvoir par des ensei-

gnants. Françoise Platone, alors enseignante à l'École Normale d'Évreux et que je connaissais personnellement, est venue se joindre à nous. Comme nous étions dans une période faste, j'ai rapidement embauché des enseignants et des psychologues. Au bout d'une année, nous étions une douzaine de personnes et la vie du CRESAS a alors commencé. L'originalité de cette création réside dans l'association entre chercheurs classiques, de type CNRS et enseignants, qu'ils soient professeurs et surtout instituteurs.

Une mission nous était assignée dès le départ et elle l'est toujours restée : le problème de l'échec scolaire. Il fallait en étudier les causes et trouver les moyens d'y remédier. Les statistiques montraient que, en 1969 et 1970, près de 50 % des enfants avaient au moins un an de retard à la fin du cursus élémentaire. Je suis restée stupéfaite devant ce constat, car à l'Hôpital Henri Rousselle nous ne connaissions pas ces chiffres. Dans ce contexte, l'échec scolaire devenait une véritable préoccupation.

L'échec scolaire et la recherche d'une voie pour l'apprentissage de tous

D'emblée, nous avons décidé de travailler dans un esprit de prévention. Ce choix allait nous décider à privilégier le cycle préscolaire et l'école élémentaire.

La première recherche que nous avons réalisée, en collaboration avec des psychologues scolaires, devait nous renseigner sur la possibilité de repérer, à l'école maternelle, les enfants qui auront des difficultés d'apprentissage au CP. Les résultats étaient décevants, identiques d'ailleurs à ceux obtenus quand je travaillais sur la dyslexie : la moitié des enfants signalés à la maternelle comme ayant des difficultés suivaient le CP sans problème ; par contre, parmi les enfants en difficultés sérieuses au CP, la moitié n'avait pas été repérée en maternelle.

Face à ce résultat négatif, nous avons évidemment mis en évidence le constat que l'on retrouve dans toutes les enquêtes sur les causes de l'échec scolaire : ce sont les enfants de milieux économiquement et culturellement défavorisés qui échouent massivement à l'école élémentaire.

A la suite de ces résultats, nous avons été amenés à remettre en question les approches habituelles en psychologie et psycho-pédagogie lorsqu'on étudie les difficultés scolaires. Nous nous sommes, petit à petit, détachés de la psychologie positiviste qui catégorise les enfants en différentes sortes d'"inadaptés" que l'on mette l'origine de cette inadaptation dans l'inné ou dans les conditions sociales.

Poussés par les praticiens de notre équipe, nous nous sommes engagés dans une nouvelle voie où la conceptualisation se fait principalement à partir de l'analyse des conditions dans lesquelles les enfants sont observés ou éduqués. Ainsi nous sommes passés d'une psychologie de l'individu hors contexte, à une approche des enfants dans un contexte déterminé et particulièrement celui de la classe. Nous avons été amenés à prendre en compte l'ensemble des enfants et les conditions de leurs apprentissages.

Deux recherches ont permis d'entrevoir la réorientation de notre approche. La première a permis de mettre en évidence les limites de l'approche clinique individuelle à l'aide de méthodes s'apparentant aux tests. Elle visait à comparer le niveau de développement cognitif de deux groupes d'enfants de 5-6 ans issus de milieux socio-culturels contrastés à l'aide d'épreuves construites dans une perspective piagétienne. L'analyse des protocoles a fait apparaître que les réponses des enfants sont le résultat du type d'interaction adulte-enfant. Les enfants socialement favorisés réagissent aux questions des adultes comme le font ceux dans les livres de Piaget, alors que les enfants de milieux populaires n'affirment que difficilement leur savoir, ce qui amène l'adulte à pousser son questionnement : il fournit un effort énorme d'encouragement et de persuasion, processus qui conduit à une déstabilisation de l'argumentation des enfants, voire à des non-réponses. Cette constatation nous a convaincus qu'il y a danger si l'on s'arrête à ces différences pour juger du niveau cognitif des enfants !

Dans la recherche suivante (1), qui visait le domaine de la construction du nombre, nous avons mis en place des conditions d'observation différentes : les enfants travaillaient en petits groupes et on les incitait à collaborer entre eux ; on leur laissait le temps de dégager eux-mêmes les problèmes qu'ils se posent ; l'adulte intervenait de façon mesurée, soit pour apporter un élément de connaissance ajusté au problème du moment, soit pour stimuler ou relancer la dynamique en cours.

De telles conditions d'observation ont permis d'entrevoir le processus même de construction des connaissances. L'analyse des protocoles a montré qu'un savoir s'acquiert en étant sans cesse remis en question par les résistances d'autrui ; les enfants recommencent pour se prouver et prouver aux autres, ils argumentent pour convaincre, explicitent et clarifient pour se faire comprendre.

A partir de ces résultats, s'est installée la conviction que si les enfants ne manifestent pas leurs compétences langagières et intellectuelles, cela vient des conditions dans lesquelles on les place et dans lesquelles on les fait travailler.

Les recherches que je menais personnellement avec trois ou quatre collègues du CRESAS dans les crèches m'ont beaucoup aidée à construire notre nouvelle approche.

Au cours de nos premières recherches dans les crèches, nous avons été surpris par un constat : ces jeunes enfants, avant même de savoir marcher, se groupaient par deux ou trois pour réaliser des activités ensemble, communiquaient abondamment entre eux, établissant des relations très harmonieuses. Ces observations nous ont particulièrement frappés car, jusque-là, nous partagions l'opinion commune selon laquelle les échanges entre jeunes enfants étaient rares et pauvres, de peu d'intérêt pour le développement psychologique. Ainsi, avons-nous décidé de procéder à des études systématiques des échanges entre enfants en portant une attention particulière à l'aménagement des situations dans lesquelles les enfants seront étudiés. L'important pour nous devenait de construire un projet d'action où il s'agissait de définir aussi bien l'organisation matérielle (l'espace, le nombre d'enfants, le choix du matériel, sa disposition) que le rôle des adultes présents. L'observation attentive à l'aide de vidéo-films des conduites et des réalisations des enfants nous a permis d'évaluer la pertinence des situations mises en place.

Observés ainsi dans différentes situations de jeux, il a été possible de voir à l'œuvre chez tous les enfants le besoin conjoint de connaître et de communiquer. Une lucarne s'ouvre ainsi sur la façon dont les enfants construisent leurs savoirs, progressent et consolident leurs connaissances. On découvre une volonté tenace de comprendre le monde qui les entoure ; les enfants déploient toute l'énergie dont ils disposent pour résoudre ensemble les problèmes qu'ils se posent.

Les analyses des données recueillies au cours de ces recherches ont donné lieu à de nombreuses publications (cf. bibliographie). Ces travaux, complétés par ceux d'autres équipes du CRESAS, ont permis d'affiner le cadre conceptuel qui nous guide : selon nous, l'accent doit être mis sur le rôle prépondérant que jouent la communication et les interactions sociales dans la construction des connaissances et dans le développement psychologique des enfants. Nous avons progressivement pris conscience d'un fait que chacun ressent intuitivement : l'être humain a besoin des autres pour construire des savoirs et se construire. En travaillant ainsi, un nouveau rapport au savoir se crée chez tous, chez les enfants, mais également chez les adultes qui les ont en charge.

Une nouvelle méthodologie : la recherche-action

Parallèlement à cet effort de réflexion concernant les processus d'apprentissage, ces mêmes recherches nous fournissaient des éléments pour préciser l'approche pédagogique mise en œuvre dans les crèches et dans les écoles où nous avons travaillé.

Deux mots d'abord sur notre méthodologie de recherche. Nous avons rapidement opté pour un travail sur le terrain pour pouvoir étudier les processus d'apprentissages dans le milieu de vie habituel des enfants. Petit à petit, notre méthode de travail s'est précisée : nous avons mis en place des recherches-actions de longue durée en collaboration étroite avec les professionnels des terrains.

La question à laquelle nos recherches devaient répondre s'est précisée peu à peu : comment organiser le milieu de vie des enfants, quelles situations éducatives mettre en place pour que TOUS les enfants s'investissent dans le processus d'apprentissage ? Nous avons très vite compris que l'approche pédagogique devait s'ajuster aux démarches d'apprentissage des enfants. Quel que soit le contenu proposé, langue écrite, mathématiques, sciences, connaissances artistiques, l'approche pédagogique doit respecter les mêmes caractéristiques.

Nous avons appelé "pédagogie interactive" cette approche qui déclenche et maintient l'investissement de tous les enfants dans les tâches proposées. A la fin des années 80, nous avons décidé de

prendre du recul sur les expériences des différentes équipes du CRE-SAS engagées dans des recherches-actions et nous avons publié un livre qui fait état de nos analyses (*La naissance d'une pédagogie interactive*, ESF, 1991). Voici les caractéristiques de cette approche éducative qui me paraissent les plus importantes.

- *Une approche interactive.* Les adultes travaillent en équipe, c'est ensemble qu'ils imaginent, planifient, conduisent et évaluent les actions éducatives mises en place. Pour les enfants, on privilégie le travail en petits groupes, ainsi ils s'engagent eux aussi dans une dynamique d'échanges profitable à tous.

- *Une approche innovante.* Le travail des adultes se fait à l'aide de projets éducatifs sur un contenu et une démarche qui n'ont pas encore été travaillés. Comme l'a écrit F. Platone : "l'important est d'innover par rapport à soi-même, en expérimentant par soi-même" (2). Tout au long de la réalisation du projet, les adultes apprennent à préciser le rôle qu'ils ont à y tenir. Progressivement, ils adoptent une attitude observatrice qui respecte les réalisations des enfants ; ainsi les enfants se sentent autorisés à prendre des initiatives, à s'exprimer et à trouver des solutions aux problèmes qu'ils se posent.

- *Une approche auto-analysée.* Les adultes se réunissent à intervalles réguliers pour auto-évaluer la pertinence des actions engagées grâce aux analyses fondées sur l'observation des enfants. Ainsi les équipes peuvent procéder à des réajustements pour approcher les objectifs visés.

Après toutes ces années, je pense que les chercheurs du CRESAS qui ont participé à ces recherches-actions seront d'accord pour affirmer : oui, il est possible de contribuer à la réussite de tous les enfants, à condition de mettre en place dans les crèches et les écoles des pratiques pédagogiques qui s'ajustent aux démarches d'apprentissage des enfants.

Les effets perçus de notre approche

Au départ, nous n'avons peut-être pas su convaincre, même les personnes de l'INRP, de la justesse et de l'originalité de notre travail. En transformant notre travail de chercheurs, ainsi que la conceptualisation générale des échecs scolaires, nous avons immédiatement ren-

contré des résistances. Les premières résistances sont venues de ma part. Après une vingtaine d'années de travail clinique, c'était une remise en question complète. Je continuais à faire des rapports au CNRS, puisque j'étais détachée du CNRS, mais très rapidement j'ai subi un rejet de la part de mes collègues. J'ai été particulièrement touchée de l'attitude à la fois surprise et mécontente de mon ancien patron R. Zazzo que j'ai pu percevoir à travers les divers échos qui m'ont été rapportés. Les psychologues, dans leur ensemble, désapprouvaient nos travaux, disant qu'ils n'étaient pas scientifiques. Je dois dire, à mon grand regret, qu'aujourd'hui encore la grande majorité de "l'Establishment scientifique" n'approuve guère et n'encourage pas nos efforts.

Vis-à-vis du corps enseignant et des praticiens en général, nos rapports étaient contradictoires. L'intérêt pour notre approche était certain. Au début de notre cheminement, lorsque nous analysions surtout les causes de l'échec scolaire, les enseignants percevaient une accusation de notre part par rapport à leur travail. Mais lorsque nos travaux se sont orientés vers la recherche-action où nous cherchions ensemble les transformations nécessaires à la réussite de tous, nos rapports avec les praticiens se sont nettement améliorés. C'est souvent à leur demande que nous avons été invités à faire connaître notre travail dans des crèches et des écoles, dans des institutions de formation et dans de nombreuses associations.

La création de l'Institut Européen pour le Développement des Potentialités de tous les Enfants (IEDPE)

Des convergences et des rapprochements avec d'autres groupes de travail nous avaient amenés à collaborer avec des collègues de Suisse, d'Italie, de Belgique qui avaient suivi la même évolution que la nôtre. Aussi, lorsque j'ai été contactée par Rachel Cohen lors de ma dernière année d'activité pour créer l'IEDPE, l'idée m'a parue tentante. Elle a fait également appel à Gérard Vergnaud, et à nous trois, nous avons créé cette Association qui allait rassembler les collègues européens que nous connaissions déjà. En 1989, date de la création de l'Institut, l'idée de l'Europe était un concept prometteur et plein d'avenir : de nombreux collègues ont répondu favorablement à notre appel.

Actuellement, l'IEDPE rassemble plusieurs centaines de professionnels de l'éducation (chercheurs, universitaires, enseignants, éducateurs, formateurs, psychologues...) provenant de différents pays européens. Les membres de l'IEDPE poursuivent le même objectif : développer les potentialités de TOUS les enfants et lutter ainsi contre les exclusions, l'échec scolaire et l'illettrisme. Nous pensons y parvenir en liant étroitement recherche, innovation et formation. Nous avons rapproché ces trois domaines habituellement séparés avec la ferme volonté de nous tenir dans cette voie. Nous ne souhaitons pas être une association traditionnelle, mais faire des travaux en commun. Grâce au soutien d'une des directions de l'Union Européenne qui finance nos rencontres, nous avons pu réaliser des coopérations et des collaborations entre équipes provenant de différents pays européens.

Actuellement, ces réseaux développent deux sortes d'actions et de recherches : dans le domaine de la formation et dans celui d'actions éducatives innovantes dans le préscolaire et à l'école élémentaire.

En ce qui concerne la formation, nous avons ressenti un certain mécontentement chez des collègues qui forment les instituteurs, de même que dans le domaine de la formation continue. Dans une réunion qui a eu lieu au Luxembourg, une collègue italienne a d'emblée émis le souhait que l'on arrive à créer une école européenne de formation de formateurs. En 1992, nous avons pu intégrer le RIF (Réseau des Institutions de Formation) qui rassemble en Europe les institutions de formation pour faire un travail de réflexion sur la formation initiale et continue. C'est dans ce cadre qu'un groupe de formateurs IEDPE expérimente des actions de formations innovantes qui s'adressent aussi bien aux praticiens qu'aux formateurs et encadrants des professionnels de l'Éducation. Des chercheurs du CRESAS participent à ce travail. Ces dernières années, la formation est devenue un objet de recherche et de réflexion au CRESAS. Une formation pour des personnels de crèches et pour les enseignants a été mise en place. C'est une formation-action de longue durée, pensée et conceptualisée à partir des travaux effectués dans les recherches-actions. Les premiers résultats sont très encourageants. Je suis passionnée par ce travail et la réflexion qu'il engendre. Cette formation a déclenché dans les crèches une dynamique de transformation des pratiques pédagogiques avec des effets non négligeables sur les conduites et les apprentissages des enfants. Les établissements formés créent souvent des réseaux de réflexion et de recherche sur des thèmes divers.

Depuis 1993, l'IEDPE est engagé, à la demande de la direction de l'Union Européenne, dans un travail sur le rôle des innovations dans la lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion. Une recherche a été mise en place qui doit apporter des éléments de réponse aux deux questions suivantes :

- quelles sont les caractéristiques des innovations pédagogiques efficaces pour la réussite de tous ?
- comment susciter dans les établissements des démarches éducatives innovantes et comment les disséminer ?

Des équipes de professionnels de l'éducation de différentes villes ou régions européennes collaborent à ce projet. Un séminaire organisé par l'IEDPE à Paris début novembre 1994 doit faire la synthèse des recherches effectuées en vue d'une rencontre ultérieure entre chercheurs, formateurs, encadrants et décideurs.

C'est dans le cadre de l'IEDPE que j'ai trouvé la possibilité de développer les orientations de recherche que j'ai menées au CRESAS et, de ce fait, pouvoir nous faire un peu mieux connaître.

Mira STAMBAK

Directeur de recherche INRP,
Cofondateur de l'IEDPE

Notes

- (1) MARION-MIGNON, A., BREUTE, M. et DESJARDIN-ROYON, C. La construction d'un savoir par un groupe d'enfants de 5 ans et un adulte. In CRESAS. *On n'apprend pas tout seul*. Paris : ESF, 1987.
- (2) PLATONE, F. Pourquoi innover ? *Autrement*, série "Mutations", mars 1993, n° 136, p. 28-36.

Bibliographie

- CRESAS. *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris : ESF, 1981.
- SINCLAIR, H. et coll. *Les bébés et les choses : la créativité du développement cognitif*. Paris : PUF, 1982. (Le Psychologue).
- STAMBAK, M. et coll. *Les bébés entre eux : découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris : PUF, 1983. (Le Psychologue ; 88).
- BREUTE, M. et coll. *Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes : une recherche-action*. Paris : l'Harmattan ; INRP, 1987. (CRESAS ; 5).

- CRESAS. *On n'apprend pas tout seul : les interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF, 1987. (sciences de l'éducation).
- STAMBAK, M. et coll. *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris : PUF, 1990. (Psychologie d'aujourd'hui).
- CRESAS. *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF ; INRP, 1991. (Sciences de l'éducation).
- CRESAS. *Accueillir à la crèche, à l'école*. Paris : l'Harmattan ; INRP, 1991. (CRESAS ; n° 9).

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET PERSONNEL : ENTRE SAVOIRS PRATICIENS ET SAVOIRS DE LA RECHERCHE

Éducation physique et Sciences de l'éducation

Bernard Jardel

1 994 : je dispose d'une année sabbatique après vingt années de carrière ! Pourquoi ne pas tenter de faire le point sur mon parcours professionnel ? Je vois au moins deux raisons de m'engager dans cet exercice. D'une part, en tant que formateur d'enseignants, j'aime à parler de la nécessité de rendre explicites ses conceptions et ses pratiques pour accéder à une "métapédagogie", c'est-à-dire entrer dans une démarche de lucidité sur ses choix et ses pratiques. D'autre part, cette prise de distance correspond à mes yeux, pour un formateur, à une démarche d'honnêteté vis-à-vis de soi et de sa fonction. J'ajouterai que cette réflexion vient compléter utilement un bilan de compétences actuellement en cours...

Quelles sont mes expériences formatrices et comment mettre un peu d'ordre *a posteriori* dans un vécu enchevêtré, entre innovations, recherches et formations ? Qu'ai-je donc appris dans la grande maison Éducation nationale et à sa marge ? Pourquoi ai-je épousé les débats sur l'école, l'éducation, les apprentissages ? Et finalement aujourd'hui, en quoi est-ce que je crois et qu'est-ce qui me mobilise ?

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 33, 1994

Le choix d'un métier ? Des rencontres et un guidage amical vers la filière enseignante

Mon enfance et mon adolescence sont faites de collectivités et d'internats. Je dispose de peu de références affectives, culturelles, familiales, pour me guider. Plutôt bon élève malgré tout, me voilà donc, sur les conseils amicaux d'un adulte instituteur, dans la 3ème préparatoire du Ceg qui donne accès sur concours à l'école normale d'instituteurs du département. Il existe une ambiance et une mentalité maison dans cette école normale de campagne : une micro-société initiatique avec ses traditions sécurisantes et pesantes. J'acquiers, après le bizutage que je n'ai pas apprécié, un statut respecté de sportif performant... capitaine d'équipe...

Une deuxième rencontre d'adulte est déterminante : mon "prof de gym". Un personnage charismatique, respecté de tous, qui a su créer une "culture sportive" alliant compétence, rigueur, discipline. Alors comment ne pas suivre ses recommandations de travailler un peu plus ? Comment ne pas suivre la préparation spécifique qu'il propose pour devenir prof de gym ?

Les années formation : 1968-1972

A Chambéry, je fréquente la classe préparatoire avec sa "promo sportive", avec ses rites, ses clans, ses vedettes sportives de la ville et sa hiérarchie, mais aussi le bachotage physique et intellectuel : au total, une impression de lourdeur et d'artificiel avec peu de place pour des relations vraies et la réflexion.

A Grenoble, je découvre le campus, l'institut de formation où d'excellents professionnels, "issus du terrain", très spécialisés dans leur discipline sportive, forment de futurs professionnels, au profil sportif affirmé de technicien et pédagogue du sport. C'est là un modèle de formation séduisant, alliant modernité et rationalité.

L'organisation de la formation s'organise selon des cycles sportifs qui se répètent d'année en année, finalisés par la préparation des épreuves théoriques et pratiques du Capeps. Une pression discrète mais réelle s'exerce sur les résultats des étudiants car l'image de l'établissement est engagée au niveau national. La leçon, la progression, le

programme d'enseignement, la séance n'ont bientôt plus de secret pour nous et le tout est testé sur le terrain, lors de stages. Le sentiment de professionnalité s'installe autour de la maîtrise progressive de la technologie sportive : organisation et contenus. La "culture sportive et l'esprit de corps" font des étudiants en Eps des étudiants à part.

1967 est une année historique pour la discipline : de nouvelles instructions officielles consacrent l'enseignement sportif qui s'est déjà imposé dans le sport civil. L'enjeu qui nous est présenté est de taille :

- le nouvel enseignement va motiver les élèves par des contenus attrayants ;

- les enseignants d'Eps, en vrais professionnels, sont investis de la mission de rendre le sport éducatif ;

- l'éducation physique, avec ses nouveaux contenus d'enseignement, va enfin devenir une véritable matière d'enseignement reconnue qui s'imposera dans le monde de l'Éducation nationale.

Il existe un débat au niveau national, essentiellement porté par la revue professionnelle Eps. Il s'agit davantage d'une confrontation de théoriciens, sous le regard perplexe de la plupart des étudiants qui ne perdent pas de vue le principe de réalité : la préparation du diplôme tel qu'il est. Quelle éducation physique ? Quel corps ? Quelle spécificité ? Des auteurs marqueront en profondeur ma propre maturation, dans un premier temps, à défaut de mes pratiques. Je retiendrai :

- l'analyse politique et critique de J.M. Brohm : le sport et la compétition qui sont porteurs d'une culture "répressive" faite de domination et de contrôle social ;

- le rejet violent de l'analyse plus "psychomotrice" de J. Le Boulch par les tenants du courant sportif ;

- l'analyse réflexive "puissante" sur la spécificité et le champ de l'éducation physique de P. Parlebas (j'attendais ses productions mensuelles avec beaucoup d'impatience !) ;

- le débat brillant, épistémologique, historique et philosophique proposé par G. Vigarello sur les savoirs, le corps et l'évolution de ses représentations.

Mais les jeux sont faits ! Le sport éducatif s'impose comme une lame de fond dans tout le champ de ses pratiques : la formation initiale, les classes et leur prolongement, le sport scolaire (Assu), la formation continue. La doctrine sportive devient la ligne pédagogique

portée par un courant pédagogique puissant et de fait accepté par une corporation en mal d'identité et de légitimité.

L'ouverture des sciences de l'éducation

La curiosité et une certaine insatisfaction me poussent à "faire un tour" en Sciences humaines et plus particulièrement en Psychologie et Sciences de l'éducation. Je découvre une auberge espagnole avec des personnages parfois "hauts en couleurs" animés par le désir de donner une suite à Mai 68 :

- la contestation, les classiques : Illich, Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, Neill, etc. ;

- les pistes nouvelles : la psychosociologie des groupes restreints (Pagès), la relation pédagogique de Rogers, l'analyse critique institutionnelle et surtout un intérêt particulier pour les cours de psychologie génétique et Piaget en particulier.

Au total, c'est l'apprentissage du débat universitaire avec l'appropriation critique, mais aussi, l'ouverture à d'autres acteurs et à d'autres problématiques éducatives sociales et politiques. Le sentiment toutefois que j'éprouve est de vivre deux expériences de formation très contrastées, deux mondes en parallèle : l'un, soucieux de la construction d'une identité professionnelle militante et collective, séduit par la rationalité ; l'autre, plus centré sur la formation personnelle à travers une approche globale et critique de l'école dans son rapport à la société. Comment ces expériences de formation vont-elles se rencontrer ? Comment va évoluer ce compagnonnage intellectuel et passionnel ? Et comment cela va-t-il se traduire sur le terrain ?

1972-1980 : croisement d'expériences professionnelles

La colonne vertébrale de mon expérience professionnelle sera décrite dans deux lieux : un collège traditionnel et un collège expérimental. Cependant, j'établirai des ponts interactifs avec des expériences à la marge mais déterminantes, à mon sens, pour l'évolution de mes conceptions. Commençons par évoquer un détour préalable par l'université particulièrement riche d'expérience.

En 1975, l'occasion m'est donnée de choisir, pour le temps de la coopération, d'être simultanément enseignant en sciences de l'éducation et en éducation physique, à l'université de Constantine (Algérie) dans le cadre d'un jumelage avec celle de Grenoble. Je suis responsable d'un institut, en charge de concevoir des structures spécifiques et des formations : un formidable espace de liberté s'ouvre à moi dans cette université ultra-moderne. L'expérience est intense sur tous les plans :

- intellectuel et professionnel : quelle formation proposer ? Pour quels besoins spécifiques ? Comment cela se passe-t-il ailleurs ?

- humain : la découverte d'un pays, d'une culture, de professionnels universitaires de tous pays et surtout des pays communistes, mais aussi les valeurs qui animent profondément les personnes "transplantées" ;

- politique, culturel et idéologique : aller faire le bien des autres, proposer des modèles organisationnels et culturels adaptés ? Est-ce souhaitable ? Possible ?

Au total, j'ai le souvenir d'une formidable concentration de tensions et de contradictions qui me conduisent à ne pas renouveler mon contrat mais à accepter, à la demande du Recteur, une mission de suivi pendant une année.

J'avais fait l'expérience, à vingt-deux ans, d'un premier poste dans un petit collège de campagne. Là, j'avais découvert l'enthousiasme contagieux d'élèves pour lesquels un prof de gym est mis en demeure d'inventer un enseignement dans la cour et les champs alentour. Après le détour de la coopération, je me retrouve titulaire dans un collège de banlieue résidentielle à Grenoble. Je m'implique dans l'action pédagogique pour construire, avec mes collègues, une programmation d'enseignement sur quatre années. Nous avons le souci d'optimiser les bonnes conditions matérielles et d'offrir une gamme d'activités sportives variées, planifiées avec rigueur et cohérence, tenant compte de nombreuses variables pédagogiques et d'environnement. Et pourtant, après quelques années euphoriques, "le blues professionnel" s'installe lentement mais sûrement. Je perçois confusément que l'offre éducative séduisante dans son organisation génère des comportements "scolaires":

- il y a le cours de gym et le vrai "sport à l'extérieur", marqué, lui, du prestige social et, pour certains élèves, de la distinction ;

- les élèves semblent travailler pour la note ! A chacun sa stratégie : les bons en gym réclament leur salaire et les moins bons limitent les dégâts ;

- une docilité et une certaine passivité apparaissent avec des formes diverses de résistance pour influencer le cours de la programmation et privilégier, par exemple, les activités collectives et le plein air ;

- une confrontation d'attentes semble se manifester, sournoise, entre le désir formateur et tout puissant de l'enseignant et les représentations des élèves sur l'enseignement d'éducation physique.

Deux questions centrales s'imposent progressivement dans mon esprit :

- finalement, qu'est-ce que les élèves apprennent ?

Cette question apparaît rituellement lors des sessions d'examens de masse : Bepc et Bac où les enseignants mettent en parallèle les habiletés décevantes observées avec le nombre de cycles sportifs "reçus". Impression renforcée par le constat que l'élève performant qui manifeste un bon niveau d'habileté a, le plus souvent, une expérience sportive en club. Mais alors, si l'apprentissage d'habiletés sportives est si décevant, qu'apprennent-ils ? N'y a-t-il pas une erreur d'objectifs ?

- quelle motivation ?

En quoi notre enseignement développe-t-il le désir de continuer après, dans le cadre de pratiques sociales librement choisies ? Le débat permanent entre collègues sur le sport scolaire (ASSU), son public, sa nature, son organisation et ses contenus répercute cette question centrale.

Une première expérience formatrice : le conseiller pédagogique

Le collègue est devenu un centre d'application pour les étudiants de l'Ufr Aps, je découvre la fonction de conseiller pédagogique (Licence et Capeps). Avec le recul, c'est une expérience qui apparaît très formatrice et qui, au-delà des débats pédagogiques passionnés, va progressivement centrer mon intérêt sur ce qui, pour moi, apparaît alors comme essentiel : l'observation de l'activité des élèves et les recherches de cohérences entre des intentions explicites, le choix d'un

contenu rationnel d'enseignement et les effets observés chez les élèves en termes de comportements et d'apprentissages.

Apprendre à se décentrer pour mieux observer les élèves, je tente de mieux intégrer cette intention dans ma pratique pédagogique par une gestion plus autonome des situations de travail. Cependant la relecture aujourd'hui des fiches d'observations que j'avais construites à cette époque pour guider les étudiants, me révèle que mon intention pédagogique visait avant tout à trouver la bonne présentation des contenus susceptibles de produire les apprentissages prescrits pour tous les élèves. J'étais séduit alors par l'idée d'une pédagogie expérimentale doublée d'une pédagogie "génétique"(!) dont la représentation pédagogique prenait la forme de séquences d'enseignement "scientifiquement" construites. Le deuil est largement consommé aujourd'hui, mais sans renoncer à une réflexion sur les conditions et les contextes favorables à l'optimisation des apprentissages.

Une deuxième expérience : la formidable leçon des tout-petits ou la découverte du "sujet apprenant"

Au début des années 70, je me passionne pour l'expérience naissante des "bébés nageurs". Un film rapporté de Californie montre de merveilleuses images de jeunes enfants sous l'eau manifestant aisance et plaisir. Je suis animé par le désir de comprendre : je suis maître nageur, l'été ; passionné de pédagogie aquatique comme mon épouse psychologue et... notre fille a un an ! L'aventure s'engage, faite de prudence, de curiosité, d'observations attentives et largement analysées. L'apprentissage se poursuit avec beaucoup d'émotions et de plaisir partagé. Je prends l'initiative de créer une association à Grenoble que j'appelle "Centre de motricité aquatique du tout-petit : Application, Recherche et Formation".

Un constat s'impose à nous : c'est l'enfant qui apprend et si on ne respecte pas "sa manière d'apprendre" l'expérience s'arrête faute d'apprenant volontaire car le tout-petit ne sait pas encore faire semblant ! Le débat se cristallise alors sur les conditions et les contextes favorables à l'apprentissage de ce jeune enfant. Des centaines d'heures d'observations, d'échanges, d'expérimentations prudentes nous permettent la découverte progressive d'une démarche pédagogique individualisée.

"Aide-moi à faire tout seul" semble dire le tout-petit selon la formule célèbre de Maria Montessori. Formidable défi, tellement éloigné des habitudes culturelles et éducatives prescriptives qui sont les nôtres et qui s'écroulent.

"Apprentissage sur l'enfant ou l'apprentissage de l'enfant ?"

"Enfant objet ou enfant sujet ?"

Nous soutenons pour notre part avec force qu'il faut substituer à l'idée de méthode (qui induit la bonne méthode); celle de démarche pédagogique qui se préoccupe de rendre l'enfant acteur de ses apprentissages. Quelles en sont les conditions favorables ? Notamment en termes de sécurisation, de stimulation, de valorisation ? (1)

Ce débat intense va se nourrir de nombreuses lectures scientifiques, pédagogiques et critiques. (2) J'écris personnellement deux cahiers "psycho-pédagogiques" sur ce thème, et nous réalisons, dans le cadre du centre, de nombreuses recherches et observations avec diverses collaborations scientifiques. (3)

Que retenir de cette période professionnelle de cinq années de collègue, interpellée par mes pratiques associatives avec les tout-petits ?

Tout d'abord, l'émergence d'une autre conception de la pédagogie, centrée davantage sur l'apprenant et ouverte sur les contextes favorables à l'apprentissage. Ensuite, la découverte que l'apprentissage est bien appréhendé comme une prise de risque et que la mise en activité préalable, mentale ou motrice, résulte bien d'un équilibre. Celui-ci doit être perçu par l'apprenant, a priori, comme satisfaisant un équilibre entre ses besoins de sécurisation et de découverte, (la "balance sécurité/risque"). (4)

J'ai le sentiment de m'être progressivement auto-enfermé dans une pratique pédagogique prescriptive, d'être piégé par une organisation normative, que j'ai moi-même contribué à construire avec un zèle certain et qui place au cœur de son fonctionnement des valeurs éducatives qui me "dérangent" : un rapport dogmatique au savoir et la toute puissance de l'adulte expert (5). Il me semble que ces attitudes pédagogiques, certainement liées à la personnalité, jouent un rôle déterminant pour produire des comportements de docilité et de passivité chez l'élève. Comment mettre en œuvre ces nouvelles convictions, faire évoluer mon action pédagogique pour ne pas me sentir

réduit à une fonction de technicien de l'enseignement sportif, voire de "prof d'activation sportive" ?

En 1980, je rejoins le collège expérimental de la Villeneuve de Grenoble, avec lequel j'ai déjà pris des contacts personnalisés.

1980-1990 : enseignant-acteur au collège expérimental de la Villeneuve de Grenoble

Je retiendrai tout d'abord la découverte dans cet établissement d'une nouvelle organisation et de nouvelles fonctions (6)... dans un espace de liberté où tout semble possible ! L'action pédagogique est régulée par trois structures :

- l'assemblée générale, lieu de gestion démocratique et des grands débats sur les finalités de l'action collective ;
- le tutorat, qui institue le dialogue avec les élèves et par extension avec les parents ;
- les concertations inter-enseignants sous des formes variées.

La volonté explicite est de prendre en compte la personne de l'élève dans sa globalité et de tenter de mettre autour d'elle davantage de cohérence, tant au niveau de la classe, de l'établissement, que du quartier. Mon adhésion immédiate à ce projet me semble reposer sur la découverte, dans l'action concrète, des principes suivants :

- des valeurs largement partagées par les enseignants : le respect des élèves, la non-ségrégation (les classes sont hétérogènes et intègrent les élèves habituellement "étiquetés Ses"), le postulat d'éducabilité qui est à la source, à mon sens, d'un climat de confiance très perceptible dès le premier abord et au sein duquel le pouvoir de l'adulte, non contesté, est toutefois régulé par un vrai droit à la parole des élèves (7) ;

- la volonté des acteurs, le parti pris de l'action et de ne pas céder au fatalisme ou au rejet des responsabilités, et la conviction qu'il y a sûrement des solutions pédagogiques et organisationnelles à explorer ;

- une organisation basée sur la responsabilité des enseignants mais aussi la communication "positive" entre tous les partenaires. La parole est libérée, un échange permanent s'engage entre les enseignants sur leurs croyances, leurs conceptions, leurs idées, leurs pra-

tiques mais aussi... leurs doutes, leurs difficultés, leurs déceptions, leurs enthousiasmes. Une méfiance envers les "grandes idées" et les "grandes théories" est perceptible, le principe de réalité s'impose, nourri par l'expérience de la confrontation à un terrain qui "résiste".

Au total, on observe un climat de liberté et de sécurité lié à la solidarité des équipes. Le sentiment dominant est que tout est possible... mais il est nécessaire d'en faire la preuve.

Je découvre une équipe d'Eps soucieuse de la fonction "socialisatrice" de l'éducation physique et du sport au collège et sur le quartier. Un travail passionnant va s'engager, dans le cadre de l'unité sport du quartier pour travailler sur une conception cohérente de l'éducation physique : une cohérence verticale de la maternelle à l'âge adulte ; une cohérence horizontale, école-quartier en particulier, au niveau de l'adolescence, qui pose le plus de problèmes (8).

L'efficacité organisationnelle ?

Au bout d'une année, je vis toutefois assez mal la relative inefficacité des assemblées générales qui rythment chaque semaine la vie de l'établissement. A côté des fonctions que je perçois comme primordiales, telles que la construction d'une identité collective et les réflexions d'orientation approfondies, le contenu me semble trop souvent se cristalliser autour de trois séries de questions qui génèrent une certaine impuissance par leur caractère répétitif :

- la "psychose" liée à un environnement hostile (9) ;
- les débats idéologiques et pédagogiques dispersés, peu approfondis, avec un embrayage sur l'action souvent laborieux. J'ai pris conscience, à cette occasion, de deux variables essentielles du changement collectif : la capacité d'éclairer les choix par une réflexion globale sur l'école, son fonctionnement et ses enjeux pour éviter la dérive paralysante d'une idéologie dogmatique. De ce point de vue la formation historique, sociologique et philosophique apparaît essentielle ;
- la multitude d'informations et de micro-problèmes d'inégale importance toujours posés et peu résolus en grand effectif !

L'efficacité pédagogique ?

Les concertations pédagogiques, disciplinaires ou d'équipes de classe, me semblent trop centrées sur les questions liées au relationnel

et à la socialisation, et insuffisamment à mon goût sur les apprentissages des élèves.

Cette question est cependant pour moi centrale et constitue un véritable préalable éducatif pour des populations difficiles. Elle est prise en compte avec des résultats visibles par le travail en équipe de classe pour concevoir les règles du jeu, les attitudes et les exigences réciproques, mais aussi par l'élaboration collective en tutorat du contrat de vie scolaire de l'établissement, avec ses règles, et ... ses sanctions en cas de transgression. Le principe largement partagé et appliqué par les enseignants est qu'il est certes plus difficile mais plus éducatif de convaincre que de contraindre. Ce travail joue un rôle essentiel pour créer un climat d'établissement qui, combiné avec le climat de classe et une pédagogie personnalisée, rendent possibles des apprentissages exigeants. J'ai personnellement ressenti que ce travail préalable permet l'adhésion des élèves en les engageant dans une attitude positive et active que je n'avais jamais observée dans mon expérience précédente avec des élèves "plus faciles" !

Le choix des actions d'innovation me semble trop souvent faire l'impasse sur une analyse préalable, approfondie, des problèmes que l'on souhaite traiter.

De plus, la conduite de ces innovations manque, à mon sens, de rigueur. (10)

L'efficacité didactique, disciplinaire

Tout d'abord, j'observe qu'il y a des acquis professionnels importants :

- une relation pédagogique qualitative,
- le souci, dans l'action, de la part de l'équipe d'Eps, d'être en cohérence avec les valeurs et les objectifs de l'établissement,
- la prise en compte des objectifs d'apprentissages sociaux (qui me convient particulièrement),
- une grande inventivité pédagogique dans le choix des activités supports,
- la gestion souple des groupes et du temps (la pédagogie des stages est notamment très développée),
- une parfaite intégration des enseignants d'Eps dans l'équipe éducative et une vraie reconnaissance de compétence de spécificité dans l'action. La question de la spécificité est souvent posée de façon dogmatique dans le milieu de l'Eps : une spécificité radicale a priori. Je

découvre que cette spécificité pouvant être revendiquée légitimement, au plan théorique, par chaque discipline, ne se décrète pas mais prend tout son sens et son efficacité dans l'action et la réflexion collective interdisciplinaire autour de l'élève. Notre expérience de formateur, à travers les nombreux stages interdisciplinaires que nous avons proposés, confirme largement cette impression : l'enseignant d'Eps (quand il est là, ce qui est rare car la plupart du temps il a déjà épuisé son temps de formation dans sa formation disciplinaire) apporte des analyses importantes sur le fonctionnement de l'élève et du groupe, liées certes à sa formation pédagogique mais aussi à sa position didactique particulière. Cet intérêt est fréquemment reconnu dans le cadre des conseils de classe, mais prend une autre dimension formatrice en stage. Les enseignants d'Eps soucieux de leur intégration et de reconnaissance se privent, à mon sens, d'une ouverture essentielle pour leur discipline et surtout... pour eux-mêmes.

Toutefois, je suis frustré du peu de réflexion que nous consacrons au traitement des activités et à la gestion des apprentissages. Un travail en équipe très important va s'engager dans ce domaine, expérimenté dans le cadre de la fonction de conseiller pédagogique que nous réalisons tous. Le projet pédagogique va se trouver transformé à plusieurs reprises avec une élucidation approfondie de notre conception des apprentissages, notamment une théorie et une pratique des tâches d'apprentissage.

Mai 81 : si l'on faisait évoluer notre organisation ?

Ces insatisfactions vont rencontrer celles d'autres enseignants de nature parfois très diverse et s'exprimer avec passion dans des débats parfois houleux mais toujours riches de propositions. Un an après, une nouvelle organisation s'impose dans la continuité des valeurs partagées :

- une nouvelle structure de base du fonctionnement pédagogique du collège apparaît : les mini-collèges (11), lieu de conception de gestion et de régulation des projets pédagogiques au plus près des besoins des élèves ;
- l'assemblée générale reste le lieu des grands débats, mais avec une organisation et une périodicité nouvelles ;
- un groupe de coordination est créé, véritable groupe de pilotage pédagogique composé de représentants des mini-collèges, de l'admi-

nistration et des parents. Il assure la gestion pédagogique courante, la diffusion des informations et se porte en quelque sorte garant que l'administratif est bien au service du pédagogique.

A partir de cette nouvelle organisation plus "fonctionnelle", on peut observer deux évolutions significatives (12) :

- une multiplication d'actions d'innovation spécifiques avec, en particulier, une amélioration du suivi des élèves et une priorité accordée aux actions interdisciplinaires,
- une centration sur la problématique des apprentissages et une meilleure prise en charge des difficultés d'apprentissage sous des formes variées, en classe et à côté de la classe.

Avec la rénovation des collèges, l'établissement devient, dans les faits, en 1983, un centre de ressources de formation d'enseignants très actif en relation avec les différents groupes de formation de la Mafpen, et parfois l'université.

L'expérience de la formation d'enseignants et de formateurs

Pendant quatre ans, je vais assurer à mi-temps, dans le cadre de la cellule Recherche et Innovation de la Mafpen, le suivi des actions d'innovation "remarquables" de l'académie en relation avec les travaux de recherche. Cette fonction d'interface entre le terrain innovant, l'université et l'administration va me permettre de découvrir, "grandeur nature" la réalité sociologique d'une machinerie éducative, avec ses rouages et ses agents. Machine qui semble dépenser toute son énergie pour gérer du quantitatif à tous les niveaux et sous toutes les formes, tout en préservant son équilibre et les prérogatives de chacun.

La Mafpen apparaît alors comme une organisation périphérique, perturbatrice de cet équilibre. Cette prise de conscience m'amène à relativiser le rôle de la formation comme outil de changement des pratiques et à considérer qu'il n'y a pas de changement pédagogique réel et durable sans changement structurel et organisationnel.

Pendant sept ans, je m'implique dans la formation sur des thèmes variés se rapportant à la problématique de l'apprentissage et du changement.

Une image m'habite alors : je perçois l'action innovatrice comme un château de sable que l'on construit avec amour sous l'œil parfois admiratif et envieux, plus souvent goguenard de l'environnement. Des concours de châteaux de sable sont parfois organisés avec des jurys ! Mais nous sommes au royaume de l'éphémère et quand la récréation est terminée la grande vague régulatrice remet la plage et les choses à plat.

Mais au fait, quelles sont les personnalités qui ont influencé ma réflexion et ma pratique durant cette période ? Question difficile. Je citerai tout d'abord les nombreux professionnels de l'éducation "qui me ressemblent", avec qui nous avons passionnément confronté nos analyses, mais aussi d'autres interlocuteurs plus périphériques qui ont un regard très intéressant sur l'école et ses dysfonctionnements, tels que les infirmières (les angoisses, et le stress), ce pédopsychiatre (qui vous parle des maladies de l'école : les phobies des élèves...), ces psychiatres de la Mgen (sensibles aux maladies professionnelles des enseignants, un sujet tabou !) ou encore ces consultants de centres de bilan (surpris de la difficulté des enseignants à définir des compétences...), etc.

J'ai également beaucoup appris de discussions avec des interlocuteurs externes à l'Éducation nationale tels que les formateurs d'entreprise, etc.

Concernant mes lectures, je citerai une série d'auteurs, parmi de nombreuses autres références dans mon travail de recherche et qui m'ont particulièrement aidé à construire des cadres de référence multiréférentiels sur l'enseignement, l'apprentissage, mais aussi l'école et la société.

Trois auteurs m'ont particulièrement impressionné : Edgar Morin (et notamment ses théories sur la pensée et l'action complexe), Pierre Bourdieu (qui dans son nouvel ouvrage *La misère du monde*, adopte une nouvelle position épistémologique qui consiste à tenter de se placer dans la logique de fonctionnement du sujet et d'adapter chemin faisant ses modes d'interprétation sociologique) et Antoine Prost (par la clarté de ses analyses historiques sur la famille et l'école). Je citerai ensuite :

- des "cognitivistes" ouverts à la problématique de l'apprentissage et aux nouveaux courants des sciences cognitives : J.F. Richard et P. Mendelsohn avec qui j'anime des formations ;

- des chercheurs soucieux de modéliser les théories cognitives : R. Feuerstein, B.M. Barth ;
- des philosophes : M. de Certeau, M. Serres, O. Reboul et G. Berger ;
- des chercheurs en sciences de l'éducation travaillant sur la problématique ; enseigner/apprendre : L. Not, P. Meirieu, M. Develay, J.-P. Astolfi, M. Postic, M. Huberman ;
- des chercheurs proches de l'Eps : P. Arnaud et J.-P. Famose ;
- des sociologues de l'école et des apprentissages, et en particulier : B. Schwartz ; P. Perrenoud et M. Gather-Thurler ;
- des sociologues et psychosociologues des organisations et des systèmes : M. Crozier et R. Sainsaulieu ;
- des prospectivistes et des systémistes : De Rosnay, T. Gaudin, J.-L. Le Moigne... ;
- des chercheurs sur les histoires de vie, la formation professionnelle et la construction de l'identité : G. Pineau, P. Dominicé, J.-M. Barbier.

Je note volontairement, en dernier lieu, des chercheurs et de grands professionnels avec lesquels j'ai pu avoir un compagnonnage scientifique et amical : H. Claustre, C. Hadji, F. Petit, J. Berbaum, P. Mendelsohn (déjà cité), et P. Vermersch, plus récemment.

Début des années 90 : les années recherche... Et après ?

1990 : Les perspectives d'évolution sont en panne ! L'"ex"- collègue expérimental dépense toute son énergie à essayer de défendre "les moyens" de sa spécificité et de son histoire ; mais les jeux sont faits (13) ! Nous ne sommes plus sur le terrain de l'inventivité et de l'action pédagogique mais sur celui de la défense, face à des interlocuteurs "insaisissables". Après quelques années perdues, je renonce, avec le sentiment d'un "formidable gâchis". Je vais alors me consacrer, pendant quinze mois, à la rédaction de ma thèse engagée depuis de nombreuses années, au prix d'une grande surcharge de travail.

Je n'évoquerai pas la difficulté de cette entreprise, mais je me contenterai de noter que l'absence de statut pour mener une recherche en relation étroite avec le terrain m'apparaît comme un obstacle essentiel, qui empêche la capitalisation des "savoirs praticiens"

indispensables. Plus largement, par ce biais, la question centrale de la carrière pédagogique des enseignants est ici posée.

Le travail de recherche : la thèse

Je cherche dans ce travail à mieux comprendre pourquoi le changement au collège apparaît si utile et en même temps impossible à mettre en œuvre. Pour traiter un corpus très important, je choisis une approche systémique qui prend le risque (14) d'organiser la complexité dans une argumentation qui confronte des savoirs qui ont des statuts très différents :

- les savoirs issus des différents champs de la recherche qui proposent des pistes et quelques éclairages,
- les savoirs praticiens issus de la formation et de l'innovation soutenus de l'optimisation des pratiques.

Cette recherche exploratoire, très lourde, m'amène à conclure provisoirement que :

L'élève apprendra mieux si l'enseignant apprend dans une organisation qui le permet et qui elle-même apprend.

Il y aurait donc, selon moi, deux dimensions du changement à ne pas confondre :

- la cible du changement : l'enseignant,
- le bénéficiaire du changement : l'élève.

En d'autres termes, mettre l'élève au centre de l'école selon la formule qui a aujourd'hui statut de référence, c'est accepter de mettre l'enseignant au centre du changement.

Cette affirmation implique alors de travailler sur les conditions et les contextes favorables à l'activation permanente de son processus d'apprentissage : conditions institutionnelles, culturelles, organisationnelles pédagogiques mais aussi personnelles.

"La pédagogie" définit donc, en amont (à la base) de la pédagogie, les conditions et les contextes susceptibles de rendre les enseignants acteurs et concepteurs, donc auteurs de leurs savoirs et de leur apprentissage professionnel. Elle apparaît alors comme un préalable à la pédagogie.

L'entrée dans le changement par la pédagogie, actuellement privilégiée, et qui fait l'impasse sur l'enseignant et les conditions de ses initiatives, apparaît largement comme une illusion. (15)

Le changement est nécessaire, mais il ne se décrète pas ! En effet, on n'apprend pas à changer ! Par contre, on risque de beaucoup changer en apprenant.

Tout individu tente alors de mettre en œuvre son besoin de cohérence globale et cherche à mieux accorder ce qu'il pense et ce qu'il fait (16). J'ai rassemblé, dans la dernière partie de ce travail, une réflexion sur les conditions de ce changement dans le cadre modèle systémique à trois pôles : **le Vouloir, le Pouvoir, le Savoir apprendre/changer de l'enseignant.**

Je me suis particulièrement attardé sur la question du modèle organisationnel favorable à l'initiative des enseignants au niveau de l'établissement scolaire. Ce serait, selon moi, le modèle qui place en son cœur les valeurs d'interdépendance, de responsabilité individuelle et collective, de communication interacteurs, c'est-à-dire, sans avoir peur des mots, tout simplement la démocratie. Ce modèle général est susceptible d'impliquer les enseignants dans un processus d'apprentissage professionnel, mais aussi personnel.

Les positions dogmatiques qui s'expriment sur le sujet du développement personnel de l'enseignant et plus largement sur tout ce qui touche à la personne ne résistent pas à l'analyse, comme le soulignent des auteurs tels que P. Dominicé ou J.-M. Barbier. Ils constatent que la construction de l'identité, selon ses différentes dimensions, est bien en jeu dans les métiers de la formation qui imposent l'implication dans la relation. Il s'agit là, selon moi, d'une des nombreuses représentations collectives qui fonctionnent comme un obstacle psychologique et culturel puissant .

La prise de distance : l'année sabbatique

La saturation psychologique liée au travail "obsessionnel" que nécessite l'écriture d'une thèse, dans un temps limité, a provoqué en retour un véritable rejet pendant de nombreux mois. J'ai été nommé pendant une année à mi-temps dans un lycée, touché par une mesure de carte scolaire. L'expérience s'avère très intéressante, véritable voyage initiatique dans un autre monde : le lycée. J'y découvre, tel le Persan de Montesquieu, une formidable machine à faire des cours et à orienter, l'anonymat structurellement organisé, un lieu de non-parole sur les pratiques et a fortiori sur soi. (17)

L' "hyper-scolarisation" de ma discipline, le sentiment "d'impuissance organisée" et culturellement intégrée et acceptée me conduit à tenter de vivre dans "ma bulle" avec mes élèves. Dans ce système de contraintes, je tente une expérience professionnelle très curieuse avec des élèves "gentils et dociles", quelque peu surpris par le mode de relations que j'installe et la liberté très relative que je prends dans le choix et le traitement des activités. Le sentiment d'une grande complicité m'apparaît qui débouche sur un travail en commun, fait d'exigences partagées, qui me permet de mieux vivre ma situation tout en percevant la pauvreté de l'offre éducative.

Je prends conscience que, tout compte fait, ce qui est au cœur de ma motivation professionnelle comme enseignant, mais aussi comme formateur, repose sur la réponse à deux questions qui m'apparaissent alors essentielles :

- est-ce que je me sens utile ?
- est-ce que j'avance ?

Rétrospectivement, je constate, avec ce recul imposé, que la réponse est nettement affirmative pour mon expérience antérieure et qu'il est urgent que je retrouve dans l'avenir les conditions de la prise en compte de ce double besoin !

En 1993, j'obtiens le congé de mobilité que j'avais demandé, acceptant volontiers de perdre mon poste pour me consacrer à la deuxième phase de mon travail de recherche. Prendre le temps ! Le temps de réfléchir, d'écrire, de participer à des colloques, à plusieurs groupes de recherche, de retrouver le terrain pour faire des observations et surtout lire. Tel une éponge, je me découvre une boulimie de lectures pour le plaisir de comprendre... sans la formidable pression de la préparation de la thèse !

J'ai l'impression " très jouissive " que j'intègre facilement toutes ces lectures, de manière critique et distanciée, et qu'elles trouvent place naturellement dans mon questionnement et mes théorisations issues du terrain. A ma grande surprise, je redécouvre le plaisir de relire ma thèse, par morceaux, au fur et à mesure des besoins, avec le sentiment (au-delà des problèmes de forme) d'être particulièrement en accord avec ce que j'ai analysé ! Le désir s'affirme alors de la transformer en pistes d'écriture et de recherche !

Rapidement, je m'engage dans un plein temps de travail choisi, organisé par la logique et les contraintes des publications et de la par-

ticipation aux colloques et groupes de recherche. Une mise en ordre s'opère naturellement en même temps, que s'affirme une plus grande familiarité avec un formidable outil : le traitement de texte et le difficile travail de formalisation des idées par l'écriture (18).

Cette année me permet de mettre à jour sans ambiguïté mes choix d'orientation professionnelle. Après vingt ans au cours desquels j'ai donné la préférence à l'innovation, la formation et la recherche de terrain, je ressens aujourd'hui une profonde cohérence à faire le choix, conscient, de valoriser mes compétences et savoirs acquis dans le cadre de la recherche en sciences de l'éducation, en relation bien sûr avec la formation. Mais quelle recherche ?

Mon orientation de travail porte aujourd'hui sur une meilleure compréhension des processus d'apprentissages professionnels dans leurs rapports avec les différentes variables contextuelles et les effets produits sur les élèves.

Ma problématique de recherche est profondément ancrée dans le désir de tenir compte de la complexité du terrain et de proposer d'autres modèles de compréhension et d'action. En d'autres termes, je souhaite travailler dans la logique de l'émergence d'une science de l'action tournée vers l'optimisation des processus.

Logique d'évolution et évolution des logiques

A l'issue de ce travail descriptif laborieux sur la restitution d'un vécu, jalonné de micro-analyses, quelles sont les lignes de force qui m'apparaissent ressortir et, finalement, quelles sont mes convictions ?

Drôle de tentative que je n'aurais pu envisager si je ne m'étais prêté à cet exercice d'auto-analyse qui combine, à mon sens, utilement ses effets avec le bilan de compétence que je réalise par ailleurs. Je distinguerai très succinctement, pour démêler un peu l'écheveau entre innovation, recherche et formation, quelques déterminants :

- la diversité des approches professionnelles dans des lieux, des fonctions, des rôles et des positions qui m'ont aidé à construire la globalité de l'action éducative et de la formation ;

- le parti pris de l'action pédagogique "innovante" qui intègre dans sa démarche : conception, mise en œuvre (dont la gestion), régulation et évaluation ;

- la théorie de l'action pédagogique (19) qui s'est progressivement construite autour de la problématique de l'enseignement, des apprentissages, de l'école et de la société ;
- la nécessité de l'approche interdisciplinaire et intercatégorielle pour l'émergence de mes conceptions ;
- le déplacement progressif de mes objets de recherche et des logiques (avec de véritables ruptures). Ce qui m'a conduit, par étapes, d'une logique de l'enseignement vers une logique du changement.

Quelques convictions fortes aujourd'hui

Tout d'abord, une vérité qui nous ramène à l'épaisseur de la réalité sociologique. "On ne change pas l'école sans les enseignants !" constatent, désabusés, les Ministres qui se succèdent après l'échec de la nième réforme (20). "Et si on faisait une réforme centrée sur l'enseignant ?", suis-je tenté de répondre, réforme qui libère la capacité de concevoir et d'agir des enseignants au service des valeurs du service public.

Je me contenterai, pour nourrir quelque peu cette affirmation, de mettre en relief quelques observations qui définissent simultanément mes centres d'intérêt et de recherche. Je suis conscient du caractère quelque peu prétentieux de cette intention partielle et partielle. Elle me semble toutefois s'inscrire dans la continuité de ce parcours qui m'amène à définir ce que je crois aujourd'hui :

- l'impression d'un formidable gâchis de compétences et d'initiatives dont sont porteurs les enseignants qui ont mené de longues études universitaires ;
- le collège, dans le système éducatif français, apparaît bien comme la clé de voûte et le maillon fragile qui va déterminer toute l'efficacité de ce système ;
- l'incapacité pour un système hyper-centralisé de relever le défi de la démocratie qualitative c'est-à-dire de faire réussir les nouveaux élèves que la démocratie quantitative a scolarisés aujourd'hui ;
- une pensée sur l'école très émiettée et cloisonnée, essentiellement de nature et de culture idéologique et pédagogique qui génère un discours "langue de bois" et un sentiment d'impuissance (plus ça change, plus c'est pareil !). Le changement n'est pas pensé en termes de système culturel, d'organisation, d'acteurs et de responsabilisation à la base mais en termes de prescriptions diverses, changeantes et

contradictaires (les enseignants, avec fatalisme ou espoir, attendent alors la suivante qui modifiera ou annulera la précédente) ;

- un malaise des enseignants très profond, que l'on sous-estime. Enseignants confrontés à toutes les contradictions, qui se perçoivent comme victimes et complices d'un système qui génère de l'impuissance, de la culpabilisation et de la frustration ;

- une dérive "rationnelle", rassurante et pratique qui empêche l'évolution et se caractérise par toujours plus de cloisonnements disciplinaires et structurels, qui se transforment en territoires protégés (la formation universitaire et professionnelle disciplinaire, la recherche disciplinaire, les corps disciplinaires, l'inspection disciplinaire, l'organisation disciplinaire de l'établissement, la gestion des personnels et des carrières disciplinaire sans oublier la vigilance syndicale disciplinaire !..).

Une hypothèse : Si l'on veut se libérer de la norme et des dogmes, il faut mettre les enseignants au centre du changement et leur permettre de piloter, à leur rythme, la construction de leurs savoirs praticiens.

Il s'agit de relever le double pari de la confiance et de l'intelligence.

Une stratégie : rassembler les conditions et les contextes qui libèrent le pouvoir, le savoir et donc le vouloir apprendre/changer des enseignants. Pour cela, il faut libérer l'enseignant de sa double dépendance infantilissante et culpabilisante.

La dépendance vis-à-vis des savoirs "savants" c'est :

- permettre de construire la pyramide des savoirs praticiens, au plus près des savoirs de terrain ;

- favoriser, en relation étroite avec ces savoirs, l'émergence d'une véritable Science de l'action pédagogique qui rendra les pratiques plus efficaces et intelligibles ;

- mettre en place des modèles d'organisation, centrés sur l'initiative, garants de l'évolution personnelle et professionnelle, individuelle et collective ;

- remplacer ainsi progressivement les opinions et les croyances par des modélisations sur des pratiques.

C'est, selon la belle formule de Michel de Certeau, rendre les enseignants propriétaires de leurs savoirs.

La dépendance vis-à-vis du pouvoir, c'est promouvoir une conception horizontale du pouvoir, fondée sur la responsabilité de chaque

enseignant, acteur à la base, dans le respect des valeurs du service public dont l'état est le garant. Chaque enseignant, là aussi, doit se sentir propriétaire, dans l'action individuelle et collective de cette mission.

Donner du pouvoir aux enseignants, c'est mettre l'administratif au service de l'action pédagogique.

Donner des moyens aux enseignants, c'est d'abord, selon nous (moi), donner les moyens de mieux comprendre et de mieux agir. C'est donc bien, au même titre que les élèves, leur donner les moyens d'apprendre et d'évoluer, de comprendre et d'agir, c'est-à-dire de rentrer dans un processus d'auto-transformation et de construction identitaire dont ils seront les principaux bénéficiaires.

Il ne nous appartient pas, dans le cadre de cet article, de traiter cette question. Nous retiendrons toutefois la formule pertinente proposée par F. Petit (21). S'agissant du collège, comme modèle organisationnel et culturel qui soutient et valorise les initiatives, ce chercheur parle d'une Société A Responsabilité Partagée (SARP), condition de développement d'un véritable lieu de vie au travail.

Quelle nouvelle culture pédagogique des enseignants ? Elle apparaîtra comme une construction collective et individuelle, garante à terme d'une véritable mutation de l'école non programmée et non prescrite.

Mais une question facile s'impose alors : les enseignants, au-delà d'un consensus global commode, de surface, sur la nécessité du changement, seront-ils d'accord sur les conditions de sa mise en œuvre et notamment accepteront-ils d'engager un questionnement sur leur propre rapport au pouvoir et aux savoirs et leurs nouvelles fonctions. Nous sommes là, selon moi, au cœur du débat sur le "fameux changement qualitatif introuvable !", introuvable parce que "prescrit" d'en haut et non pas tout simplement "permis" à la base. Il reste à inventer la démocratie à la base !

"Qui es-tu ? D'où parles-tu ?"

Je me suis à plusieurs reprises fait interpellé en ces termes, alors que j'essayais, il y a quelques années, de proposer une vision un peu différente sur un sujet donné. "Ben !... excusez-moi... il me semble que je dis ce que je pense !..." Après cet effort de mémoire et d'écriture pour retrouver partiellement le fil de ma vie professionnelle, mais aussi personnelle, je mesure mieux aujourd'hui la violence de cette question qui me remonte à l'esprit au moment de conclure et qui semble encore très présente dans le monde de l'éducation.

Il m'apparaît indispensable d'affirmer l'absolue nécessité de cette parole et, concernant l'école, urgent d'organiser les conditions de son expression permanente, si l'on veut que les enseignants, au plus près de la "vérité" du terrain, deviennent les artisans conscients du changement.

A l'issue de ce travail sommaire, il me semble que l'un des intérêts majeurs du récit de vie professionnelle est de permettre d'ancrer le débat dans la réalité d'un vécu, vécu qui ne se laisse pas brider par une pensée normative externe. En ce sens, il constitue un préalable auquel devrait se soumettre tout enseignant désireux de s'engager dans une démarche professionnelle plus lucide et souhaitant mettre à jour ses déterminants, ses ressorts, ses croyances, ses convictions, ses besoins... Il pourra alors confronter utilement ses savoirs et se situer comme acteur et auteur responsable. Cette prise de distance me semble salutaire pour faire reculer un discours, saturé par défaut "d'autre chose", de prêt-à-penser, de dogmes, d'idées reçues, de mythes...

Pour tempérer toutes ces convictions un peu péremptoires (mais contrôlées !) que j'ai choisi de livrer dans cette dernière partie, il m'apparaît utile de confier, en confiance, que concernant l'école, je suis toujours optimiste par nature, très pessimiste par raison... mais toujours désireux d'agir pour... me prouver que je me trompe, avec probablement beaucoup moins d'impatience à l'issue de cette réflexion !

Merci de m'avoir donné l'occasion de l'expression de cette "vérité" qui, je l'espère, fera un peu réagir.

Bernard JARDEL

*Docteur en Sciences de l'éducation
Grenoble*

Notes

- (1) En 1994 après avoir conduit pendant vingt années des activités éducatives très variées, centrées sur l'éveil sensoriel et le développement moteur du jeune enfant, nous proposons de faire le point à nouveau sur ce thème à la lumière des expériences et des recherches récentes dans le cadre d'un colloque professionnel sur le thème : "le jeune enfant acteur de ses apprentissages".
- (2) Je retiendrai les débats autour des écrits de : G. Azémar, A. Vadepied, H. Montagner mais aussi R. Zazzo, E. Pikler, I. Lézine, etc.
- (3) Je pense en particulier à deux recherches universitaires croisées, "très lourdes" quant au recueil de données, avec deux démarches différentes :
 - l'une qualitative, centrée sur des études de cas, se propose de mieux comprendre le processus d'apprentissage dans sa chronologie ;
 - l'autre statistique, que je réalise dans le cadre d'un DEA, se propose de repérer parmi 55 variables quels sont les grands facteurs qui interviennent dans l'apprentissage.
 Les résultats de ces travaux, menés en parallèle, sont très convergents.
- (4) Nous aurons souvent l'occasion en stage ou dans des écrits de développer en l'opérationnalisant ce modèle de la balance sécurité/ risque.
- (5) La dérive démiurge selon Ph. Meirieu, auteur important, que je découvrirai plus tard.
- (6) Je découvre ainsi la fonction essentielle de tuteur, de coordonnateur de mini-collège, de membre du groupe de pilotage, de concepteur d'actions de formation et notamment de journées séminaires avec des chercheurs, etc.
- (7) J'ai eu l'occasion de développer ce thème de la démocratie à l'école lors d'un colloque européen où nous étions invités français. UNESCO, Copenhague, 1989: "*Un collège en mouvement vers une gestion et une vie plus démocratique*". Vidéo et chapitre d'ouvrage anglais.
- (8) Je m'intéresse particulièrement à cette problématique et j'aurai l'occasion de formaliser notre réflexion et notre action dans différentes interventions.
- (9) Ce collège vit, en effet, depuis son ouverture (1972) dans une situation paradoxale, dans une semi-clandestinité. La Charte qui définit ses missions et ses moyens n'a jamais été signée par l'ensemble des partenaires. Ceci lui confère un sentiment de précarité.
- (10) Je suis particulièrement sensible à cet aspect pour avoir travaillé de manière approfondie sur la question de la démarche d'innovation et son évaluation à l'occasion de plusieurs universités d'été que nous avons organisées dans le cadre de la CRI de la Mafpen (Cellule recherche inno-

vation en charge du suivi des innovations de l'académie de Grenoble en relation avec la recherche).

- (11) Les mini-collèges, repris dans les propositions de CNP, peuvent être décrits simplement par les initiateurs que nous sommes comme des micro-organisations caractérisées par la proximité relationnelle de l'ensemble des acteurs et leur souplesse de gestion. Ils placent au cœur de leur fonctionnement les valeurs de responsabilisation, de communication et de solidarité. En effet, l'équipe éducative réduite à l'entière responsabilité de la conception et de la conduite de son action et maîtrise partiellement certaines contraintes : emplois du temps, formation des groupes, gestion des salles, budget, etc.
- (12) Il faut noter le rôle primordial joué dans l'accompagnement de cette nouvelle dynamisation par un nouveau chef d'établissement particulièrement acquis à la nécessaire mutation de l'école et qui a su faire preuve, à mon sens, de qualités de management relationnel et motivationnel remarquables.
- (13) Paradoxalement (mais nous avons déjà évoqué le statut paradoxal !), alors que cet établissement est normalisé, au risque bien réel de perdre le formidable capital de savoirs praticiens construits au cours d'une longue histoire, sa reconstruction est programmée sur un mode futuriste ! (collège du 3ème millénaire) sans que les conditions organisationnelles, culturelles et pédagogiques de son fonctionnement ne soit abordées ! Je constate que la culture de l'organisation pédagogique apparaît largement étrangère au "monde de l'éducation" et de celui des décideurs : gestionnaires et politiques. Je suis conscient que cette observation ouvrirait une large réflexion concernant la pensée sur l'école construite par les différents acteurs et qui m'amènerait à beaucoup de pessimisme sur les chances de son évolution.
- (14) Il s'agit là d'un choix conscient et quelque peu iconoclaste dans le milieu de la recherche où seul le quantitatif semble avoir dans les faits, malgré les dénégations, un statut respecté. Nous avons pu constater à maintes reprises que ces modèles de recherche quantitatifs ne sont pas susceptibles de rendre compte de la complexité des phénomènes d'éducation et proposent des résultats décevants très difficilement interprétables et peu utiles pour les enseignants. Nous nous sommes essayé à cette logique quantitative, en notre temps (dans le cadre de notre DEA, cf. note n° 6) et nous avons renoncé à jouer le jeu de la "quantophrénie" ! (c'est-à-dire la propension à n'accorder de validité qu'aux seules données chiffrées). Cette question est particulièrement importante concernant les Sciences de l'éducation et les attentes légitimes des enseignants. Elle rend d'autant plus souhaitable le développement d'une véritable Science des pratiques auquel d'ailleurs plusieurs chercheurs consacrent leurs travaux.

- (15) De ce point de vue le débat théorique sur le bon modèle didactique ou pédagogique, qui cherche à montrer la pertinence d'une entrée privilégiée, apparaît second dans une logique de changement centrée sur l'apprentissage professionnel de l'enseignant au bénéfice de l'apprenant. L'enseignant, pour agir sur les variables pédagogiques, doit pouvoir devenir acteur et concepteur dans une organisation qui le permet.
- (16) Constatons cependant que, s'agissant d'enseignants, cela ne va pas de soi. En effet, nous avons pu constater lors d'entretiens approfondis avec des enseignants se définissant eux-mêmes comme "traditionnels", qu'ils étaient conscients des très grands décalages, dans différents domaines, entre ce qu'ils souhaitaient et ce qu'ils vivaient, tout en se sentant relativement impuissants pour "changer les choses". Cela constitue, à leurs yeux, une des sources de leur insatisfaction professionnelle. A l'inverse, les "praticiens novateurs" qui ont l'impression "d'avancer", ressentent une très forte cohérence. Il s'agirait d'un critère pertinent, relativement stable, de différenciation.
- (17) Les références d'actions pédagogiques que je me suis construites autour du groupe classe, de l'équipe interdisciplinaire et du projet éclatent au profit d'une organisation centrée exclusivement sur la discipline, la préparation de l'examen et le groupe d'élèves séparé par sexe, par habitudes et commodité.
- (18) Cet outil me semble fonctionner comme un puissant médiateur d'apprentissage professionnel, indispensable à tout enseignant concepteur.
 J'ai toujours pensé que l'on s'était trompé de **Plan informatique pour tous** ! Si l'on avait doté gratuitement l'ensemble des enseignants de collèges de "traitements de textes", avec les formations adéquates, on aurait pu s'attendre au développement d'une culture informatique et notamment à une grande inventivité d'outils et de textes, donc à des échanges professionnels. Au total, cela aurait débouché, à la demande des enseignants, au développement de l'informatique pour les élèves avec des dotations importantes négociées auprès des collectivités locales. Cet exemple illustre à mon sens, avec pertinence, la confusion stratégique permanente entre le changement par la pédagogie et celui ciblé sur les enseignants.
- (19) Je me plais à distinguer la "théorisation issue de la pratique", indispensable à son optimisation et parfois éclairée par la recherche, de "l'intellectualisation" qui a un statut d'extériorité et recouvre très souvent d'autres fonctions et enjeux (personnels et institutionnels).
- (20) "Peut-on changer l'école?" se questionne aujourd'hui le Ministre ! Il n'est pas utile de rappeler l'histoire des réformes qui se sont succédé depuis 1945. Contentons-nous d'observer, (ce que nous avons fait dans

le détail dans notre travail de recherche), la formidable capacité de digestion et de détournement, par le système et ses acteurs, des réformes pédagogiques même les plus généreuses pilotées par le haut. Le principe d'homéostasie est alors à l'œuvre pour retrouver l'équilibre antérieur.

- (42) F. Petit a mené une recherche très importante en réponse à un appel d'offres MIR/MEN sur le thème : **les traits organisationnels favorisant l'émergence de l'initiative dans les collèges** (1988). Laboratoire ERPSO Grenoble II (Rapport de recherche).

Bibliographie

- ARNAUD, P. *Le militaire, l'écolier, le gymnaste : naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)*. Lyon : PUL, 1991. 273 p.
- ASTOLFI, J.-P. et DEVELAY, M. *La didactique des sciences*. Paris : PUF, 1989. 127 p.
- BALLION, R. *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock, 1982. 310 p.
- BARTH, B.-M. *Apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Retz, 1987. 192 p.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *Le niveau monte*. Paris : Le Seuil, 1989. 205 p.
- BERBAUM, J. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF, 1991. 191 p. (Pédagogies).
- BERBAUM, J. *Pour mieux apprendre : conseils et exercices pour les élèves de lycées, étudiants, adultes*. Paris : ESF, 1991. 191 p. (Pédagogies).
- CAVERNI, J.-P., BASTIEN, C., MENDELSON, P. et al. *Psychologie cognitive : modèles et méthodes*. Grenoble : PUG, 1988. 472 p.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1992. 253 p. (Formation des enseignants).
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. et ELIAS, J.-M. dir. *Pour changer le collège. Une gestion participative*. Lille : CRDP, 1991. 239 p.
- CIFALI, M. et MOLL, J. *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod, 1988. 249 p. (Sciences de l'éducation).
- CLOUZOT, O. *Apprendre autrement : clés pour le développement personnel*. Paris : Éditions d'organisation, 1981. 308 p.
- DEMAILLY, L. *Le collège, crise, mythes et métiers*. Lille : PUL, 1991. 373 p. (Mutation).
- DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF, 1992. 165 p. (Pédagogies).
- DOISE, W. et MUGNY, G. *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions, 1981. 199 p.

- DOMINICE, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 1992. 174 p.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. *De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège, SAIO de Dijon*. Dijon : IREDU, 1988. 221 p. (Cahiers de l'IREDU ; 45).
- FAMOSE, J.-P. dir. *Cognition et performance*. Paris : INSEP, 1993. 300 p.
- GASQUET, S. et RUFFIEUX, M. *Lycée, peut mieux faire*. Paris : Syros-Alternatives, 1990. 206 p.
- GEORGES, C. *Apprendre par l'action*. Paris : PUF, 1983. 236 p.
- GRISAY, A. Les indicateurs d'efficacité pour les établissements. *Éducation et formations*, janvier-mars 1990, n° 22, p. 31-46.
- HADJI, C. dir. *Innover pour réussir : des acteurs parlent aux acteurs*. Paris : ESF, 1991. 194 p. (Pédagogies).
- HADJI, C. *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF, 1989. 191 p.
- HASSENFORDER, J. dir. *Vers une nouvelle culture pédagogique : chemins de praticiens*. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1992. 303 p. (Éducation et formation : références).
- HOUSSAYE, J. dir. *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1993. 352 p. (Pédagogies).
- HUBERMAN, M. dir. *Assurer la réussite des apprentissages scolaires : les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux-Niestlé, 1988. 359 p. (Textes de base en pédagogie).
- JARDEL, B. *Apprentissage de l'élève et initiative de l'enseignant*. Thèse : Sciences de l'éducation : Grenoble II : 1992. 440 p.
- JARDEL, B. Le processus d'apprentissage professionnel de l'enseignant : le modèle de fonctionnement du praticien novateur de collège. *Biennale de l'Éducation et de la Formation*. Paris : APRIEF, 1994. P. 107. (Résumé des communications).
- JARDEL, B. Le transfert d'attitudes et de valeurs dans l'organisation éducative et la relation Enseigner-Apprendre. *Colloque international sur les transferts de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon : Université Lyon II Lumière, 1994. (résumé de communication).
- LANGOUËT, G. *Suffit-il d'innover ? : l'exemple des collègues*. Paris : PUF, 1985. 280 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- LAUTREY, J. *Classes sociales, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF, 1989. 167 p. (Croissance de l'enfant ; 7).
- LIEURY, A. *Du cerveau à l'école : un exposé pour comprendre ; un essai pour réfléchir*. Paris : Flammarion, 1993. 126 p. (Dominos).
- MEIRIEU, P. *Apprendre... oui, mais comment ?* 10ème éd. Paris : ESF, 1993. 164 p. (Pédagogies).

- MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF, 1991. 196 p. (Pédagogies).
- NOT, L. *Enseigner et faire apprendre : éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse : Privat, 1987. 164 p. (Sciences de l'Homme).
- PERRENOUD, P. *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne : Réalités sociales, 1988. 354 p.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. et NICOLET, M. dir. *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset (Suisse) : DelVal, 1988. 299 p.
- PIAGET, J. *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 1974. 255 p. (Psychologie d'aujourd'hui).
- PINEAU, G. et COURTOIS, B. dir. *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française, 1991. 348 p. (Recherche en formation continue).
- PROST, A. *L'éloge des pédagogues*. Paris : Le Seuil, 1987. 221 p.
- REBOUL, O. *Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF, 1980. 206 p. (L'Éducateur).
- RICHARD, J.-F. *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Armand Colin, 1990. 438 p. (U : psychologie).
- ROGERS, C. *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod, 1972. 364 p. (Sciences de l'éducation ; 5).
- ROSENTHAL R. et JACOBSON, L. *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman, 1971. 293 p.
- ROSNAY, J. de. *Le microscope, vers une vision globale*. Paris : Point-Seuil, 1975. 296 p.
- SERRES, M. *Le Tiers-instruit*. Paris : F. Bourrin, 1991. 249 p.
- VANISCOTTE, F. *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*. Paris : Hatier, 1989. 264 p. (Éducation - actualité).
- VARELA, F. *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives*. Paris : Le Seuil, 1989. 123 p. (Science ouverte).
- VYGOTSKY, L.S. *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions sociales, 1985, 416 p.

DES INDUSTRIES CULTURELLES À L'INDUSTRIALISATION DE LA FORMATION

*un champ d'investigation
en voie de constitution*

J. Deceuninck, E. Delamotte, A. Payeur

Cette bibliographie est issue d'une interrogation et de travaux collectifs de chercheurs réunis en séminaire depuis mars 1991 sur le thème de l'industrialisation de la formation. Elle fait suite à la publication d'un numéro de la revue *Études de communication* entièrement consacré à ce thème et à la tenue, à Roubaix, en janvier 1994, d'un colloque international sur "La notion de bien éducatif - Services de formation et industries culturelles" (Fichez : 1993b, 1994a).

Le concept d'industrialisation peut paraître inhabituel et inadapté dans le secteur de la formation initiale et continue. Réalité pour certains, métaphore pour d'autres, ou encore horizon d'attente, c'est pour le moins une manière d'élaborer une problématique.

L'approche retenue est une approche critique, au sens où elle tente d'analyser ce qu'il y a de crise dans les situations étudiées. "Critique" ne signifie donc pas "négatif" mais qualifie le point de vue à partir duquel est abordée la double crise qui structure le processus d'industrialisation de la formation :

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 33, 1994

- crise des méthodes et des modes de fonctionnement de la formation en général, justifiant une rationalisation des procédures, des tentatives de développement de méthodes standardisées, pour accroître le volume de l'offre et dynamiser les structures qui s'adaptent de manière plus souple aux demandes sociales... Probablement d'ailleurs la crise est-elle, dans les sphères éducatives comme dans les autres sphères culturelles, le mode de fonctionnement normal.

- crise de l'industrialisation elle-même dont le procès a du mal à s'étendre aussi loin et aussi profondément que le voudraient ses tenants. Intervient ici la prise en compte de tous les obstacles handicapant, gênant ou interdisant purement et simplement le procès d'industrialisation de la formation.

C'est par ailleurs une approche "transversale" de l'éducation et de la formation, qui est proposée dans ce *Repère bibliographique*. Nous entendons par là une approche qui se traduit par l'association (souvent assez problématique) de la plupart des disciplines relevant des sciences humaines et sociales (de la philosophie à l'économie) - en quoi elle est pluridisciplinaire - et par une réflexion sur l'articulation de ces disciplines, en quoi elle est interdisciplinaire, autour d'un objet nouveau.

Les deux secteurs de l'éducation et de la formation sont analysés ici en tant que composantes du champ culturel et dans le prolongement des travaux consacrés en France et à l'étranger depuis quelques décennies aux industries culturelles. L'hypothèse sous-jacente est que le concept d'industrialisation de la formation peut contribuer au renouvellement des objets, des méthodes d'analyse, des manières de penser et de problématiser les rapports entre éducation et industries culturelles. Il s'agit essentiellement de tenter d'apprécier la complexité des transformations en cours, d'en montrer les facettes et de contribuer ainsi à constituer un champ d'investigation.

I. Les travaux sur les industries culturelles

A. De l'"industrie culturelle" aux "industries culturelles"

Rappelons que le concept d'"industrie culturelle" (au singulier) est historiquement lié aux théoriciens de l'École de Francfort. Il apparaît, dans l'immédiat après-guerre, dans un texte de Horkeimer & Adorno (1974) sur la production industrielle des biens culturels.

Dans ce texte, longtemps méconnu en France, les auteurs abordent le champ en tant que philosophes. A leurs yeux la production industrielle des biens culturels marque la faillite de la culture. Par sa chute dans la marchandise l'œuvre disparaît en tant qu'expérience authentique et perd toute puissance protestataire. S'ils attirent ainsi l'attention sur les liens entre technologie, culture, pouvoir et économie, il reste cependant, comme l'ont montré **Mattelart & Piemme (1980)** que "l'objet véritable des analyses de Horkheimer et Adorno n'est pas l'industrie culturelle mais son produit supposé, la culture de masse".

A la fin des années 70 apparaît le concept d'"industries culturelles". L'emploi du pluriel marque une prise de distance par rapport aux hypothèses fondatrices d'Horkheimer et d'Adorno. Les divers secteurs de la production industrielle, malgré les pratiques de standardisation, de sérialisation, et la division du travail qui les caractérisent, n'ont pas entraîné une homogénéisation du produit culturel. L'industrie culturelle n'existe pas en soi. Les industries culturelles forment un ensemble composite dont les éléments constitutifs se spécifient par des caractéristiques bien marquées.

Est alors mise en chantier une analyse économique des industries de la culture : de l'économie politique de la communication et de la culture à l'analyse des médias en tant qu'appareils, les travaux mettent tantôt l'accent sur l'analyse politique, tantôt sur l'analyse économique ou sur les deux aspects à la fois. Il s'agit de comprendre le fonctionnement matériel de la culture médiatique, de voir comment le capitalisme rentabilise à son profit la sphère des activités culturelles (**Huet et al. : 1978, Lacroix et al. : 1979**). Les recherches font apparaître un certain nombre de logiques d'industrialisation dans le secteur des médias : modèle de flot, modèle éditorial, ... (**Flichy : 1980**). Les travaux sur la télévision (**Rocchi : 1975, Mattelart & Piemme : 1980**) posent à la fois la question des liens entre les médias et le monde de l'entreprise et celle de leur dimension internationale.

Cependant, au seuil des années 90, le concept d'industries culturelles fait toujours l'objet de divergences tant sur la nature des explications qu'il propose que sur son extension aux activités variées désignées comme culturelles (**Tremblay : 1990**).

B. La culture comme secteur industriel

Les approches à caractère économique de Bell (1976), Gershuny (1978), Fourastié (1979) annoncent une société post-industrielle dans laquelle les services comme ceux de la santé, de l'enseignement ou de la recherche, passent au premier plan. On décrit aussi le glissement vers une société de self-service. On envisage, par exemple, une gestion de la santé à base de technologies sophistiquées et d'auto-diagnostic (Attali : 1990). Cette société post-industrielle n'est pas celle de Touraine (1969).

Les pouvoirs publics interpellés reconsidèrent la question des politiques culturelles. Avec l'économie, indépendamment des approches critiques, le terme d'industries culturelles s'est peu à peu banalisé et est entré dans le vocabulaire des sphères ministérielles d'évaluation et de planification ainsi que dans les grandes organisations internationales.

Girard (1978) déclare : "Il y a industrie culturelle lorsque la présentation d'une œuvre est transmise ou reproduite par les techniques industrielles : le livre est le plus ancien de ces produits...". Le marché de la culture apparaît comme une réalité économique indéniable et les recherches et les publications se multiplient sur cette question (Girard : 1988, Rouet : 1989, Dupuis : 1990). Le poids économique du secteur culturel à travers le cinéma et la télévision, l'importance du financement de l'État et celle du financement publicitaire expliquent en partie ce développement, mais celui-ci serait impossible sans l'accord même des acteurs du secteur. Il faut noter que c'est au Québec que les premières mesures systématiques sur le poids économique de la culture ont été pratiquées.

Cette volonté de traiter de la culture comme d'un secteur industriel a récemment connu un retentissement particulier dans les négociations du GATT.

II. Industrialisation et éducation

A. Éducation et industries de la communication

Les critiques, parfois radicales, adressées à la société de consommation et à la culture de masse se développent en France dès les années 60 (Morin : 1962, Baudrillard : 1968). Les recherches sur les industries

culturelles portent alors essentiellement sur le secteur de l'action culturelle (Cazeneuve : 1970, Ion et al. : 1973). Dans le domaine éducatif, elles prennent surtout la forme de critiques contre la télévision. Certains dénoncent aussi les risques encourus par l'école, en utilisant l'image de la grande distribution : Gusdorf (1964) parle de "Prisunic culturel" menaçant l'Université ; Freinet quant à lui, dénonce à propos de démarches pédagogiques, "l'Uniprix" qui risque de gagner "les grands ensembles scolaires".

Toutefois, avec le développement de la télévision et de l'audiovisuel, dans la plupart des pays occidentaux, des chercheurs en éducation travaillent sur les potentialités éducatives des nouveaux médias : il s'agit essentiellement de travaux sur les usages pédagogiques de ces nouveaux médias (Tardy : 1966, Perriault : 1981a, Henri & Kaye : 1985). Dieuzeide (1970, 1975) est le premier à avoir senti ce que l'on pourrait appeler le tropisme industrialisant et à en avoir mené la critique tout en ayant eu parfois la tentation d'y céder. Jacquinot (1981) dans ses recherches sur la technologie de l'éducation fait remarquer que désormais "l'industrie de la communication envahit tous les secteurs de l'activité humaine, (...) et atteint le marché domestique comme les activités culturelles et éducatives".

En 1982, à l'occasion du centenaire de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, dans un contexte marqué par l'apparition d'une nouvelle vague technologique (informatique, satellites de communication, câble), sont clairement posées pour la première fois plusieurs questions : celles des relations entre l'éducation et les industries de programmes ou d'équipements, celles des conditions de mise en marché des nouvelles technologies (Flichy : 1982). Au thème de l'école parallèle (Porcher : 1974) succède l'idée que les industries pourraient contourner l'école par le marché grand public (Flichy : 1982, Brunswic : 1982).

Progressivement apparaissent des questions qui ne se posaient pas ou qui se sont posées en d'autres termes avec le livre scolaire et le secteur de l'édition. Mœglin (1986) insiste sur la nécessité de recherches portant "sur la nature et les enjeux, industriels autant que pédagogiques, de l'accès des systèmes de formation aux nouveaux médias" qui se développent alors. Miège (1989a) fera le point de manière à la fois généalogique et critique sur les relations entre l'appareil éducatif et les techniques de communication. Selon lui, l'avancée des industries de la communication s'accompagne d'une déstructuration-

restructuration de l'appareil éducatif et de sa fonction. De son côté, **Porcher** (1994b) considère que les deux champs possèdent chacun des logiques propres, des comportements spécifiques, et, en même temps les acteurs entretiennent des rapports de fascination-détestation. La question de la définition de la culture, essentielle en éducation, se trouve au centre de leurs relations.

B. La vague de l'industrie de l'enseignement

a) Efficacité et rentabilité

L'industrialisation n'est pas portée uniquement par les industries de la communication. Les approches de l'école et de l'enseignement en terme d'industrie sont présentes dans le débat économique et social.

En France, en 1967, **Le Thanh Khoi** publie *L'industrie de l'enseignement* où il propose "d'appliquer l'analyse économique à l'éducation, en la considérant comme une "industrie" qui, par une combinaison optimum de "facteurs de production", doit maximiser sa contribution au développement économique et social de la nation". L'enfant considéré comme matière première, les structures et le contenu de l'enseignement, les méthodes et techniques pédagogiques sont ainsi analysées dans les mêmes termes économiques que le maître considéré comme "l'instrument de production".

Cette réflexion sur l'éducation en termes d'efficacité et de rentabilité est à replacer dans le contexte de la planification de l'éducation inscrite dans les politiques de développement préconisées par les institutions internationales (Unesco).

A la même période, une problématique analogue voit le jour dans les pays de l'Est (**Richta** : 1973). Le souci de l'efficacité et de la rentabilité a pour justification une perspective de démocratisation de l'accès à la culture.

Dès 1966, aux États-Unis, **Machlup** avait proposé un concept à la fois global et pragmatique, celui de "knowledge industry". Il s'agit cette fois de la démarche d'un économiste qui cherche à mesurer la place des "industries de la connaissance" dans le Produit National Brut. Il souhaite que son étude serve de base de réflexion pour une réforme de l'appareil d'éducation dont il cherche à mesurer la pro-

ductivité. Parmi les difficultés rencontrées, le fait que l'éducation publique se situe hors marché apparaît cependant comme un problème majeur.

b) Les ambiguïtés de la technologie éducative

La rentabilisation de l'éducation passe dans la plupart des écrits par un double mouvement de rationalisation de l'enseignement d'une part et de recours à des machines à enseigner d'autre part (enseignement programmé, machines à enseigner qui se développent à la suite des travaux de Skinner, Crowder...).

Si la "Machine" apparaît comme caractéristique de l'âge industriel et la mécanisation comme l'ultime produit d'une conception rationaliste du monde (Mumford : 1950), l'accumulation des nouvelles technologies n'est-elle pas à l'origine d'un saut qualitatif modifiant la nature même de l'éducation ? (Enzenberger : 1965).

Berger (1982) montre que la "technologisation" de l'éducation aux États-Unis est une réalité qui remonte très loin et qui correspondrait à une idéologie rationaliste et pragmatique typiquement américaine. Schramm (1962) distingue de son côté quatre générations de pratiques pédagogiques qui se caractérisent par une intervention croissante de la machine. Le développement technologique est ainsi présenté comme une évolution historique pratiquement inéluctable.

En France, de fait, une partie des défenseurs de la télévision éducative et des machines à enseigner critique l'école comme "une entreprise sans étude de marché, sans service de recherche, artisanale" (Planque : 1967). "Jusqu'à ces dernières années, écrit de son côté, Hassenforder (1972), l'enseignement a reposé tout entier sur l'usage de la parole par le professeur. Dans l'ensemble, il se caractérise encore par des traits propres aux industries du XIX^{ème} siècle : la plus grande part de la dépense est affectée au personnel et les investissements technologiques ont une part mineure. Le concept de productivité reste encore largement étranger à ce secteur."

On remarquera que ces travaux se réfèrent au paradigme, dominant à l'époque, de l'enseignement comme transmission de connaissances. Ainsi pour Le Thanh Khoi "le progrès de la méthode pédagogique se définira par l'augmentation du volume d'information transmise et retenue par unité de temps, au moindre coût". Dans ce cadre théorique, le recours à la machine, la substitution du capital au

travail, la réorganisation selon les principes du monde industriel sont tout à fait envisageables.

L'attrait pour la rationalisation de l'enseignement ou l'utilisation des technologies à des fins éducatives ne relève cependant pas uniquement des modèles industriels. Berger a montré les ambiguïtés du rapprochement entre les courants pédagogiques français et les travaux américains. Le terme même de technologie éducative reste polysémique et ambigu. Le passage de l'expression "moyens modernes d'enseignement" à celui de "technologie éducative" (Brunswic : 1970) désigne non seulement l'avènement de capacités techniques supérieures, mais surtout "l'intégration de ces nouveaux - ou moins nouveaux - outils en un complexe homogène et rationalisé". Si la rationalisation de l'enseignement peut se faire sans recours à la machine, le recours à celle-ci suppose la rationalisation (Mœglin : 1993a).

c) le reflux ?

Dans les années 70 cependant, l'École subit le choc du courant critique issu des événements de Mai 1968. Les attaques contre le système capitaliste d'une part et contre la forme scolaire traditionnelle d'autre part sont telles que le thème de "l'industrialisation" recule au profit de celui "d'enseignement sans école" unissant les prophéties de Mc Luhan (1967) et les rêves de pédagogie libertaire (Illich : 1971). La technologie devient libératrice et on ne lui demande plus d'être génératrice de rentabilité. Cette même vague de contestation semble sonner le glas d'une télévision d'enseignement en France, malgré les débuts d'émissions de préparation au baccalauréat en 1966 et 1967 (Glikman : 1989, 1993, 1994).

III. Le temps de l'industrialisation ?

Avec les années 80, apparaissent des travaux considérant désormais l'éducation et la formation en tant que phénomènes historiquement et économiquement déterminés et, à ce titre, traversés et interpellés - sous des formes spécifiques qu'il convient d'analyser - par les tendances industrielles qui affectent les autres champs de la culture.

Mœglin (1988), dans sa thèse sur les programmes expérimentaux par satellite au Canada, en France et aux États-Unis, pose la question de "l'industrialisation des communications éducatives, scientifiques et communautaires". Il insiste sur la tentation industrialisante qui traverse alors le champ de la communication éducative et qui apparaît à deux niveaux :

- celui de l'introduction d'outils supposant une gestion rationnelle des ressources ;
- celui de la diffusion d'idéologies industrialisantes (au nom de la future et souhaitable mondialisation des programmes éducatifs).

Delamotte (1994b) analyse de son côté les tendances à l'œuvre dans le secteur de la formation permanente en termes d'industrialisation et de marchandisation.

A. Évolution de la notion de service public et du rôle de l'État

La mutation actuelle de l'école reflète celle de la société (Nique & Lelièvre : 1993). Elle est marquée par une redéfinition du rôle de l'État. Si le "phénomène bureaucratique" a fait depuis longtemps l'objet de critiques (Crozier : 1963), on assiste actuellement à une tentative de réforme : la transformation de la gestion des organisations administratives s'accompagne de l'émergence de la notion d'utilisateur (Chauvière & Godbout : 1992, Chambat : 1994) et de la fin de "l'État providence" (Ewald : 1986).

Dans le monde scolaire, ce bouleversement se traduit par plusieurs mesures : loi d'orientation, décentralisation, partenariats, gestion par projets... Autant de changements qui ouvrent la porte à de nouvelles possibilités pour les acteurs et partenaires du système éducatif. Ballion (1982) constate : "il n'y a plus d'inégalités, mais des différences ; chacun est censé les assumer, et pour ce faire, dresser lui-même son plan de scolarité, comme on est censé faire son plan de carrière...". Les tactiques utilitaristes se développent envers l'école (Langouët & Léger : 1991), ou hors de l'école (Coridian : 1994). On valorise de nouveaux lieux : salons, musées... et de nouvelles pratiques éducatives que l'on cherche à affirmer (Payeur : 1993, 1994).

Le développement de comportements et de stratégies inspirées du marketing qualifié de "public" interroge les acteurs du système édu-

catif (Fichez : 1993a, 1993b, 1994b, Mœglin : 1993b, Meyer : 1994). Le modernisme gestionnaire et le modernisme technologique bénéficient de conditions plus favorables même si les évolutions restent modestes (Demailly : 1991).

B. La formation en tant que service

Si le concept d'industrialisation s'est spécifié à la fin du XIX^{ème} siècle au champ des industries manufacturières, à la production de masse, le secteur des services, longtemps défini comme un secteur à faible productivité et à faible mécanisation, est désormais abordé par les économistes en termes d'industrialisation (Barcet et al. : 1984, De Bandt : 1985).

Les économistes font aussi remarquer que les secteurs de l'éducation et de la formation s'apparentent à des activités de service et que, dans ce domaine, les modèles tayloristes et fordistes ne sont pas les plus adaptés pour penser les mutations en cours. Ces questions se posent à nouveau dans une situation d'extension quantitative sans précédent du système d'éducation et de formation. Les discours sur le caractère inéluctable du remplacement des enseignants par des machines réapparaissent (Albertini : 1992).

Les travaux qui se développent sur l'industrialisation des services et l'économie de l'information, le concept de servuction (Eiglier & Langeard : 1987) notamment viennent enrichir les analyses des services et des produits éducatifs (Albertini : 1990, Barcheath & Pouts-Lajus : 1991, 1992). Dans ce contexte, la place des machines se pose de manière renouvelée (division entre activités de back office et de front office, productivité de l'utilisateur...). Confrontés à des machines permettant l'apprentissage à domicile par la formation à distance ou à des produits d'auto-formation, enseignants et formateurs voient leur place et leur rôle réinterrogés.

C. Le cas de la formation permanente

Le secteur de la formation des adultes, quant à lui, est traversé par les tendances à l'industrialisation que les autres secteurs des industries culturelles connaissent eux aussi : passage d'une offre standardisée à la prestation sur mesure, passage d'un modèle artisanal à une

logique économique de type industriel (Gesse & Merle : 1992, Mayère : 1993).

La différenciation des publics, des financements et des demandes tend à organiser l'appareil de formation de bas en haut, selon un principe qui est celui du marché des services dont Gadrey (1988) et Moati (1992) montrent certaines spécificités. A travers la notion de marché de "connivence", on peut décrire un marché de la formation où la mise en relation -l'échange- prime sur la production. L'enchevêtrement de l'économique et du social met en évidence la proximité de fonctionnement de ce marché avec d'autres marchés culturels comme Moulin (1972) l'avait montré pour celui de la peinture.

L'évolution de la formation des adultes constitue à cet égard, avec le marché des langues, un terrain d'élection pour une réflexion sur les échanges culturels-marchands (Delamotte : 1994a, Porcher : 1994a).

D. Mythe de l'entreprise ou modèle industriel ?

De fait, les dynamiques qui se sont développées dans la formation permanente constituent une référence pour les évolutions envisageables dans le champ de l'éducation.

Ainsi se répandent, même marqués par les ambiguïtés et les confusions que l'on connaissait déjà pour la "technologie éducative" (Dubar : 1994), les termes d'ingénierie "éducative", "pédagogique" ou "de formation" (Viallet : 1987, Caspar et al. : 1989). Il en va de même pour certaines pratiques d'individualisation.

Au-delà, les formes de rationalisation de la prestation éducative font émerger un double phénomène de division du travail et de domination par les "professionnels" avec leurs propres enjeux et leurs propres clivages de domination (Delamotte : 1994b). La question de l'identité professionnelle est posée (Malglaive : 1987, De Witte : 1988, 1989, Bourdoncle : 1991, 1993).

Enfin, il apparaît qu'en se démarquant du monde scolaire les formateurs opèrent un rapprochement avec le monde de l'entreprise, dans un premier temps de manière métaphorique, au niveau de la terminologie, puis de manière concrète en développant pratiques et valeurs de l'entreprise (Le Goff : 1992). Les critiques des années 68 s'estompent. Le modèle de l'entreprise semble se développer. On assiste à un plaidoyer en faveur d'un renforcement du management

des institutions éducatives et en particulier de l'Éducation nationale. Une partie des responsables du système éducatif commence à adhérer à ces nouveaux discours qui se retrouvent notamment dans une revue comme *Éducation et management*. Deceuninck (1994) observe cependant la persistance d'un écart entre les discours volontaristes et la réalité des pratiques.

Sur le plan des représentations, les recherches de Boltanski et Thévenot (1991) sur les modèles de justification, permettent à Derouet (1988, 1989, 1992) de montrer que différents modèles de justice coexistent au sein du champ éducatif (modèle civique dominant, mais aussi modèles domestique et marchand).

IV. Industrialisation : réalité ou métaphore ?

Les premiers textes sur l'éducation en tant qu'industrie remontent à plus d'un siècle. Ils se situent dans un contexte marqué par le développement d'une production industrielle de masse, aux produits standardisés issus d'une organisation rigoureuse de la production. A la fin du XX^{ème} siècle, alors que se développe de plus en plus une production marquée par la marchandisation, la question de l'industrialisation elle-même se pose dans des termes différents de ceux de l'époque taylorienne et fordiste, ou même de ceux des années 60. Le terme d'industrialisation est défini classiquement comme "un processus au cours duquel une catégorie d'organisation n'appartenant pas au monde industriel tend à se rapprocher de ce dernier (Gadrey : 1994). La standardisation de certains services tend à les rapprocher de produits industriels. Cependant la complexification de la demande de services semble aller plus vite que l'extension des technologies de substitution. Une observation et une analyse des divers obstacles au procès d'industrialisation semble indispensable à la compréhension des transformations actuellement en cours.

Si on assiste actuellement à l'introduction d'outils supposant une gestion rationnelle des ressources et à la diffusion d'idéologies industrialisantes, entre les deux - c'est-à-dire là où s'effectuent les pratiques, les méthodes, les modes d'organisation - on observe une rémanence forte de comportements artisanaux, encouragés par la situation hors marché. Reste donc à savoir ce qui relève du monde

industriel en matière d'organisation du travail et plus généralement de logique de fonctionnement ?

Une seconde question est celle de l'internationalisation, qui a débuté avec les satellites de communication et se retrouve durant toutes les années 80, notamment du fait des initiatives de la Communauté Européenne en matière de programmes de recherche liés aux technologies d'information : elle apparaît à la fois comme un passage obligé de l'industrialisation de la formation et comme son écueil majeur : curieusement le savoir malgré son universalité reste très peu trans-nationalisable.

Les travaux sur un modèle éducatif sociétal (lié aussi bien à la chaîne du savoir qu'aux futures autoroutes de l'information et de la connaissance) - problèmes à la fois idéologiques et culturels - constituent une troisième perspective. La question de l'industrialisation de la formation ne semble pas pouvoir être posée en dehors d'une réflexion sur les tentatives actuelles de recomposition de l'espace public, la crise de l'école ne pouvant être dissociée de la crise du lien social en général (Combes : 1993).

Parler d'industrialisation expose à de nombreux malentendus. A la suite des questions soulevées par le séminaire "Industrialisation de la formation" la plupart des auteurs semblent considérer l'industrialisation comme métaphore. Guillemet (1994) commentant les prises de position de certains d'entre eux note que "si l'industrialisation de la formation est un concept utilisé par la plupart des chercheurs, le statut de concept est refusé à l'industrialisation, à qui est tout au plus reconnu le statut de rationalisation".

Face à la question, vaste et controversée, de l'industrialisation de la formation, on l'aura noté, les repères bibliographiques proposés sont principalement constitués autour de références en langue française. Le travail de synthèse et d'exploration mériterait sur ce point d'être élargi. Il n'en demeure pas moins que la diffusion et pour ainsi dire la dilution de l'économique dans l'éducation suggèrent les questions, sur lesquelles l'effort de la recherche est attendu.

J. DECEUNINCK, E. DELAMOTTE, A. PAYEUR
IUFM Nord Pas de Calais, Université de Rouen, Université du Littoral

Bibliographie

- ADORNO, T.W. (1954). Television and the Patterns of Mass Culture. *Quarterly of film, radio and Television*, vol. 8, p. 213-235.
- ADORNO, T. W. (1964). L'industrie culturelle. *Communications*, n° 3, p. 12-18.
- ALBERTINI, J.M. (1990). *Le coût des multimédias et le développement de leur marché*. Lyon : IRPEACS/CEDES, multigr.
- ALBERTINI, J.M. (1991). Multimédia et formation en réseau : prise en compte des usagers. *Actes du Colloque. Société et communication*. Lyon : Conseil Régional Rhône-Alpes /CNRS /MEN /MRT/ Ministère de la Culture et de la Communication, multigr.
- ALBERTINI, J.M. (1992). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris : Le Seuil ; Presses du CNRS.
- ATTALI, J. (1981). *Les trois mondes*. Paris : Fayard.
- ATTALI, J. (1990). *Lignes d'horizon*. Paris : Fayard.
- AUTHIER, M. et LEVY, P. (1992). *Les arbres de connaissances*. Paris : La Découverte. (Cahiers libres : essais).
- BALLION, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- BARCET, A., BONAMY, J. et MAYERE, A. (1984). Les services aux entreprises : problèmes théoriques et méthodologiques. *Recherches économiques et sociales*, n° 9, p. 119-135.
- BARCHECHATH, E. et POUTS-LAJUS, S. (1991). Les attentes des utilisateurs dans la logique de la communication. In *Actes du colloque SYNAPSE. La formation multimédia : apprendre et former autrement*. Montpellier : Collection IDATE, p. 295-306.
- BARCHECHATH, E. et POUTS-LAJUS, S. (1992). La guerre des Gris, des Bleus et des Rouges. Entreprises, techniciens et enseignants dans la diffusion des nouvelles technologies de communication dans l'enseignement. In CHAMBAT, P. et LEVY, P. eds., *Les nouveaux outils du Savoir*. Paris : Descartes, p. 111-122.
- BARCHECHATH, E. et POUTS-LAJUS, S. (1993). L'interaction sociale au risque de la technologie. *MédiaScope*, n° 5, p. 62-68.
- BAUDRILLARD, J. (1968). *Le système des objets*. Paris : Gallimard.
- BELL, D. (1976). *Vers la société post-industrielle*. Paris : Laffont.
- BENJAMIN, W. (1971). L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique. In *Œuvres II Poésie et Révolution*. Paris : Denoël, p. 171-210.
- BERGER, G. (1982). Technologie et behaviorisme, une rencontre essentielle et malencontreuse. In *Actes du colloque. Les formes médiatisées de la communication éducative*. Saint-Cloud : École Normale Supérieure, multigr., p. 94-105.

- BLANDIN, B. (1990). *Formateurs et formation multimédia : les métiers, les fonctions, l'ingénierie*. Paris : Éditions d'organisation.
- BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BON, A. et KUHN, M. (1990). *Multimédias et télévision au service des formations techniques et professionnelles*. (Rapport), multigr.
- BOURDONCLE, R. (janv.-fév.-mars 1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, 1ère partie : la fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-91.
- BOURDONCLE, R. (oct.-nov.-déc. 1993). La professionnalisation des enseignants, les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-120.
- BRUNSWIC, E. (1970). Hier l'audiovisuel. Demain : la technologie de l'éducation. *Media*, n° 18, p. 15-22.
- BRUNSWIC, E. (1982). Les stratégies d'introduction des systèmes de médias. Quelques leçons de la dernière décennie. In *Actes du colloque Les formes médiatisées de la communication éducative*. Saint-Cloud : École Normale Supérieure, multigr., p. 51-57.
- CARTON, L. (1991). L'extension de la sphère marchande dans l'enseignement et la formation. *Contradictions*, n° 64, p. 4-16.
- CARTON, L. (1993). Frontières public/privé, marchand/non marchand dans le champ de l'éducation et de la formation. *Études de communication*, n° 14, p. 15-36.
- CASPAR, P. dir. (1989). *Le savoir à portée de la main*. Paris : Éditions d'organisation.
- CAZENAVE, J. (1970). *Les pouvoirs de la télévision*. Paris : Gallimard.
- CHAMBAT, P. (1994). Les Services publics. In MUSSO, P., *Communiquer demain, nouvelles technologies de l'information et de la communication*. Paris : DATAR ; Éditions de l'aube, p. 213-227.
- CHAMBAT, P. et LEVY, P. eds (1992). *Les nouveaux outils du Savoir*. Paris : Descartes.
- CHARLOT, B. (juin 1989). 1959-1989 : les mutations du discours éducatif. *Éducation permanente*, n° 98, p. 133-149.
- CHATEAU, D. (mai 1990). L'effet zapping. *Communications*, n° 51, p. 45-55.
- CHAUVIERE, M. et GODBOUT J.T. dir. (1992). *Les usagers entre marché et citoyenneté*. Paris : L'Harmattan.
- COMBES, Y. (1993). Rationalisation de la formation : le lien social en question. *Études de communication*, n° 14, p. 37-52.
- COMBES, Y. (1994). Médias éducatifs : un marché introuvable ? In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 343-356.

- CORIDIAN C. (1994). *S'investir et investir dans la scolarité : familles et marché éducatif*. In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 47-54.
- CROZIER, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Le Seuil.
- CROZIER, M. (1991) *État modeste, État moderne : stratégies pour un autre changement*. 2e ed. Paris : Fayard.
- CROZIER, M. (1989). *L'entreprise à l'écoute : apprendre le management post-industriel*. Paris : InterÉditions.
- DALE, E. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching*. New York : Dryden Press.
- DECEUNINCK, J. (1993). Entre ingénierie, management et marketing : perméabilité et résistance de la formation initiale. *Études de Communication*, n° 14, p. 139-149.
- DECEUNINCK, J. (1994). Du manuel au réseau : les acteurs et leurs logiques. In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 225-238.
- DE BANDT, J. (1985). *Les services dans les sociétés industrielles*. Paris : Economica.
- DE BANDT, J. et GADREY, J. eds. (1994). *Relations de service et marchés des services*. Paris : Presses du CNRS.
- DELAMOTTE, E. (1993). La formation comme lieu d'une industrialisation. *Études de communication*, n° 14, p. 61-72.
- DELAMOTTE, E. (1994a). Du bon usage de la référence au marché. Les règles du marché s'appliquent-elles à la formation ? In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 77-86.
- DELAMOTTE, E. (1994b). *Industrialisation et marchandisation de la formation : le cas de la formation des adultes en France*. Thèse de doctorat : Didactique du Français Langue Étrangère : Paris : Université de Paris III : février 1994.
- DELAUNAY, J.C. et GADREY, J. (1987). *Les enjeux de la société de service*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- DEMAILLY, L. (1991). *Le collège : crise, mythes et métiers*. Lille : PUL. (Mutation : sociologie).
- DEROUET, J.L. (avril-mai-juin 1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). Éléments pour une sociologie des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, n° 83, p. 5-22.
- DEROUET, J.L. (1989). L'établissement scolaire comme établissement composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires. In BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. eds., *Justesse et justice dans le travail*, *Cahiers du Centre d'études de l'emploi*, n° 33, p. 11-42.

- DEROUET, J.L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métaillié.
- DERYCKE, A. et LECOQ, D. (1994). L'accès au savoir. In MUSSO, P. ed., *Communiquer demain, nouvelles technologies de l'information et de la communication*. Paris : DATAR ; Éditions de l'aube, p. 139-153.
- DERYCKE, A. et LECOQ, D. (1994). Vers de nouveaux territoires du Savoir. In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 213-224.
- DIEUZEIDE, H. (1965). *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*. Paris : PUF.
- DIEUZEIDE, H. (1970). Technologie éducative et développement de l'éducation. In *Année internationale de l'éducation*, UNESCO, Unité Spéciale, p. 1-23.
- DIEUZEIDE, H. (1975). Espace, Université, Développement. *La revue de l'AUPELF*, vol. XIII, n° 1, p. 227-235.
- DIEUZEIDE, H. (1982). Marchands et prophètes en technologie de l'éducation. In *Actes du colloque. Les formes médiatisées de la communication éducative*. Saint-Cloud : École Normale, multigr., p. 78-82.
- DUBAR, C. (1990). *La formation professionnelle continue*. 2e ed. Paris : La Découverte.
- DUBAR, C. (1994). L'ingénieur de formation : un être de raison ? In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 439-443.
- DUPOUEY, P. (1990). *Marketing de l'éducation et de la formation*. Paris : Éditions d'organisation.
- DUPUIS, X. (1990). *Économie et culture. De l'ère de la subvention au nouveau libéralisme*, Actes de la conférence internationale d'Avignon. Paris : La Documentation française. Vol. 4.
- EGLY, M. (1984). *Télévision didactique : entre le kitsch et les systèmes du troisième type*. Paris : Edilig.
- EICHER, J.C et LEVY-GARBOUA, L. et al. (1979). *Économie de l'Éducation : travaux français*. Paris : Economica.
- EIGLIER, P. et LANGEARD, E. (1987). *Servuction, le marketing des services*. Paris : Mc Graw Hill.
- ENZENBERGER, H.M. (1965). *Culture ou mise en condition ?* Paris : Julliard (réédité en 1973 ; collection 10:18).
- EWALD, F. (1986). *L'État providence*. Paris : Grasset.
- FICHEZ, E. (mars-avril 1993a). La télévision pour la formation. Effets des partenariats sur les objectifs des actions. *Actualité de la formation permanente*, n° 123, p. 38-44.

- FICHEZ, E. dir. (1993b). Éducation, formation : le temps de l'industrialisation. *Études de Communication*, n° 14.
- FICHEZ, E. (1993c). Le marketing de la formation : naturalisation, genèse et enjeux d'un concept. *Études de communication*, n° 14, p. 107-122.
- FICHEZ, E. dir. (1994a). *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC.
- FICHEZ, E. (1994b). La production industrielle des biens éducatifs. Le cas des ressources audio-visuelles. In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 253-263.
- FLICHY, P. (1980). *Les industries de l'imaginaire. Pour une analyse économique des médias*. Nouvelle édition revue 1991. Grenoble : PUG.
- FLICHY, P. (1982). Utilisation éducative des technologies de communication, usages potentiels, usages réels. In *Actes du colloque. Les formes médiatisées de la communication éducative*. Saint-Cloud : École Normale Supérieure, multigr., p. 58-61.
- FLICHY, P. (1991). *Une histoire de la communication moderne, espace public et vie privée*. Paris : La Découverte.
- FOURASTIÉ, J. (1979). *Les trente glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Paris : Hachette.
- GADREY, J. (1988). L'organisation de la grande entreprise et son mode de recours aux services de conseil. *Revue d'économie industrielle*, n° 49, p. 34-50.
- GADREY, J. (1990). Pour une régulation des rapports sociaux dans le secteur des services. *Problèmes économiques*, n° 2194, p. 18-24.
- GADREY, J. (1994). La modernisation des services professionnels : rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle. In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 139-176.
- GERSHUNY, J. (1978). *After industrial society ? The emerging self-service economy*. Londres : Mcmillan.
- GESSE, C. et MERLE, V. (1992). Marché de la formation et typologie des organismes de formation. In *Des organismes partenaires des entreprises*. (dossier documentaire). Paris : Centre Inffo, p. 11-13.
- GIEDION, S. (1980). *La mécanisation au pouvoir. Contribution à l'histoire anonyme*. Paris : Denoël/Gonthier, 3 t. (traduction française de *Mechanization Takes Command*, New York, Oxford University Press Inc, 1948).
- GIRARD, A. (1978). Industries culturelles. *Futuribles*, n° 17, p. 27-36.
- GIRARD, A. ed. (1988). *Culture en devenir et volonté publique, actes de la conférence internationale d'Avignon*. Paris : La Documentation française. Vol. 2.

- GLIKMAN, V. (1989). *Évolution d'une politique en matière de technologie éducative. Histoire de "RTS/Promotion", une expérience française de télévision éducative pour adultes (1964-1985)*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation : Paris : Université PARIS V-René Descartes : mai 1989.
- GLIKMAN, V. (mars-avril 1993). Télévision et formation des adultes faiblement scolarisés : contexte historique et situation actuelle. *Actualité de la formation permanente*, n° 123, p. 15-20.
- GLIKMAN, V. (1994). Télévision éducative : stratégies et logiques. In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 239-252.
- GLIKMAN, V. et BARON, G.L. (1991). Médias, multi-médias, technologies et formation à distance. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 24, p. 63-93.
- GREFFE, X. (1979). La gestion du non-marchand. *Revue française de gestion*, n° 22, p. 53-62.
- GREFFE, X. (1992). *Sociétés postindustrielles et redéveloppement*. Paris : Hachette.
- GUILLEMET, P. (1994). Télé-université : les acteurs et le modèle. In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 265-274.
- GUSDORF, G. (1964). *L'Université en question*. Paris : Payot.
- HABERMAS, J. (1978). *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris : Payot.
- HASSENFORDER, J. (1972). *L'innovation dans l'enseignement*. Paris : Casterman.
- HENRI, F. et KAYE, A. eds. (1985). *Le Savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec : Presses Universitaires du Québec-Télé Université.
- HERMEL, L. et ROMAGNI, P. (1990). *Le marketing public*. Paris : Economica.
- HORKHEIMER, M. et ADORNO, T.W. (1974). La production industrielle de biens culturels. In *La dialectique de la raison*. Nouvelle édition 1983. Paris : Gallimard.
- HUET, A. et al. (1984). *Capitalisme et industries culturelles*. 2e ed. Grenoble : PUG.
- ILLICH, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Le Seuil.
- ION, J., MIEGE, B. et ROUX, A.N. (1973). *L'appareil d'action culturelle*. Paris : Éditions Universitaires.
- JACQUINOT, G. (1981). On demande toujours des inventeurs. *Communications*, n° 33, p. 5-23.
- JACQUINOT, G. (1985). *L'École devant les écrans*. Paris : ESF.

- JACQUINOT, G. (1987). Quels médiums choisir en fonction de quelles spécificités ? In *Actes du séminaire. Publics, Contenus et Média de l'Enseignement à Distance*. Paris : MEN/CNED, p. 35-141.
- JACQUINOT, G. (1988). Technologie dans l'éducation ou technologie de l'éducation, ingénierie ou théorie. In *L'éducation médiatisée. Mélanges en l'honneur de Robert LEFRANC*. Bordeaux : CRDP, p. 229-235.
- JACQUINOT, G. (1992). Gros plan sur Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies. *MédiaScope*, n° 1, p. 102-106.
- JACQUINOT, G. (1993). La communication éducative, de l'âge de pierre à l'âge de bronze. *Études de communication*, n° 14, p. 77-90.
- JAROUSSE, J.P. (1991). L'économie de l'éducation, du "capital humain" à l'évaluation des processus et des systèmes éducatifs. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 23, p. 79-105.
- LACROIX, C. et al. (1979). *Les industries culturelles*. Paris : La Documentation française. (Notes et études documentaires).
- LACROIX, J.G. et al. (1993). La convergence des télécommunications et de l'audiovisuel : un renouvellement de perspective s'impose. *TIS, Technologies Information et Société*, vol. 5, n° 1, p. 81-105.
- LAFFITE, P. et TREGOUET, R. (1993). *L'accès au savoir par la télévision*. Paris : Economica.
- LANGOUET, G. et LEGER A. (1991). *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*. Paris : Publidix.
- LAZAR, J. (1985). *École, communication, télévision*. Paris : PUF.
- LE BOTERF, G., DUPOUEY, P et VIALLET, F. (1983). *L'audit de la formation professionnelle*. Nouvelle édition 1990. Paris : Éditions d'organisation.
- LE GOFF, J.P. (1992). *Le mythe de l'entreprise*. Paris : La Découverte.
- LE HAYE, Y., de. (1984). *Dissonances : critique de la communication*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- LE THANH KHOI (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- LINARD, M. (1990). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : Éditions Universitaires.
- LYOTARD, J.F. (1979). *La condition post-moderne*. Paris : Éditions de Minuit.
- MACHLUP, F. (1966). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton-New Jersey : Princeton University Press.
- MALGLAIVE, G. (1987). Où vont les formateurs ? *Actualité de la formation permanente*, n° 90, p. 113-120.
- MATTELART, A. (1991). *La communication-monde : histoire des idées et des stratégies*. Paris : La Découverte.
- MATTELART, A. (1994). *L'invention de la communication*. Paris : La Découverte.

- MATTELART, A. et PIEMME J.M. (1980). *Télévision, enjeux sans frontières, industries culturelles et politique de communication*. Grenoble : PUG.
- MATTELART, A., DELCOURT, X. et MATTELART, M. (1984). *La Culture contre la démocratie ? L'audiovisuel à l'heure transnationale*. Paris : La Découverte.
- MATTELART, A. et MATTELART, M. (1986). *Penser les médias*. Paris : La Découverte.
- MAYERE, A. (1990). *Pour une économie de l'information*. Paris : Presses du CNRS ; La Documentation française.
- MAYERE, A. (1993). Point de vue d'une économiste sur les services de formation. *Études de communication*, n° 14, p. 53-59.
- McLUHAN, M. (1967). *La galaxie Gutenberg face à l'ère électronique : les civilisations de l'âge oral à l'imprimerie*. Paris : Mame.
- McLUHAN, M. et LÉONARD, G. (1969). Learning in the Global Village. In GROSS R et GROSS G, *Radical School Reform*. New York, p. 106-115.
- MEYER, R.M. (1994). La segmentation : effet de mode ou tendance de fond. In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 375-387.
- MIEGE B., PAJON, P. et SALAÛN, J.M. (1986). *L'Industrialisation de l'audiovisuel : des programmes pour les nouveaux médias*. Paris : Aubier. (Res-Babel).
- MIEGE, B. (1989a). *La société conquise par la communication*. Grenoble : PUG.
- MIEGE, B. (1989b). La faible pertinence des théories générales de la communication. In SFEZ, L. et COUTLEE, G. dir., *Technologies et Symboliques de la Communication*. Grenoble : PUG, p. 65-74.
- MIEGE, B. (1989c). *The Capitalization of culture production*. New York/Bagnolet : International General.
- MIEGE, B. (1989d). Logiques sociales et information télévisée. *Bulletin du Certeic*, n° 10, p. 61-66.
- MIEGE, B. dir. (1990). *Médias et communication en Europe*. Grenoble : PUG.
- MIEGE, B. (1994). Quand l'éducation se rapproche des industries de la culture et de l'information. In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 445-454.
- MINGAT, A. (1977). *Essai sur la demande d'éducation*. Dijon : IREDU.
- MOATI, P. (1992). Objectifs, critères de rationalité et fonctionnement des marchés. *Économie Appliquée*, tome XLV, n° 4, p. 77-99.
- MCEGLIN, P. (mai 1986). La notion de besoin éducatif : remarques sur l'introduction des nouveaux médias dans l'éducation. *Bulletin de l'IDATE*, n° 23, p. 88-99.
- MCEGLIN, P. (1988). *Vers l'industrialisation des communications éducatives, scientifiques et communautaires : étude critique des programmes expérimentaux*

- par satellite au Canada, en France et aux USA (1971-1981)*. Thèse de doctorat : Sciences de l'Information et de la Communication : Grenoble : Université de Grenoble-Stendhal : novembre 1988.
- MCEGLIN, P. (1990). Les programmes de formation par satellite : le cas d'Olympus. *Autrement*, n° 13, p. 336-343.
 - MCEGLIN, P. (1991). L'industrialisation des médias éducatifs : dispositifs technologiques et enjeux économiques. In *Actes du colloque. Moyens d'information et enjeux éducatifs : pour une approche critique*. La Baume-les-Aix : CLEMI/SFIC, p. 81-93.
 - MCEGLIN, P. (fév.-mars 1992 a). Autodidaxie et industrialisation de la formation. *Le Français dans le Monde*, n° spécial Recherches et applications, p. 129-138.
 - MCEGLIN, P. (1993 a). Le paradigme de la machine à enseigner. *Études de communication*, n° 14, p. 91-103.
 - MCEGLIN, P. (1993 b). Critique du marketing éducatif. *MédiaScope*, n°5, p. 43-53.
 - MCEGLIN, P. (1994). Communication et éducation. Éléments de problématique. In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 1-22.
 - MONTANDON, C. (1991). Les relations entre les familles et l'école : de quelques effets sur l'identité des enseignants. In *Penser le changement en éducation*. Paris : Éditions Universitaires/Paris V/CNRS, p. 137-155.
 - MOULIN, R. (1972). *Le marché de la peinture en France*. Paris : Éditions de Minuit.
 - MORIN, E. (1962). *L'Esprit du temps : essai sur la culture de masse*. Paris : Grasset.
 - MUMFORD, L. (1950). *Technique et civilisation*. Paris : Le Seuil.
 - MUSSO, P. dir. (1994). *Communiquer demain, Nouvelles technologies de l'information et de la communication*. Paris : DATAR ; Éditions de l'aube.
 - NIQUE, C. et LELIEVRE, C. (1993). *La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry*. Paris : Plon.
 - ORIVEL, F. (1991). Analyse économique des nouvelles technologies éducatives. In *Actes du colloque SYNAPSE. La formation multimédia : apprendre et former autrement*. Montpellier : Collection IDATE, p. 243-248.
 - PAPINI, R. et DELCOURT, J. ed. (1987). *Pour une politique européenne de la culture*. Paris : Economica.
 - PARADEISE, C. (1992). Usagers et marché. In CHAUVIERE, M. et GODBOUT, J. dir., *Les usagers entre marché et citoyenneté*. Paris : L'Harmattan, p. 191-205.
 - PAYEUR, A. (1993). C'est la presse dans les salons pour Étudiants. *Études de communication*, n° 14, p. 123-137.

- PAYEUR, A. (1994). Le musée à l'école de la formation : l'exemple du Centre National de la Mer. In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 301-310.
- PERRIAULT, J. (1981a). *Mémoires de l'ombre et du son : invention et usages de la lanterne magique et du phonographe*. Paris : Flammarion.
- PERRIAULT, J. (juil.-août-sept. 1981b). L'École dans le creux de la technologie : à la recherche d'un nouvel équilibre entre école et technologies de la communication. *Revue française de pédagogie*, n° 56, p. 7-17.
- PERRIAULT, J. (1982). A propos de l'hypothèse d'emploi pédagogique de l'ordinateur : quelques considérations préalables. In *Actes du colloque. Les formes médiatisées de la communication éducative*. Saint-Cloud : École Normale Supérieure, multigr., p. 62-68.
- PERRIAULT, J. (1989). *La logique de l'usage, essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.
- PERRIAULT, J. (1990). *Tracer les chemins de l'éducation à distance dans une Europe élargie*. Rapport au Conseil de l'Europe. Strasbourg. multigr.
- PETRELLA, R. (1988). Services publics en Europe, nouveaux défis. *Cahiers de la Fondation Europe et Société*, n° 9-10, p. 41-44.
- PIRSON, R. (1992). Éducation et nouvelles technologies : pour un outil européen de communication et d'information. *TIS, Technologie Information et Société*, vol. 4, n° 1, p. 9-35.
- PLANQUE, B. (1967). *Machines à enseigner*. Paris : Casterman ; Centre d'Études Pédagogiques.
- PORCHER, L. (1974). *L'école parallèle*. Paris : Larousse.
- PORCHER, L. (1992). Omniprésence et diversité des auto-apprentissages. *Le Français dans le Monde*, n° spécial, p. 10-14.
- PORCHER, L. (1994a). Le marché des langues. In *Actes du Colloque. La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles*. Roubaix : IUP INFOCOM Lille III/SFSIC, p. 301-310.
- PORCHER, L. (1994b). *Télévision, éducation, culture*. Paris : A. Colin.
- QUERE, L. (1982). *Des miroirs équivoques : aux origines de la communication moderne*. Paris : Aubier.
- RABATE, F. dir. (1985). *Médias et changements sociaux*. Paris : IDATE ; La Documentation française.
- RICHTA, R. (1973). *La civilisation au carrefour*. Paris : Le Seuil.
- ROCARD, M. et RICŒUR, P. (1991). Justice et marché. *Esprit*, n° 168, p. 5-22.
- ROCCHI, J. (1975). *La télévision malade du pouvoir*. Paris : Éditions Sociales.
- ROUET, F. (1989). *Industries culturelles. Actes de la conférence internationale, d'Avignon*. Paris : La Documentation française. Vol. 3

- SAETTLER, P. (1968). *A History of Instructional Technology*. New York : Mc Graw Hill.
- SCARDIGLI, V. (1992). *Le sens de la technique*. Paris : PUF.
- SCHILLER, H. I. (1973). *The Mind Manager*. Boston : Beacon Press.
- SCHILLER, H. I. (1989). *Culture Inc. The Corporate Take Over of Public Expression*. Oxford : University Press.
- SCHOLER, M. (1983). *La technologie de l'éducation, concepts, bases et applications*. Montréal : Ministère de l'Éducation du Québec/Presses de l'Université de Montréal.
- SCHRAMM, W. (1962). Les moyens d'enseignement aux États-Unis. *Nouvelles méthodes et techniques d'éducation*, n° 48, p. 16-20.
- SIMON, J.C. (1981). *L'Éducation et l'informatisation de la société, rapport au président de la République*. Paris : Fayard.
- SKINNER, J.B. (1968). *La Révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : Ch. Dessart.
- SRIRANGAN, T.V. (1980). The role of Telecommunication Satellite in Developing countries. In XX, *Symphonie Symposium Berlin 1980*. Toulouse : CNES, p. 25-34.
- TARDY, M. (1966). *Le professeur et les images*. Paris : PUF.
- TOFFLER, A. (1980). *La troisième vague*. Paris : Denoël.
- TOURAINE, A. (1969). *La société post-industrielle*. Paris : Denoël.
- TREMBLAY, G. ed. (1990). *Les industries de la culture et de la communication au Québec et au Canada*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VIALLET, F. (1987). *L'ingénierie de la formation*. Paris : Éditions d'organisation.
- WITTE, S. de (1988). Essais de typologie des métiers de la formation. *Actualité de la formation permanente*, n° 95, p. 75-83.
- WITTE, S. de (1989). L'évolution des métiers de la formation au début des années 90. *Actualité de la formation permanente*, n° 103, p. 19-24.

LES USAGES DE LA DOCUMENTATION DANS LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : *un dispositif original*

*le Centre de Documentation Recherche
de l'INRP*

*Christiane Étévé, Jean Hassenforder,
Isabelle Veysset*

Comment circulent les savoirs en éducation ? Pour une bonne part, grâce aux cours transmis par les enseignants sous la forme d'une communication orale mais aussi par les lectures accomplies par les usagers des centres de documentation et des bibliothèques.

Cette rubrique "Communication documentaire" de *Perspectives documentaires en éducation* accueille les résultats d'enquêtes sur les lecteurs et les comportements de lecteurs des différents centres de ressources (cf. n° 5 de PDE sur la bibliothèque de section de Paris V et le n° 7 sur les Écoles normales).

Le Centre de documentation recherche de l'INRP est un centre spécialisé sur la recherche en éducation française et étrangère, ouvert aux chercheurs et étudiants du 3^e cycle en sciences de l'éducation.

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 33, 1994

Une première enquête sur les besoins et les pratiques documentaires des publics du CDR est parue dans *Perspectives documentaires en éducation* (Echeverría, 1988) (1). La décision, six ans après d'en mener une autre s'explique d'abord, par le souci d'actualisation, mais aussi pour tenir compte d'un élément nouveau intervenu dans l'environnement documentaire du CDR : l'installation de nouveaux outils à la disposition des lecteurs : les CD-Rom Francis et Eric pour la recherche documentaire (2).

Cette initiative a pu être prise grâce à la présence d'une étudiante de sciences de l'éducation de l'université de Paris VIII, qui souhaitait faire un stage au CDR et qui a mené cette enquête.

Pour présenter les résultats de celle-ci, nous distinguerons quatre parties :

- les conditions de l'enquête et caractéristiques des lecteurs ayant répondu,
- les habitudes documentaires des usagers du CDR,
- les modes de fréquentation et de recherche documentaire au CDR,
- les attitudes vis-à-vis du CDR.

Conditions de l'enquête et caractéristiques du public ayant répondu

Un questionnaire a été envoyé, en février 1994, aux 411 lecteurs réguliers inscrits à la salle de lecture avant 1994. Parmi ces lecteurs, 172 sont étudiants de 3ème cycle, dans les universités de Paris V (39), Paris VII (31), Paris VIII (22), Paris X (22), Paris I (2), Paris III (3) et Paris XIII (1). Les autres sont issus des IUFM (6), de l'École normale supérieure (2), et de l'École des hautes études en sciences sociales (2). Parmi les autres lecteurs, 103 sont chargés de recherche et enseignants-chercheurs à l'INRP, 79 sont chercheurs extérieurs à l'INRP, 57 sont chercheurs associés ou enseignants-associés à l'INRP (3).

100 questionnaires, anonymes, sont revenus par courrier ou ont été déposés directement à la salle de documentation. Les réponses sont celles de 37 étudiants de 3ème cycle, de 23 chercheurs extérieurs et de 29 chercheurs permanents ou enseignants associés à l'INRP. C'est donc parmi les chercheurs extérieurs à l'INRP que le taux de réponse a été le plus important. (cf. tableau 1)

Tableau 1. Pourcentage population ayant répondu / population globale du CDR

Type de public	étudiants	chercheurs extérieurs	chercheurs INRP	chercheurs et enseignants associés	non-réponse	total
Répondants	37	23	18	11	11	100
Population globale du CDR	172	79	103	57		411
% réponse	21,5	29	17	19		86,5

Le public des lecteurs est composé de chercheurs confirmés : 65% ont publié des articles, 34% ont publié des livres. 41% des lecteurs ayant répondu à l'enquête ont soutenu une thèse. Parmi eux, 9% ont une habilitation à diriger des recherches ; 25% sont doctorants. Le plus jeune lecteur a 23 ans, le plus âgé 72 ans et la moyenne d'âge est de 44 ans. Le public du CDR qui a répondu à l'enquête est majoritairement féminin (59%) et de nationalité française (82%). Un tiers des répondants réside et travaillent à Paris, 46% réside en banlieue et un peu moins y travaillent (34%) ; ils sont 15% à résider en grande banlieue et en province et 21% à y travailler.

Les cadres de référence de ces lecteurs sont la sociologie (50%), la psychologie (39%), l'histoire (24%), la psycho-sociologie (19%), la linguistique (18%), la philosophie (16%), et l'économie et politique (12%).

A travers cette présentation du public des lecteurs, on peut dire qu'il s'agit d'un groupe spécialisé de chercheurs confirmés ou de futurs chercheurs dont la pratique de lecture est fortement liée à une pratique d'écriture.

Habitudes documentaires du public du CDR

Un certain nombre de questions posées aux lecteurs du CDR visaient à mettre en valeur les pratiques documentaires de ce groupe et portaient plus particulièrement sur la lecture des périodiques spécialisés, sur l'utilisation de la littérature étrangère, sur la fréquentation des autres centres documentaires ou bibliothèques, enfin, sur leur univers culturel et scientifique à travers la connaissance des ouvrages et auteurs qu'ils ont le plus appréciés ces dernières années.

1/ Lecture des périodiques

La lecture des périodiques relatifs à l'éducation constitue une pratique dominante dans cet échantillon de lecteurs. La moitié des répondants déclarent lire **régulièrement trois ou quatre revues**, une minorité (10%) en cite de cinq à sept, 11% déclarent en consulter régulièrement deux, 11% n'en citent qu'une et 18% ne répondent pas. Parmi ces périodiques cités, la *Revue française de pédagogie* arrive en tête avec 57 mentions, mais seuls 13 de ces lecteurs réguliers y sont abonnés.

Tableau 2 : Liste des périodiques lus régulièrement

Titres des périodiques	Nombre de citations
<i>Revue française de pédagogie</i>	57
<i>Perspectives documentaires en éducation</i>	25
<i>Le Monde de l'éducation</i>	16
<i>Les Cahiers pédagogiques</i>	13
<i>Recherche et formation</i>	13
<i>Histoire de l'éducation</i>	8
<i>Éducation permanente</i>	7
<i>Aster</i>	5
<i>Pratiques</i>	5
<i>Repères</i>	3

Si l'on compare avec la précédente étude, la *Revue française de pédagogie* confirme sa prédominance. Sa consultation dépasse l'appartenance des lecteurs à l'INRP. Elle est, proportionnellement, davantage lue par les lecteurs chercheurs extérieurs à l'INRP (55% des chercheurs extérieurs la lisent contre 46% des chercheurs INRP et 40% des étudiants).

Perspectives documentaires en éducation passe à la 2ème place avant le *Monde de l'éducation* si l'on compare avec la précédente enquête. Elle est aussi lue plutôt par les chercheurs (72%) que par les étudiants (16%). Le périodique présente et analyse l'actualité de la recherche en éducation dans sa rubrique : Bibliographie courante. Cette information est utilisée aussi de manière différentielle selon les lecteurs : 72% des chercheurs de l'INRP y ont recours pour 55% des chercheurs extérieurs et 37% des étudiants.

Sur 57% des lecteurs qui déclarent lire "très souvent, souvent ou occasionnellement" la littérature étrangère, un quart cite spontanément une revue étrangère dans la rubrique réservée à la lecture régulier-

lière de périodiques relatifs à l'éducation. Dans ce cas, il s'agit de : *British journal of Educational studies*, *British Journal of Sociology of Education*, *Comparative Education Review*, *Educational studies*, *International Journal of Science Education*, *Review of Educational Research*, *Sociology of Education*, *Teaching Mathematics*.

2/ Utilisation de la littérature étrangère

Pour s'orienter dans leurs recherches, 31% des lecteurs utilisent la littérature étrangère (souvent ou très souvent) en anglais dans 72% des cas ou en allemand (7%), le reste se dispersant entre l'espagnol ou le portugais.

Les chercheurs sont deux fois plus souvent et très souvent "curieux de littérature étrangère" que les étudiants mais ils sont égaux dans une utilisation occasionnelle. Si l'on essaie d'analyser les facteurs qui sont liés à cette curiosité pour la littérature étrangère, on constate que ces lecteurs fréquentent plus souvent que les autres de nombreuses bibliothèques.

Un précédent numéro de *Perspectives documentaires en éducation* montrait le caractère particulier de cet accès à la littérature étrangère, à travers quelques parcours de formation où le hasard et les contraintes professionnelles avaient leur place (4).

Peut-on voir une évolution par rapport à l'état de la question dans la précédente enquête ? La question posée était : "Pour vos recherches documentaires, consultez-vous des documents en langue étrangère, très souvent, souvent, occasionnellement, rarement, jamais ?"

Tableau 3 : Utilisation de la documentation en langue étrangère

Fréquence	Enquête 1994	Fréquence	Enquête 1988
Très souvent	12	Régulièrement	32
Souvent	19	Occasionnellement	21
Occasionnellement	26	Rarement	31
Rarement	25	Jamais	16
Jamais	17	Non-réponse	0
Non-réponse	1	Total	100
Total	100		

La situation a peu évolué : les seules différences tiennent à un léger fléchissement du chiffre des lecteurs qui lisent rarement la littérature étrangère (25% contre 31%), tandis que le nombre des lecteurs qui la lisent "occasionnellement" augmente légèrement (+5%).

3/ Fréquentation des centres documentaires et bibliothèques

Les lecteurs du CDR se caractérisent également par la visite d'autres bibliothèques ou centres de documentation.

Tableau 4 : Fréquentation d'autres bibliothèques ou centres de documentation

Types de centres	Fréquence	
	très souvent / souvent/parfois	rarement/ jamais
Bibliothèque de l'INRP	65	23
Bibliothèque universitaire	60	14
Maison des sciences de l'homme	41	29
Centre régional de documentation pédagogique	21	31
Direction Évaluation et Prospective	13	
Beaubourg	10	33
IRESKO	8	
Bibliothèque nationale	7	
Documentation française	4	
Bibliothèques municipales	4	
Institut International de Planification de l'Éducation (IIEP)	3	38
Autres (Sorbonne, Ciep, Cnam, Unesco,...)	32	
Total (chiffres absolus)	268	168

En moyenne, les lecteurs du CDR fréquentent entre deux et trois bibliothèques ou centres de documentation spécialisés. Les étudiants représentent la moitié des lecteurs qui fréquentent plus de quatre bibliothèques ; les chercheurs de l'INRP représentent 56% de lecteurs qui ne fréquentent que le CDR.

4/ *Univers culturel et scientifique*

Une question permettait de situer l'univers culturel et scientifique des lecteurs : " Quels sont les ouvrages relatifs à l'éducation que vous avez le plus appréciés ces dernières années ? "

Les références citées sont très dispersées. Elles portent le plus souvent sur des ouvrages et quelquefois sur des titres de périodiques. La littérature étrangère, sans être absente, y est peu présente.

Font l'objet de plus d'une citation :

Auteurs	Titres	Nbre citations/ titre	Total des citations par auteur
FORQUIN J.C.	<i>École et culture</i>	6	6
MEIRIEU P.	<i>Apprendre, oui, mais comment ?</i>	1	4
	<i>Enseigner, scénario pour un nouveau métier</i>	1	
	citation sans titre	1	
MEIRIEU P. et DEVELAY M.	<i>Emile, reviens vite...</i>	1	
PERETTI A. de	<i>Controverses en éducation</i>	2	4
	<i>Organiser des formations</i>	1	
	citation sans titre	1	
DEROUET J.L.	<i>École et justice</i>	3	3
DURU-BELLAT M. et HENRIOT-VAN ZANTEN A.	<i>Sociologie de l'école</i>	3	3
ISAMBERT-JAMATI V.	<i>Les savoirs scolaires</i>	3	3
LELIÈVRE C.	<i>Histoire des institutions scolaires</i>	1	3
	<i>La république n'éduquera plus</i>	1	
PROST A.	<i>L'histoire de l'éducation en France</i>	2	3
	<i>Éducation, société et politique</i>	1	
REBOUL O.	<i>Les valeurs de l'éducation</i>	2	3
	citation sans titre	1	
ASTOLFI J.P.	<i>L'école pour apprendre</i>	1	2
BEILLEROT J	citation sans titre	1	
	<i>Voies et voix de la formation</i>	1	2
BOURDIEU P.	citation sans titre	1	
	<i>La noblesse d'État</i>	1	2
CHARLOT B.	citation sans titre	1	
	<i>L'école en mutation</i>	2	2
CRESAS	citation sans titre	2	2
	<i>L'évolution pédagogique en France</i>	1	2
DURKHEIM	citation sans titre	1	
	<i>Éducation et formation</i>	2	2
DE LANDSHEERE V.	<i>Éducation et formation</i>	2	2
HUBERMAN M.	<i>Méthodes qualitatives</i>	1	2
	<i>La vie des enseignants</i>	1	

Trois revues sont citées plusieurs fois :

<i>Revue française de pédagogie</i>	2
<i>Aster</i>	2
<i>Histoire de l'éducation</i>	2

Ces références qui ont marqué les lecteurs illustrent bien les centres d'intérêt et les thèmes de recherche annoncés plus hauts. On y remarque une préférence pour les domaines socio-politiques et historiques.

Modes de fréquentation et de recherche au CDR

1/ *Un public fidèle*

L'échantillon constitué par les usagers du CDR qui ont répondu au questionnaire représente des lecteurs fidèles et réguliers. La moitié visite le centre depuis plus de six ans et un tiers depuis plus de neuf ans. Certains (9%) fréquentent la salle depuis sa création dans les années 70 (avant même la nouvelle installation du CDR dans le bâtiment principal en 1984).

Un nombre important de lecteurs (39%) ont connu le CDR à travers leur engagement permanent ou partiel, à l'INRP. Pour les autres, l'invitation à fréquenter la salle a été suscitée par le conseil d'un directeur de thèse, à la suite d'une information transmise au cours d'un séminaire de recherche ou, enfin, par le "bouche à oreille" entre étudiants. La moitié des répondants viennent au CDR pour emprunter des documents. Seuls 44% déclarent travailler sur place.

La fréquentation du CDR est régulière : 29% une à deux fois par semaine, 45% s'y rendent une à deux fois par mois, 25% une à deux fois par trimestre, 6% une à deux fois par an.

2/ *Un centre spécifique, un gain de temps*

Le CDR représente une source de documentation principale pour 61% des lecteurs. Cette source est secondaire pour 26% et occasionnelle pour 11% d'entre eux. La spécificité attribuée au CDR du point de vue des services rendus se décline comme suit :

- pertinence du fonds en sciences de l'éducation	34 citations
- compétence et disponibilité des documentalistes	34

- accès direct aux documents	29
- mise à disposition et prêt des revues	10
- importance de la littérature étrangère	6

En venant à la salle de documentation, une majorité de lecteurs (56%) ont découvert des documents qui ont accru leur efficacité de travail. Ces documents appartiennent à des genres différents et portent sur des domaines aussi variés que les centres d'intérêt des lecteurs. Bien que ces découvertes soient singulières, leur addition contribue à mettre en valeur tous les éléments d'une compétence documentaire assez complète :

- *Produits documentaires*

- bibliographie courante dans *Perspectives documentaires en éducation*
- comptes rendus critiques dans la *Revue française de pédagogie*
- Tables des principales revues de sciences de l'éducation (publiées, comme *Perspectives documentaires en éducation*, la *Revue française de pédagogie* et *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, ou reconstituées à partir des récapitulatifs annuels)
- catalogues des publications
- répertoires de recherches
- liste des acquisitions du CDR
- sources sociologiques anglo-saxonnes
- Emile 1, " performant, une fois qu'on est familiarisé "
- Francis

- *Usuels*

- *International encyclopedia of education*
- *Encyclopédie française de psychologie*
- Dictionnaires
- Tous les ouvrages de référence

- *Littérature grise*

- Rapports ministériels ; rapports du Conseil de l'Europe
- Thèses
- Dossiers INRP (classés organisés par thèmes à partir d'articles de presse ou de documents trop minces pour être placés en rayons)

- Périodiques

- *Aster*
- Revue de recherche suisse
- Revue sur l'animation
- Les travaux sur l'évaluation et, tout particulièrement l'ouvrage de Ardoino et Berger : *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités*
- *Revue française de pédagogie*, et en particulier, articles de J.-C. Forquin

- Ouvrages

- Études et recherches de l'INRP sur l'enseignement des sciences, sur la psychologie appliquée à l'éducation
- Livres de méthodologie, méthodes quantitatives et qualitatives
- Documents sur l'innovation en éducation
- Ouvrages philosophiques anglo-saxons introuvables ailleurs
- Histoire de l'éducation et éducation comparée
- La politique d'éducation aux États-Unis
- Les manuels de psychologie
- Les ouvrages épuisés dans le commerce
- Bates : *Language and context : the acquisition of pragmatics*
- Boltanski : *L'amour et la justice comme compétence*
- Burgess : *The sociology of education*
- Coulon : *L'ethnométhodologie*
- Dubar : *La formation professionnelle continue en France : 1970-1980*
- Hassenforder : les recueils *Chercheurs en éducation, Lecteurs en éducation, Vers une nouvelle culture pédagogique*
- Inhelder et Cellierier : *Le cheminement des découvertes chez l'enfant*
- Neubauer : *The "fin de siècle" culture of adolescence*
- Poulain : *Pour une sociologie de la lecture*
- Sternberg et Wagner : *Practical intelligence*

L'intérêt de ces résultats est de mettre en évidence l'importance de l'environnement documentaire qui facilite l'accès à des documents recherchés mais permet également des découvertes.

3/ Des profils documentaires

Pour orienter ses recherches, l'utilisateur du CDR dispose de plusieurs voies : les anciens catalogues manuels "auteurs" et "mots-clés", les bibliographies et répertoires, les banques de données et CD-Rom, le conseil des personnes-ressources et la recherche directe sur les rayons.

Invités à ordonner de 1 à 6 les démarches privilégiées, les lecteurs (22%) placent en tête, l'accès direct aux rayons, 20% choisissent le fichier "auteurs" et seulement 12% l'interrogation des banques de données.

Tableau 5 : Types de recherche/ordre de priorité

Type de recherche	Ordre de priorité						cité sans ordre NR	Total	
	1	2	3	4	5	6			
accès direct rayons	22	15	17	5	5	5	15	16	100
fichier auteurs	20	20	6	13	6	1	14	20	100
banques de données	12	9	10	8	9	12	9	31	100
fichier matières	10	13	10	9	14	4	7	33	100
documentalistes	6	11	18	18	7	9	11	20	100
outils bibliographiques	5	7	12	9	10	2	1	44	100

Ces résultats mettant en avant l'importance du "butinage", de la découverte dans les rayonnages et les présentoirs montrent que le comportement d'un public spécialisé est le même que celui observé dans les bibliothèques publiques. Une remarque dans un questionnaire fournit une explication : "En cherchant dans les rayons, j'ai trouvé les documents que je n'arrivais pas à trouver, même en utilisant les banques de données". Le second résultat est plus surprenant car le fichier "auteurs" identifie les ouvrages jusqu'en 1985. Au-delà de cette date, le passage par Emile s'impose. On aurait pu obtenir un score plus important pour l'interrogation de ce fichier informatisé qui recense les acquisitions depuis dix ans. Mais les personnes interrogées ont-elles fait la différence entre le fichier "auteurs" correspondant au catalogue manuel et le fichier "auteurs" correspondant au catalogue informatisé ? Quoiqu'il en soit, le logiciel d'interrogation (JLB-doc) qui permet l'accès à l'information contenue dans Emile devrait évoluer dans le sens d'une plus grande convivialité.

A côté de ce classement brut en fonction du premier choix on peut aussi regrouper les trois démarches privilégiées et les trois démarches classées de 4 à 6.

Tableau 5 bis : Types de recherche par choix

Type de recherche/ordre	1 à 3	4 à 6	cité sans ordre	NR	T
accès direct rayons	54	15	15	16	100
fichier auteurs	46	20	14	20	100
banques de données	31	29	9	31	100
fichier matières	33	27	7	33	100
documentalistes	35	34	11	20	100
outils bibliographiques	24	21	1	44	100

Cette présentation des choix cumulés conforte la préférence pour la circulation dans les rayons et le recours au fichier "auteurs" mais fait apparaître des scores presque égaux entre des voies de recherche préférées et des voies de recherche placées en 4ème, 5ème et dernière positions.

Par exemple, l'interrogation des banques de données est placée dans les trois premiers choix pour 31% des lecteurs et dans les trois derniers choix pour 29% d'entre eux, tandis que 40% ne choisissent pas. Il en va de même pour le recours aux documentalistes (35% pour ceux qui en font une démarche prioritaire, 34% pour ceux à qui elle semble secondaire).

Ne peut-on voir dans ces résultats, par hypothèse, une amorce de ce que seraient des profils documentaires ? En dehors de la majorité de lecteurs "arpenteurs" (5), les autres comportements se distribueraient entre le dialogue avec les personnes ou le dialogue avec les machines. Les deux comportements pouvant être d'ailleurs des stratégies de recherche adaptées au temps disponible et aux types de recherche. Les outils bibliographiques sont peu utilisés ; on peut même supposer qu'ils sont méconnus de près de la moitié des lecteurs ayant répondu au questionnaire.

3/ L'interrogation des banques de données

Cette question directe sur l'interrogation des banques de données permettait d'une part, de comparer l'usage de ces outils que constituent Emile 1 et Emile 2 (6) à leur utilisation dans l'enquête précédente ; d'autre part, d'évaluer la connaissance et l'usage des nouveaux supports d'information (CD-Rom Francis et Eric).

Tableau 7 : Interrogation des banques de données

Banques/ Fréquence	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	NR	T
EMILE 1	19	22	12	27	20	100
EMILE 2	6	10	9	41	34	100
FRANCIS	3	13	7	46	31	100
Eric	3	9	3	50	35	100

Deux tiers des lecteurs interrogent les banques (cf. tableau 5bis). Emile 1 est la plus interrogée (53%), Eric est la moins fréquemment utilisée (15%). Cette situation est logique compte tenu de l'antériorité d'Emile 1 et de la contrainte linguistique représentée par la banque américaine. Toutefois, le nombre de lecteurs réguliers de littérature étrangère (31%) ne recouvre pas le nombre de personnes interrogeant Eric (15%). Cette différence tient pour une infime partie à ce que l'accès à la littérature étrangère englobe d'autres langues que l'anglais. Elle tient surtout à ce que les comportements de lecture relèvent d'autres habitudes que celles de la recherche informatisée. Ouvrages et revues étrangères consultés ont été trouvés sur place tandis que les références signalées dans Eric ne débouchent pas immédiatement sur l'accès au document primaire.

Si l'on compare l'interrogation des banques de données produites par l'INRP (Emile 1 et Emile 2) à six ans de distance, et en admettant que les fréquences proposées, en 1988, "souvent" et "assez souvent" soient équivalentes à celles de 1994 : "souvent" et "parfois", on constate un progrès très important. En effet, Emile 1, interrogé par 9,5% des usagers hier, l'est aujourd'hui par quatre fois plus (41%). Emile 2, l'est deux fois plus (7,9 en 1988 et 16% en 1994).

Toutefois, le constat dressé par Pedro U. Echeverria reste d'actualité : "l'outil informatique reste sous-utilisé et méconnu par le public par manque d'information, de formation et de matériel". (7)

Depuis deux et trois ans, certaines banques de données de l'INRP (Daffel, banque de données sur la didactique du français langue maternelle et Emile 1) sont interrogeables par minitel, sur le serveur INRP, par le code d'accès 3616. Seule, une minorité de lecteurs (11%) a interrogé ces banques à domicile.

Attitudes des lecteurs vis-à-vis du CDR

Un certain nombre de questions avaient pour objectif de mesurer l'indice de satisfaction des lecteurs et de proposer de nouveaux services.

Le niveau global de satisfaction par rapport aux services rendus par le CDR est élevé. En dépit des mauvaises conditions de travail sur place évoquées plus bas, 87% des personnes fréquentant le centre se déclarent très satisfaites ou satisfaites (respectivement 54% et 33%), une seule se déclare moyennement satisfaite et six ne répondent pas.

L'essentiel des remarques porte sur deux points : l'exiguïté des locaux et des horaires d'ouverture qui paraissent trop réduits. La majorité des lecteurs regrette le manque de tables de travail (seulement huit places assises) et la fermeture d'une heure le midi. D'autres regrettent également la fermeture pendant une partie des vacances scolaires.

Certains suggèrent une ouverture le samedi et en soirée. Cinq personnes proposent d'améliorer la signalisation.

Deux autres services du CDR font l'objet de quelques critiques : le coût élevé et la mauvaise qualité des photocopies, la faible quantité de documents pouvant être empruntés (surtout pour les étudiants).

Un peu plus de la moitié des lecteurs est ouvert à la perspective de nouveaux services.

A la question : "Souhaiteriez-vous un service de recherches bibliographiques sur rendez-vous ?", 52% des lecteurs répondent favorablement, 32% n'en souhaitent pas et 16% ne répondent pas.

Le second service proposé était l'initiation à l'interrogation des banques de données. 56% sont prêts à recevoir cette formation pour une, deux ou l'ensemble des banques. 33% ne répondent pas et 9 % répondent "non".

Conclusion

Cette enquête, nous permet de connaître les habitudes documentaires des différents publics composant les usagers du CDR : enseignants-chercheurs des universités ou de l'INRP et étudiants, et de nous informer sur les instruments de travail les plus utilisés. Elle nous montre comment intervient le dispositif de documentation que

constitue le CDR. Outre la pertinence d'une politique d'acquisition en matière de recherche, l'originalité du CDR tient à la diversité des accès possibles à l'information et aux documents. Cette enquête remet en question quelques stéréotypes sur l'utilisation des technologies nouvelles. En effet, en dépit de nombreuses banques de données spécialisées, chercheurs et étudiants manifestent leur préférence pour une circulation libre dans les rayons et attachent du prix à l'aide des documentalistes. Au total, le public du CDR peut être décrit comme une "élite de la communication" si l'on tient compte de la forte utilisation qu'il fait de l'équipement. En deçà des vœux formulés, il est très sensible à la spécificité des fonds documentaires et témoigne une forte satisfaction. L'environnement documentaire représenté par le CDR apparaît ainsi comme un élément au service de la formation au métier de chercheur et comme un lieu privilégié de la documentation relative à la recherche en éducation.

Christiane ÉTÉVÉ,
Jean HASSENFORDER,
Isabelle VEYSSET
INRP

Notes et références bibliographiques

- (1) ECHEVERRIA, P.U. Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation. *Perspectives documentaires en éducation*, 1989, n° 16, p.85-96.
- (2) Le CD-Rom Francis rassemble les références françaises et étrangères en sciences humaines, spécialement les articles de périodiques ; le CD-Rom ERIC répertorie la littérature américaine en matière d'éducation.
- (3) Les "chercheurs associés" sont des enseignants-chercheurs des départements des sciences de l'éducation ou des IUFM qui conduisent des recherches à l'INRP. Les "enseignants associés" sont des professeurs de collège et de lycée qui mènent des recherches en liaison avec une équipe de l'INRP.
- (4) Cf. L'apport de la documentation étrangère : dossier. *Perspectives documentaires en éducation*, 1988, n°14, p.67-100.
- (5) Nous reprenons l'idée d'"Echeverria, P.U., op. citarpenteur" à CERTEAU, DE M. *L'invention du quotidien. Tome I : les arts de faire*. Paris : UGE, 1980, p. 251 :

“Les lecteurs sont des voyageurs. Ils circulent sur les terres d'autrui, nomades, braconnant à travers champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir.”

- (6) Emile 1 : banque de données bibliographiques du CDR comprenant 7500 références d'ouvrages, de rapports et de thèses sur la recherche en éducation, française et étrangère, disponible sur minitel par le 3616 INRP. Emile 2 : banque de données factuelles sur les équipes, les recherches et les chercheurs en éducation en France.
- (7) Echeverria, P.U. *op. cit.*

Nous remercions Christine DUBOS pour son aide dans le dépouillement des réponses.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- École, néo-conservatisme et modernité en Amérique du Nord et Grande-Bretagne.....	112
- À propos de la réforme de l'OERI.....	116
- Le poids des institutions d'enseignement supérieur sur l'école.....	120
- La micropolitique de l'école face à la macro politique de changement	124
- Le contrôle du savoir par l'élève : une approche métacognitive.....	127
- L'éducation des enfants en difficulté.....	131
- Résultats scolaires et fonctionnement familial	137
- La réforme et le nouveau professionnalisme des enseignants britanniques	141

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 33, 1994

École, néo-conservatisme et modernité en Amérique du Nord et Grande-Bretagne

B. Elliott et D. MacLennan, sociologues canadiens, présentent un commentaire critique du mouvement de réforme du système d'éducation proposé simultanément et dans un esprit similaire par les gouvernements conservateurs des États-Unis, du Canada et de la Grande-Bretagne. Leur objectif déclaré est d'adapter l'école aux exigences de compétitivité de la société moderne afin d'éviter le déclin économique. Cette politique confirme l'analyse de Habermas selon laquelle les intellectuels néo-conservateurs prônent "la modernité sociale" tout en dénigrant "la modernité culturelle", cette distinction étant primitivement ébauchée dans *Les contradictions culturelles du capitalisme* de Daniel Bell (1976). Les deux chercheurs évaluent l'impact de ces prises de position sur les initiatives des trois nations précitées en matière d'éducation.

Elliott et MacLennan examinent tout d'abord les trois lignes de force des attaques conservatrices contre l'éducation progressiste accusée de dégrader la morale et l'excellence scolaire et d'ignorer les valeurs de l'entreprise. Pour la droite, les théories progressistes ont étendu leur influence au-delà des réformes pédagogiques modernes. La focalisation sur l'enfant "agent de son propre apprentissage" assujettit le processus d'éducation aux besoins de l'enfant au lieu d'élever ce dernier au niveau de la réflexion, du contrôle de soi. Le droit à l'expérimentation personnelle annihile toute discipline, ce qui conduit les conservateurs à lancer des avertissements concernant la morale :

- l'école a outrepassé son rôle en se substituant à la famille pour l'instruction morale de l'enfant, sous prétexte de favoriser le développement global de la personne ;

- le contenu même des valeurs enseignées est contestable, car soutenu par une philosophie laïque, qui ne correspond pas à l'idéal de la totalité des utilisateurs de l'école ;

- la priorité accordée à la recherche du bien-être, de l'épanouissement personnel, légitime tous les choix moraux, ce qui menace les fondements mêmes de la morale, en niant toute norme objective.

La nouvelle droite défend le retour au "bon sens" considéré a priori comme commun à la Nation (par exemple, la reconnaissance de

lois telles que la différence de race, de sexe, de capacité, l'instinct de propriété, de compétition...). Les méthodes pédagogiques visant à un examen critique de ces vérités du sens commun sont rejetées. L'idéologie néo-conservatrice se définit elle-même, ironiquement, comme un "Gramscisme de droite". Elle reconnaît que les caractères les plus profonds de la culture et de la personnalité sont transmis par des modèles de conduite implicites et, conséquemment, visent à inculquer le respect des valeurs traditionnelles tout en promouvant l'ambition personnelle, la compétitivité, la "culture d'entreprise".

Outre la morale, les néo-conservateurs s'attaquent aux concepts d'égalité et de justice sociale qui constituent le cœur du consensus générateur des réformes et de l'expansion de l'éducation à partir de 1960. En 1975, Mrs Thatcher, alors chef de l'opposition conservatrice, revendiquait "le droit d'être inégal" après que Sir Keith Joseph eut averti que "plus d'égalité est l'ennemi de plus" (l'égalitarisme conduisant à un nivellement par le bas). Une position aussi extrême n'a jamais été prise ouvertement au Canada et aux États-Unis, mais la crainte que le progressisme altère la morale et le niveau intellectuel est commune aux conservateurs des trois pays. Or cette excellence intellectuelle, si elle ne constitue pas une nécessité pour la majorité des emplois industriels, se justifie comme outil de sélection - apparemment objectif - aux plus hauts grades de l'échelle sociale. Elle n'est donc pas antinomique du retour aux apprentissages fondamentaux, également soutenu par la droite. Mais l'universalité des normes d'excellence a été mise en doute par les sociologues de l'éducation, notamment Bourdieu, qui reproche à l'école de transformer les normes d'un groupe particulier en normes universelles et de limiter l'accès à la connaissance la plus valorisée aux candidats conformes à ces normes. Les partisans d'un retour aux formes traditionnelles de "capital culturel" tels A. Bloom et E. D. Hirsch, s'en tiennent à une pédagogie de transmission réduisant la culture aux grandes œuvres et à des informations sans lien entre elles.

En Grande-Bretagne, à partir de 1979, les gouvernements conservateurs ont voulu soumettre l'éducation aux lois du marché. À défaut d'imposer les "avoirs en éducation", ils ont favorisé les écoles privées traditionnelles en finançant un quota de scolarités gratuites aux élèves performants pauvres et en encourageant les écoles publiques à quitter le système des Autorités locales d'éducation au profit du statut d'institution subventionnée directement par le Ministère de l'éducation, laissant aux parents le choix de l'école, ce qui entraîne un déséquilibre entre les écoles de prestige aux stratégies très élitistes et les "écoles dépotoir". Enfin le Programme national s'est inspiré des

programmes des écoles élitistes, annihilant les effets des réformes égalitaristes des années 60. Au Canada, la critique des excès démocratiques porte sur l'enseignement universitaire : tous les élèves peuvent accéder à l'Université, la culture générale est négligée, les élèves ont trop de liberté dans le choix des sujets et, de ce fait, choisissent les cours en fonction de leur facilité.

Au lieu d'une réflexion sur le travail de création et d'institutionnalisation d'un ensemble de connaissances, les conservateurs imposent un respect figé pour un programme issu de l'ancienne culture bourgeoise, dont la valeur est jugée permanente, en ignorant l'apport des groupes dont l'héritage culturel est minoritaire. Par ailleurs, la formule du retour aux notions fondamentales, qui insiste sur l'acquisition de la lecture/écriture fonctionnelle et promet un enseignement concret, "utile" dans la vie professionnelle, séduit plus les parents modestes que les tâtonnements de l'éducation progressiste. Un tel retour à l'élémentaire permet de modérer les exigences des chercheurs d'emploi, que l'économie ne pouvait plus satisfaire. Les compromis entre une revalorisation de la culture générale et une adaptation à la demande des entreprises provoquent d'ailleurs des tensions internes à la Droite : les néo-libéraux voulant une école au service de l'économie, les néo-conservateurs étant plus soucieux de restaurer la moralité et la culture traditionnelle en réponse à la crise de société actuelle.

En Grande-Bretagne, à partir des années 80, dans le contexte d'une économie défailante, le thatchérisme a nettement orienté l'éducation vers une prise en compte des valeurs économiques, vers une culture de l'entreprise, provoquant un développement des cours commerciaux et des écoles supérieures de commerce et de gestion, avec l'apparition des "cerveaux" néo-libéraux. La Nouvelle Droite a repensé les contenus des enseignements, pour relier l'enseignement aux besoins du monde des affaires (la Commission de la main-d'œuvre intervenant activement dans la mise à jour d'un enseignement post-obligatoire professionnel). Ainsi les valeurs de l'entreprise ne sont plus reléguées dans le curriculum diffus, mais sont clairement inscrites dans les objectifs de l'éducation.

L'un des instruments de la réforme scolaire engagée par la Nouvelle Droite, déjà utilisé en politique économique, est la privatisation qui conduit à une stratégie de sélection des directeurs d'établissements en fonction de leur talent d'homme d'affaires plutôt que de guide, et à la sous-traitance de nombreux services scolaires (c'est le cas en Colombie britannique). La privatisation, même partielle, du

financement des écoles entraîne son assujettissement au marché du travail. La concurrence entre les écoles incite ces dernières à se spécialiser, à modeler leurs programmes en fonction de la demande (des "consommateurs" et des entreprises mécènes).

La centralisation du pouvoir en matière d'éducation contribue à réduire également l'autonomie des écoles : la création, en Grande-Bretagne, d'un programme national réduit les prérogatives du professeur quant aux choix du contenu de son enseignement. L'unification des programmes et des examens est souhaitée, encouragée par de nombreux conservateurs américains et canadiens (mais plus difficile à concrétiser dans ces États fédéraux)

Finalement, la privatisation et la centralisation du contrôle se renforcent l'une l'autre. Face aux ordonnances de l'État et aux pressions des consommateurs, les enseignants perdent la maîtrise de leur profession, ce qui contribue (cf. Apple, 1985, Ozga, 1989) à la prolétarianisation des enseignants.

Le système éducatif est une institution-clé pour le triomphe des idées néo-libérales et néo-conservatrices, légitimées par le label de "bon sens". Les réformes de l'éducation en cours reflètent le caractère disparate des composantes des gouvernements conservateurs actuels (depuis les adeptes du libéralisme total jusqu'aux partisans de l'ordre et des valeurs traditionnelles). Elles sont l'aboutissement de compromis entre idéologues, entre politiciens et technocrates et avec divers services publics. C'est en Grande-Bretagne que le parti conservateur se montre le plus autoritaire, désireux de rétablir la supériorité de la classe et de la culture bourgeoises. En Amérique du Nord, l'indépendance des États et des Provinces freine la réalisation d'un programme fédéral unique, de plus le multiculturalisme est intégré dans la conception de l'éducation. Par contre l'idée d'une loi du marché pour les écoles, impliquant la compétition et le libre choix du "consommateur" grâce aux systèmes des "avoirs" en éducation, est bien considérée aux États-Unis. Selon Habermas, les conservateurs *confondent les causes et les effets* lorsqu'ils imputent la crise de société à *"une culture subversive en expansion"*. Le danger actuel réside dans *"la transformation de toutes les composantes de la vie... en objets d'administration"*.

- D'après : Elliott, Brian and MacLennan, David. Education, modernity and neoconservative school reform in Canada, Britain and the USA. *British journal of sociology of education*, 1994, vol. 15, n° 2, p. 165-185.

À propos de la réforme de l'OERI

Sharon Robinson, secrétaire adjointe de l'*Office of Educational Research and Improvement* américain (OERI), a été interviewée pour le journal de l'Association américaine pour la recherche pédagogique. Dans cette discussion avec Ursula Casanova, elle a commenté la récente réorganisation de l'OERI et rendu compte de ses objectifs.

L'un des premiers objectifs de cette réorganisation de l'Office est de faciliter aux usagers l'accès aux documents et aux statistiques utiles pour eux, compte tenu que jusqu'à présent il était pratiquement nécessaire de savoir qui travaillait sur un sujet donné pour obtenir les informations adéquates, celles-ci étant dispersées dans plusieurs lieux. Une réorganisation de la documentation par thème sera désormais mise en place : par exemple, à propos de l'évolution professionnelle, un coordonnateur sera chargé de la connexion entre les travaux de l'Office, d'autres services du Ministère de l'éducation et les usagers. Un nouveau service d'aide aux réformes et à leur diffusion va être créé, afin de soutenir les services éducatifs régionaux et les écoles elles-mêmes dans la mise en œuvre des restructurations, en leur présentant une vision globale des ressources offertes par l'Office. D'autre part, l'Office travaillera en réseau avec la *National Science Foundation* et le groupe de projet *Head Start* (d'éducation compensatrice précoce). L'Office pourra ainsi répondre à une question précise d'un usager, par un exemple un directeur d'école, en servant d'intermédiaire actif entre lui et le spécialiste ou l'organisme jugé le plus approprié, ce qui aura l'avantage, en retour, d'informer l'OERI sur les préoccupations majeures des usagers et d'orienter les recherches en conséquence.

Cette réorganisation, marquée par l'effort de mise en contact des demandeurs et des spécialistes, présente des avantages pour les chercheurs eux-mêmes : elle leur donnera l'occasion de clarifier les comptes rendus de leurs recherches et elle permettra l'émergence de nouvelles questions issues d'une confrontation entre les chercheurs et les personnes de terrain.

S. Robinson souhaite institutionnaliser la relation entre la recherche et la pratique, en faisant reconnaître l'OERI en tant que service aux acteurs du domaine de l'éducation sans compromettre sa mission de recherche et de développement des produits de cette recherche. L'objectif est de susciter chez les chercheurs et les praticiens un sentiment d'appartenance à une même entreprise et de compréhension mutuelle du travail. Cette connexion pourrait être concrétisée par une

description et une évaluation précises, concrètes, des processus de changement des écoles depuis cinq ans et dans les prochaines années, en développant des méthodologies documentaires.

Les priorités qui se dessinent dans la recherche sont l'évaluation, l'évolution des programmes scolaires, le processus global de changement institutionnel et organisationnel en relation avec une politique de soutien fédéral à des agences d'État et des agences locales par le biais d'*Objectifs 2000* et de la "Loi d'enseignement élémentaire-secondaire" rénovée. L'OERI aura un rôle de partenaire, de facilitateur et non d'inspecteur. Il aidera les praticiens et les décideurs à étalonner les progrès des processus de changement. La communauté des chercheurs et des membres de l'enseignement supérieur pourra tirer de précieux enseignements de l'action des enseignants du primaire et du secondaire, centrée sur le "client" (l'apprenant) et de leurs talents de "leader" partageant leur expérience avec les collègues.

Selon S. Robinson les modifications ne pourront s'accomplir, malgré la résistance au changement, naturelle dans toute entreprise (industrielle ou éducative), que lorsque la communauté éducative aura une vision d'avenir assez forte pour sacrifier le confort du statu quo. Les responsables des divers services de l'OERI donnent l'exemple en consacrant du temps à l'échange de vues sur le sens profond de termes-clés tels que "équité", "client", dans le contexte éducatif et sur leur mission au service de cette communauté éducative. Les plans stratégiques sont discutés en équipe, ainsi que la répartition des ressources financières, avec le consensus du personnel sur les objectifs prioritaires. La communauté des chercheurs, que l'interviewer U. Casanova représente, peut soutenir l'OERI en exprimant clairement les bénéfices que le milieu scolaire peut tirer de la recherche au niveau local, afin que les hommes d'affaires finançant la recherche et même les éducateurs lorsqu'ils utilisent le fruit de recherches, en soient bien conscients, ce qui n'est pas souvent le cas : ainsi un membre du congrès, se disant "plus prêt à financer des services que des recherches", a cité une enquête de l'OERI utile à ses yeux, sans réaliser qu'elle faisait partie intégrante de la recherche. Pour accélérer le changement, il faut réunir les divers types de chercheurs (statisticiens, ethnographes, sociologues, philosophes...), confronter leurs produits, leurs méthodologies et impliquer des éducateurs et des décideurs dans les délibérations de synthèse. Le cloisonnement entre les diverses disciplines de recherche ou d'enseignement est, selon S. Robinson, sans justification scientifique et facteur de ralentissement du progrès : par exemple, certaines questions fondamentales pour la

construction par le jeune d'une vision de son propre devenir, recouper plusieurs champs du savoir (médecine, sociologie, urbanisme...).

L'OERI a déjà contribué au développement de normes de performance et de contenus de programme en finançant des groupes de travail par discipline. Il fournira des connaissances fondées sur la recherche et d'autres fondées sur la pratique sur lesquelles le *National Educational Standards and Improvements Council* s'appuiera pour régler en matière de normes à atteindre. Mais l'approche pédagogique de l'OERI est plutôt constructiviste : chaque système au niveau fédéral, régional, local et au niveau de l'école est autonome mais a besoin des autres pour réussir, l'élève n'est pas non plus subordonné au professeur, aucun d'entre nous ne pouvant affirmer quelles connaissances sont valables pour une personne spécifique. Le rôle de l'institution est d'aider les élèves à développer leurs capacités d'analyser, de comprendre les principes qui sous-tendent les faits et de susciter le désir d'apprendre afin que chaque enfant puisse optimiser sa propre contribution à la société. L'éducation de chaque enfant selon ses centres d'intérêt passe par une action fédérale contre l'inégalité financière des écoles (dont les moyens dépendent des taxes payées localement pour l'éducation) dont l'OERI se fait l'avocat, au nom de la morale et de la cohérence : il serait inutile de multiplier les évaluations scolaires sans donner aux enfants les moyens de mieux apprendre. La décision financière sera prise par les politiques, mais les chercheurs, conscients de pouvoir contribuer à des solutions pour les grands problèmes sociaux, doivent s'impliquer dans l'application de leurs découvertes.

L'état de l'enseignement public et des performances scolaires, notamment à la suite de comparaisons internationales, a été qualifié de désastreux et le blâme a été rejeté sur les enseignants ce qui, pour S. Robinson, constitue une injustice car les professeurs les moins compétents ont souvent manqué d'une formation qui propose une orientation constructiviste de l'apprentissage et mette l'accent sur la compréhension du processus d'apprentissage des élèves. Il faut fournir aux enseignants des occasions d'interaction avec diverses conceptions de l'apprentissage et relier ces conceptions à leurs propres comportements en classe. Un temps de formation, puis un soutien continu de l'enseignant sont nécessaires à une amélioration de son efficacité pédagogique, qui exige une remise en cause profonde de ses conduites. Cette recherche d'efficacité correspond à une nouvelle dynamique de l'école : les professeurs s'aident mutuellement à observer leur pratique et la réaction de leurs élèves à ces pratiques, la

recherche peut être initiée à partir de questions et d'hypothèses émises par les enseignants eux-mêmes, en rapport direct avec leurs problèmes.

En conclusion de sa conversation avec Ursula Casanova, Sharon Robinson ouvre un débat philosophique et politique sur la question : "*sommes-nous finalement capables d'admettre que tous les élèves puissent apprendre ?*". L'idée que tous peuvent jouir d'une vie productive et accomplie est-elle ressentie comme une menace par la société ?

- D'après : Casanova, Ursula. A conversation with the assistant secretary for OERI. *Educational Researcher*, aug.-sept. 1994, vol. 23, n° 6, p. 22-28.

Le poids des institutions d'enseignement supérieur sur l'école

E. Clinchy, membre dirigeant de l'"*Institute for Responsive education*" de Boston, retrace l'histoire du modèle d'éducation occidentale conçu pour les écoles secondaires et propose une analyse critique de l'hégémonie exercée sur celles-ci par l'enseignement supérieur.

Selon lui, l'Académie de Platon, située à l'écart de la vie politique et mercantile, à l'extérieur d'Athènes, vouée à la culture de l'esprit d'un petit groupe d'élite, a été le modèle de nos plus prestigieuses universités, du Moyen Age (Oxford, la Sorbonne...), jusqu'à nos jours (Harvard, MIT...). Bien que situées en ville, nos universités ont été constituées comme des enclaves protégées de l'environnement urbain extérieur. Cette conception a également prévalu pour les établissements scolaires primaires et secondaires physiquement séparés du monde extérieur par des cours, des terrains de sports, des murs. Il en a résulté la constitution de "ghettos scolaires" où des professeurs et des élèves, d'une catégorie d'âge limitée, vivent en vase clos. Et cette séparation physique va de pair avec un isolement intellectuel, un isolement de la vie quotidienne, de la société.

Cette coupure avec le monde quotidien a été longtemps, bien au-delà du Moyen Age et de son éducation monastique, symbolisée par l'usage du latin dans la vie scolaire. Pendant ce temps, la population non cultivée a fait progresser la technologie en fabriquant des outils, en améliorant la production dans un souci utilitaire dédaigné par l'élite intellectuelle : "la science pragmatique et opportuniste" s'est développée. Cette population "ordinaire" était cependant instruite, de façon informelle, pratique, grâce au système d'apprentissage, auprès de compagnons expérimentés. Et jusqu'au début du vingtième siècle, ceux qui ont permis la révolution industrielle et créé le monde moderne (Daimler, Ford, Edison...) n'étaient pas des érudits universitaires.

Si les institutions d'enseignement supérieur se sont déconnectées de l'environnement quotidien, elles ont, par contre, exercé une influence contraignante sur le système d'enseignement primaire et secondaire, faisant de ce système, selon E. Clinchy, "une usine de tri social et scolaire". Ce modèle mental, inspiré de l'argumentation didactique, est fondé sur la compétition qui culmine avec les examens d'entrée à l'université et fixe la place des enfants dans leur vie sociale

future. Cette oligarchie intellectuelle durera tant que le statut social, via l'université, sera déterminé par le succès à des examens de type académique et par le système de notation conventionnel. Les recherches anthropologiques citées par le psychologue du développement Howard Gardner montrent que dans les sociétés traditionnelles, non scolarisées, l'apprentissage se fait dans le contexte exact où il sera utilisé, par une expérience directe au contact des adultes, de même qu'un enfant apprend sa langue sans leçons formelles. Certains des apprentissages fondamentaux se font hors de l'école (la façon de se comporter avec autrui, les lois de l'offre et de la demande, les principes de réciprocité et de coopération pour la survie humaine). Lorsque les enfants entrent à l'école, ils doivent apprendre ce que d'autres personnes (enseignants, administratifs...) décident qu'il faut apprendre même si ces enfants n'en comprennent pas la finalité. Ils doivent utiliser des éléments, des symboles, hors contexte. L'enseignement est découpé dans le temps et selon des disciplines. Ce mode d'apprentissage et de pensée, selon Lauren Resnick, du Centre de recherche et de développement de l'apprentissage à l'université de Pittsburgh, diffère de l'apprentissage en situation réelle en quatre points :

- à l'école, l'enfant doit principalement réfléchir seul, alors que dans la vie courante il partage une expérience avec autrui : même à l'issue d'activités en équipe, il est jugé individuellement, sur des tests, des devoirs du soir, etc. Imiter le voisin est assimilé à de la tricherie ;

- une bonne partie du travail de classe relève de la pensée abstraite, l'aide d'instruments est bannie, alors que dans le milieu professionnel elle est valorisée ;

- certaines disciplines, comme les mathématiques, utilisent un langage symbolique non compris par des élèves qui, cependant, seront capables plus tard, par exemple, de gérer des comptes ;

- l'enseignement scolaire s'efforce de généraliser, alors que le savoir dans la vie doit répondre à des situations bien spécifiques. Des enquêtes sur les processus mentaux dans la vie professionnelle montrent qu'il est difficile de transposer directement les connaissances scolaires dans le travail.

Beaucoup d'élèves, qui ne font pas partie des élèves "à risque", réussissent mal dans la formation et l'enseignement traditionnels, parce qu'ils ressentent le système scolaire comme totalement déconnecté du fonctionnement du monde réel et, de ce fait, trouvent l'école "ennuyeuse" et "déphasée". En transformant l'élève en spectateur de

la vie plutôt qu'en acteur de la vie, l'école crée elle-même ses problèmes et favorise l'abandon scolaire. Les objectifs nationaux pour l'éducation de l'an 2000, établis par l'administration Clinton, se conforment à la même idéologie du contrôle : des normes doivent être fixées concernant le niveau de connaissance des principales disciplines de culture générale, qui aboutiront à un Programme national obligatoire pour toutes les écoles, établi par des érudits experts de toutes ces disciplines, et à des tests nationaux de performances. Les spécialistes auront ainsi décidé que tous les élèves doivent avoir la même orientation scolaire que les candidats aux longues études. Dans le même temps, une grande diversité de compétences humaines continueront d'être ignorées par l'école.

Selon l'auteur, l'autorité des experts a privé les professeurs de l'exercice de leur propre créativité et les élèves de la possibilité d'utiliser leurs facultés critiques, de maîtriser leur apprentissage. Sous l'influence des spécialistes de chaque faculté, le curriculum scolaire s'est gonflé, mais est demeuré fractionné et il n'y a pas eu de réflexion en haut lieu sur la cohérence globale des matières enseignées : l'élève doit, seul, donner un sens à l'ensemble de ses études. Comme le soulignent deux responsables de l'université de Pennsylvanie, Y. Harkavy et J. Pickett, les universités qui interviennent lourdement sur le milieu scolaire se sont généralement désintéressées de la dégradation du tissu urbain qui les entourait, développant un comportement égoцентриque, irresponsable, en contradiction avec leur rôle formateur de la conscience civique chez les étudiants.

Ces critiques de l'enseignement supérieur ne mettent pas en cause l'intérêt de l'érudition, de l'activité intellectuelle en soi, mais les pratiques éducatives de ses institutions, qui imposent aux élèves des écoles primaires et secondaires un modèle inadapté. L'auteur déplore que les professeurs des facultés de pédagogie instruisant les élèves professeurs et menant leurs propres recherches, consacrent peu de temps à travailler directement avec les écoles, que beaucoup de ces universitaires ne soient pas allés dans les classes depuis des années et cependant soient habilités à indiquer aux maîtres expérimentés une meilleure façon de pratiquer l'enseignement. La formation donnée en faculté de pédagogie aux futurs maîtres est également trop théorique, déconnectée de la vie réelle de l'école, à l'exception de quelques semaines de stage pratique.

E. Clinchy conteste également le mode de promotion des personnels de l'éducation, lié à une accumulation de diplômes universi-

taires, qui freine le développement d'un système d'évaluation des compétences professionnelles concrètes dont dépendrait l'avancement.

Quant à la recherche pédagogique, son éloignement des demandes réelles des éducateurs, sanctionné par une faible audience parmi ceux-ci, est attribué par l'auteur à la place trop réduite accordée aux praticiens dans la conduite de recherches sur le terrain tandis que la recherche menée par les penseurs, notamment les spécialistes des sciences sociales, parfois très éclairante (dans le cas de Piaget, Bruner, Cole...), est le plus souvent inaccessible.

E. Clinchy en conclut que tout le système d'éducation américain est à repenser, afin que tous les élèves bénéficient d'un enseignement contextualisé : le contenu et les processus d'enseignement doivent être reliés aux expériences directes de la vie sociale. Cette réforme radicale réclame une collaboration de toute la communauté - parents, professeurs, universitaires - sans rapports de supériorité.

- D'après : Clinchy, Evans. Higher education : the albatross around the neck of our public schools. *Phi Delta Kappan*, june 1994, vol. 75, n° 10, p. 744-751.

La micro politique de l'école face à la macro politique de changement

Au Royaume-Uni, des réformes politiques ont bouleversé, dans les années 80, les divers domaines du service public. Avec plusieurs années de recul, il est désormais possible d'analyser la manière dont ces réformes, décidées au sommet pour la base sont "assimilées" au niveau de l'institution particulière et d'en tirer des leçons pour aborder le nouveau train de réformes prévu par la Loi d'éducation de 1993.

La Loi de 1988 - "Education Reform Act" (ERA) - a imposé un contenu et des conditions d'enseignement au moyen d'un Programme national et de tests de connaissances scolaires dont les résultats, publiés, permettent un classement des écoles selon leur valeur absolue. Elle a aussi placé des écoles d'État en compétition financière avec deux nouveaux types d'établissement, largement dotés : les "City Technology Colleges" et les "Grant maintained schools". Pour identifier les obstacles et les leviers de changement, les sociologues font appel à la méthode ethnographique d'étude de cas. Cet article de D. Gillborn décrit l'une de ces études de cas, portant sur l'école secondaire polyvalente : *New Bridge comprehensive school*.

L'auteur examine l'interaction d'une macro politique éducative et de facteurs locaux, de conflits internes, dans la mise en œuvre d'une transformation de la pratique et de l'esprit de cette école. Son analyse tient compte de l'effet cumulatif des diverses réformes et de l'histoire institutionnelle de l'établissement lui-même (relations entre la direction et les enseignants, relations entre les divers personnels et avec l'environnement, caractéristiques marquantes - ici, la réputation d'école "progressiste" - au service d'une philosophie de l'éducation centrée sur l'enfant).

L'enquête a porté sur deux années, l'école New Bridge accueillant des élèves de 11 à 16 ans dans une banlieue semi-rurale d'une grande ville anglaise, et l'auteur a étudié parallèlement le cas de deux autres écoles représentant une histoire et un style de direction différents. L'observation et les entrevues semi-structurées ont fourni les données. L'auteur a assisté aux réunions du personnel, du Comité de développement des programmes et, au-delà des débats publics, écouté individuellement l'opinion de professeurs des deux sexes représentant toutes les disciplines, tous les statuts.

Depuis le milieu des années 80, New Bridge a introduit des innovations. Par exemple, une équipe de cinq enseignants a mis au point la quasi-totalité d'un programme scolaire non cloisonné de première année, l'a enseigné aux élèves tout en assurant un tutorat extra-scolaire afin de rendre les relations élèves-professeurs plus conviviales et d'éviter aux arrivants du primaire un sentiment d'anonymat, dans un mouvement incessant de professeurs et de surveillants (l'innovation s'étendit ensuite en deuxième année). Le directeur a aussi introduit un mode de direction donnant beaucoup plus de responsabilité au personnel, notamment aux professeurs principaux, afin de démocratiser le pouvoir de décision ; à tour de rôle, trimestriellement, un tiers du personnel tenait le pouvoir exécutif, en partenariat avec le "Senior Management Team" (équipe dirigeante) et rendait des comptes devant l'assemblée du personnel (le rôle prédominant du "Senior Management Team" étant d'ailleurs contesté par certains professeurs).

Dès le début de l'enquête, le directeur, ressentant l'opposition de certaines familles, s'est efforcé d'améliorer la compréhension des objectifs de l'école par la communauté environnante, notamment les parents d'élèves. En 1989, le directeur a dû renoncer autocratiquement à l'extension de son programme intégré novateur aux classes de troisième année, sous la pression des représentants de parents, pour éviter une perte importante de clientèle. L'action locale des parents, combinée aux effets macro politiques de la réforme éducative de 1988 imposant des programmes très précis, a modifié l'équilibre des pouvoirs dans la micro politique des relations entre les personnels. L'abandon du projet d'innovation concernant le curriculum des élèves de troisième année a, de plus, réveillé l'opposition à ce projet pour les élèves de première et deuxième année, qui s'était inclinée devant la décision majoritaire. Cette opposition a finalement provoqué une sorte de scission de l'école en deux camps : pro et anti-programme intégré, car elle s'est accrue en raison du changement des conditions provoqué par la loi de 1988.

De plus, à partir de 1989, les professeurs ont été dans l'incertitude quant à l'impact qu'aurait sur leur discipline et même leur emploi, l'introduction d'un nouveau système d'évaluation assorti d'un tableau officiel des résultats des écoles. Cette déstabilisation annihile toute volonté d'innovation partant de l'élève en matière de curriculum, les enseignants étant absorbés dans l'analyse des répercussions possibles sur l'école, des directives changeantes et souvent abstraites des instances gouvernementales (Ministère, Conseil national des pro-

grammes, Autorités locales de l'éducation). Dans un tel contexte, les enseignants ont tendance à se solidariser entre professeurs d'une même spécialité partageant souvent, outre les mêmes intérêts matériels, des philosophies pédagogiques, des intérêts intellectuels communs, ce qui était en contradiction avec l'objectif du projet de planification de programmes intégrés, visant justement à se débarrasser des cloisonnements disciplinaires. Le schéma du Programme national fermement axé sur un enseignement par sujets distincts a accéléré le retour aux départements traditionnels.

La phase de rejet de l'innovation s'est concrétisée lorsque le directeur de l'établissement s'est efforcé, avec un sous-groupe du Comité de développement des programmes (non réfractaire aux programmes intégrés), de mettre au point un projet pour les élèves de quatrième et cinquième année regroupant des matières apparentées en "Facultés", par exemple les mathématiques et les sciences. Des divergences entre les représentants du personnel de ces deux départements sont apparues à propos du mode de regroupement des élèves et, contrairement aux intentions premières, la solution d'un retour à l'emploi du temps bien séparé a tenté les professeurs de la base, sachant qu'ils seraient jugés sur les résultats scolaires, qu'ils soient ou non en période d'expérimentation. Faute d'obtenir démocratiquement un consensus sur le système d'organisation en "Facultés" ou sur toute autre forme de changement, le directeur a dû revenir au modèle de décision du sommet vers la base et choisir de limiter la planification de programmes intégrés à la première année et de rétablir la structure en départements pour toutes les autres années, en exprimant sa déception devant cette régression.

L'étude ethnographique du collège New Bridge, réputé pour l'esprit démocratique des relations entre les personnels et pour son désir de parvenir à une forme d'éducation globale de l'élève, montre que les espoirs de "sauver les idéaux et la pratique progressistes" sont minces face à l'insécurité professionnelle que ressentent les professeurs : les écoles devront, pour survivre, attirer les élèves donc complaire aux parents dont beaucoup sont opposés aux innovations. Une enquête sociologique sur la façon dont la réforme de 1993 (qui se prolongera jusqu'à la fin des années 90) sera reconstruite au niveau de la micro politique éducative, dans des contextes différents, complètera utilement cette première étude qualitative.

- D'après : Guillborn, David. The micro politics of macro-reform. *British Journal of Sociology of Education*, 1994, vol. 15, n° 2, p. 147-164.

Le contrôle du savoir par l'élève : une approche métacognitive

Dans le cadre d'une vaste étude des processus scolaires et cognitifs dans les écoles secondaires polyvalentes, les Britanniques J. Quicke et C. Winter ont mené une recherche action auprès d'un groupe d'élèves en huitième année de scolarité, faisant partie d'une classe d'aptitude hétérogène. Certains enfants suivaient des cours correctifs en lecture, ce groupe était évalué par les professeurs comme au-dessous de la moyenne. L'étude était sous-tendue par la recherche de valeurs telles que l'autonomie et la démocratie, qui font partie intégrante de la notion d'éducation. Dans cette perspective, l'objectif des chercheurs a été d'*"établir une description détaillée des actions et réactions se produisant dans un contexte destiné à cerner la prise de conscience par l'élève de ses processus d'apprentissage et la capacité de cet enfant à autogérer son apprentissage"*, l'autogestion constituant la clé de l'accès au savoir métacognitif.

Les auteurs ont opté pour une approche normative de l'éducation qui permet d'identifier des critères de sélection du "bon apprentissage" et, conséquemment, de diagnostiquer des améliorations dans l'apprentissage. Selon eux, l'élève peut devenir l'acteur de son propre développement (intellectuel mais aussi émotionnel, comportemental), et surmonter les éventuels revers de son histoire de vie à condition que le contexte social favorise cet accès à l'autonomie et non une manipulation de l'enfant. Le savoir métacognitif implique un travail de réflexion du sujet sur les stratégies cognitives mises en jeu dans un "bon apprentissage" ; le "bon apprenant" est celui qui, selon Nisbet, possède les compétences supérieures - questionnement, planification, autovérification - mais aussi qui, selon Flavell, comprend les processus sociaux qui freinent ou favorisent la construction d'une interdépendance non aliénante entre les individus-ressources dans la quête cognitive.

Dans la première phase de leur enquête, les deux chercheurs ont tenté de créer "une condition de parole idéale" selon Habermas, en laissant les jeunes parler librement entre eux et avec le chercheur, sans crainte d'être dominés ou jugés. L'objectif de l'équipe de recherche était d'induire des événements, des expériences qui permettent aux élèves ciblés, de niveau faible, d'extérioriser leurs capacités et d'explicitier leur compréhension des processus d'apprentissage.

Par ailleurs, considérant que l'apprentissage et la réflexion sont des activités hautement contextualisées et que l'extraction d'un petit groupe d'élèves rencontrés par les chercheurs souvent à l'extérieur de la classe ordinaire constitue déjà une mise en situation artificielle, ces chercheurs ont évité de les faire travailler sur le mode informel (par exemple avec des jeux), ils ont privilégié un contenu qui se rapproche de l'enseignement réel en classe.

Les discussions avec les enfants ont prouvé qu'ils avaient effectivement un point de vue sur l'apprentissage le plus souvent fondé sur le modèle de transmission de l'enseignement et qu'ils étaient conscients de l'influence du comportement des autres (professeurs et pairs) et de leur propre état émotionnel sur la qualité de leur apprentissage. Ils reconnaissaient le caractère ambivalent des relations avec les autres, susceptibles tantôt d'aider lorsqu'on est bloqué, tantôt d'interrompre, de perturber. La plupart avaient une conception plutôt individualisée de l'acquisition de compétences ; la variabilité de ces capacités en fonction du contexte, par exemple le type de matière enseignée, était parfois relevée. Certaines stratégies d'amélioration étaient évoquées par les élèves, en même temps que leur difficulté d'application : se concentrer plus, poser davantage de questions au professeur (avec le risque de lasser celui-ci ou de s'exposer au jugement des pairs).

A partir de ces constatations, les chercheurs ont élaboré un "aide-mémoire" sous forme de tableau en huit points utilisant des termes simples, compris de tous les élèves, pour décrire les principales stratégies d'apprentissage. Ce plan était conçu pour servir de démarreur et non de guide pas à pas de l'élève : il suggérait des étapes telles que "se mettre au travail", "écouter et regarder attentivement", "s'arrêter pour réfléchir", "discuter de ce que l'on a à faire", "laisser chacun parler", "poser des questions"...

Dans la deuxième phase de l'expérience, cette "carte de stratégie" a servi de base aux enfants pour prendre conscience du discours métacognitif pendant qu'ils s'engageaient dans le processus du discours formel sur la matière enseignée, les sciences en l'occurrence. Le chercheur, Christine Winter, a introduit dans son approche pédagogique une réflexion sur le langage de l'apprentissage permettant d'ouvrir le dialogue métacognitif avec les élèves : par exemple, au cours d'expériences sur la dissolution d'éléments solides (séparation par filtrage du sel et de la roche salée, et par évaporation, de l'eau et du sel, observation de l'effet de la chaleur sur la dissolution du sucre dans un liquide), les élèves ont réfléchi sur les termes "scientifiques" de soluble, insoluble, sont parvenus, en se corrigeant mutuellement, à les

expliciter et ont pris conscience que ce langage n'était pas une forme de pensée abstraite, mais exprimait les points d'intérêt d'un groupe spécifique, ici "les scientifiques". D'autres expériences, par exemple sur la chromatographie de l'herbe, ont permis au chercheur de montrer aux élèves la validité de l'apport de leur expérience personnelle préalable. Ainsi les élèves jouant au football ont su répondre que l'herbe produisait sur un vêtement des taches de différentes tonalités : ils ont pris conscience du rapport entre leur vécu et les connaissances à acquérir en classe. En ce qui concerne l'encouragement à poser des questions, la difficulté pour le chercheur était d'évaluer la "zone proximale de développement" de l'élève : quand, une tâche est à sa portée, avec une aide appropriée de l'enseignant. Le vocabulaire de l'apprentissage a été ensuite enrichi, d'abord à l'initiative de C. Winter, puis grâce aux suggestions des élèves eux-mêmes (par exemple, lors d'une question de stratégie de réflexion, un élève a proposé que le groupe "choisisse un expert").

Un troisième stade a consisté en une phase d'évaluation des interactions des élèves et d'analyse de leur propre évaluation de la carte de stratégie. A cette occasion, les élèves ont planifié seuls une expérience, dont le thème avait été discuté avec le chercheur. Deux élèves ont spontanément pris la direction du groupe, contrôlant la progression du travail, distribuant les rôles et élaborant une approche pratique en s'aidant de la carte de stratégie. Dans la discussion de réflexion finale, les élèves ont pu identifier les facteurs qui avaient contribué à la réussite de l'expérience : ils ont commenté certains des huit points de la stratégie, par exemple l'incorporation des expériences extra-scolaires, la prise en compte des idées différentes de chacun. Le débat sur le travail de groupe a mis en évidence une prise de conscience des processus sociaux. La discussion sur l'utilité du plan de stratégies a fait apparaître des opinions différentes : des enfants peu sûrs d'eux ont plaidé en faveur de cette carte qui oriente l'activité du groupe, ceux qui réagissaient négativement étaient capables de réfléchir sur son amélioration et de donner des suggestions. Des enfants introvertis, interrogés personnellement, ont signalé l'utilité d'un des points stratégiques : la suggestion d'intégrer dans le groupe "ceux qui ne s'expriment pas beaucoup". L'utilité de la carte de stratégie pour impulser une réflexion et un travail plus indépendants du professeur, a été reconnue par certains. L'idée de l'élaboration d'une carte à l'usage du professeur lui-même a été lancée, reflétant le désir de réciprocité du respect, dans les relations élèves-professeur. Une discussion impliquant un élève qui estimait plus rentable pour lui de

travailler seul, a conduit à une discussion, sans agressivité ni moquerie vis-à-vis de cet élève, dans laquelle d'autres enfants ont jugé les compétences, les comportements de celui-ci avec un sens critique, parvenant à modifier partiellement l'opinion de cet élève et à modifier également, de façon positive, leur propre évaluation du travail de ce dernier, ce qui prouvait la capacité de ce groupe à analyser ce qu'est un "bon" apprentissage, à mettre en évidence des facteurs psychologiques et sociaux influant sur le processus d'acquisition du savoir. Le groupe d'élèves était parvenu à "s'appropriier la discussion", à en déterminer le cours, bien qu'il n'ait pas atteint le niveau de communication idéal décrit par Habermas, chaque élève n'ayant pas une connaissance très approfondie de son rôle dans la formation du groupe et de sa contribution à l'activité du groupe (par exemple, l'un des enfants, peu épanoui, abonde dans le sens de tel autre, dominant, dans le but, non consciemment reconnu, d'être assimilé aux membres du groupe ayant le plus haut statut).

Cette recherche visait à explorer les paramètres de la discussion métacognitive avec des enfants considérés comme peu performants en classe, en les aidant à comprendre et à prendre en charge leur propre apprentissage. Selon J. Quicke et C. Winter, le langage de l'apprentissage scolaire restreint plutôt qu'il ne stimule le contrôle du savoir par les élèves parce que les règles du discours demeurent implicites et que cette opacité "est la conséquence de la structure de pouvoir à l'intérieur de la classe et d'une conception figée de la façon dont les élèves apprennent". Le suivi à court terme du groupe expérimental a permis de constater que dans les cours où le professeur tentait de prolonger l'intervention de chercheurs en décryptant les processus d'apprentissage, ces jeunes faisaient preuve d'une supériorité, même sur les élèves "forts", notamment dans la gestion du travail en groupe. Mais dans les cours traditionnels magistraux ces jeunes ne parvenaient pas à transposer leur prise de conscience naissante.

- D'après : Quicke, John and Winter, Christine. Teaching the language of learning : towards a metacognitive approach to pupil empowerment. *British Educational Research Journal*, 1994, vol. 20, n° 4, p. 429-445.

L'éducation des enfants en difficulté

A la suite d'une conférence interdisciplinaire, réunissant à Londres, en 1993, des chercheurs, des décideurs, des travailleurs sociaux pour l'enfance, des éducateurs et des représentants des jeunes concernés, l'*Oxford Review of Education* a consacré un numéro spécial aux enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage, des problèmes psychologiques nécessitant une aide spéciale, dont le nombre est estimé à environ 20 % de la population scolaire par le Comité Warnock (2 % de la population scolaire fréquentent des établissements scolaires spécialisés). Le cas des enfants placés momentanément dans des structures d'accueil de l'Assistance publique est particulièrement examiné.

Il apparaît en effet que, tandis que le gouvernement accorde aux parents le droit de connaître les résultats des écoles et de choisir celle qu'ils considèrent la meilleure pour leurs enfants, sur la présomption que la formation scolaire est un souci majeur des parents, lui-même fait passer au second plan les besoins en éducation des enfants qui lui sont confiés. J. Jackson dresse un tableau des recherches qui ont été effectuées pendant une vingtaine d'années pour évaluer les handicaps dont souffrent les enfants élevés dans le système d'accueil de l'Assistance publique et comparer leurs résultats scolaires à ceux des enfants vivant en famille ; (avant cette période, une enquête de 1983 montre que la littérature anglo-américaine traitant des enfants dépendant de l'Assistance ne mentionne quasiment pas le domaine du travail scolaire pour ces enfants). Ces recherches font apparaître, en même temps qu'un constat de difficultés particulières de ces enfants en classe, un défaitisme quant à leurs chances d'amélioration scolaire et à leurs perspectives professionnelles. Les nombreuses études sur les enfants défavorisés ou handicapés et sur l'inégalité des chances ignorent le cas particulier des enfants de l'Assistance publique. Des enquêtes longitudinales britanniques et américaines indiquent que les enfants ayant été placés dans des foyers ou des familles d'accueil conservaient un retard presque constant dans le rendement scolaire : le retrait des familles naturelles qui les avaient maltraités ne suffisait pas à compenser les handicaps scolaires. Ces enfants avaient également des troubles du comportement beaucoup plus fréquents que les enfants des groupes de contrôle, seuls les enfants définitivement adoptés - généralement par des familles favorisées socialement et centrées sur l'enfant - tendaient à obtenir des résultats supérieurs à la moyenne. Diverses perspectives, notamment celles des anciens pen-

sionnaires de l'Assistance publique montrent que le système de placement ajoute des handicaps plutôt qu'il ne compense ceux qu'ont subis ces enfants sur le plan scolaire. De nouveaux programmes en cours, visant à améliorer la qualité de l'éducation et des soins apportés aux enfants assistés par l'État (cf. Parker, 1991), s'appuient sur des recherches concernant plusieurs centaines d'enfants, indiquant que les parents naturels de toutes les classes sociales et même les familles d'accueil attachent plus d'importance à l'instruction que les travailleurs sociaux. Des transformations sur le plan structurel, comportemental et pratique sont en gestation.

Mais les actions en faveur des enfants les plus vulnérables risquent d'être annihilées par l'incohérence des messages délivrés par les Lois sur l'éducation de 1988 et 1989 et la Loi sur l'enfance de 1993, notamment dans deux secteurs-clés : le rôle des Autorités locales et les Droits de l'enfant. Un article de R. Sinclair, R. Grimshaw et L. Garnett examine les éléments de ces lois concernant la catégorie des "enfants ayant des besoins spéciaux" dans le cadre du système éducatif ; le concept lui-même est analysé et différents sous-groupes sont identifiés (parmi lesquels le groupe des enfants placés dans les structures d'accueil de l'Assistance publique). Deux enquêtes menées par les auteurs - l'une sur des jeunes placés dans des foyers pour enfants souffrant de troubles émotionnels et comportementaux, l'autre sur des adolescents suivis par des services sociaux, mettent en évidence les carences des procédures de prise en charge (absence de consultation de l'enfant et éloignement des parents dans le premier cas, inadéquation des formes d'aide scolaire apportées, dans le second). La contradiction entre les recommandations de la Loi sur l'enfance, pour une collaboration entre le système éducatif et les services sociaux et la Loi de réforme de l'éducation réduisant les dépenses et affaiblissant les Autorités locales de l'éducation, entraîne un conflit, les services scolaires et sociaux se renvoyant mutuellement la charge de ces enfants, pour lesquels l'investissement financier, lourd, n'est pas systématiquement "rentabilisé" par une amélioration.

Une étape délicate pour le devenir scolaire des enfants ayant été occasionnellement assistés, est celle du retour dans la famille naturelle (beaucoup d'enfants ayant connu des situations familiales ou personnelles de détresse ou de révolte sont ensuite rendus à leurs parents). Les problèmes psychologiques que posent la séparation puis le retour au sein de la famille ont déjà été étudiés mais non pas la question de l'intégration à l'école, que R. Bullock, M. Little et S. Millham explorent dans cette revue. Dans une vie d'enfant boule-

versée, instable, l'école peut représenter l'élément de continuité si elle prend des dispositions adéquates (charger un enseignant de guider ces enfants, en liaison avec les services sociaux ; établir le contact avec les familles, lutter contre les attitudes de rejet des pairs). Beaucoup d'enfants placés en nourrice changent plusieurs fois de famille d'accueil et donc d'école, ce qui explique que 51 % de ces enfants aient des résultats scolaires très inférieurs à la moyenne. Il s'avère que les enfants placés dans des établissements spéciaux de jour réussissent mieux que les autres (ces écoles mettent l'accent sur l'éducation artistique et physique pour redonner confiance aux enfants). Certains foyers d'accueil font l'effort financier de maintenir les enfants dans leur école d'origine, au prix de longs transports, avec de bons résultats. L'observation suivie de vingt enfants éloignés de leur famille puis de retour à la maison et à l'école, indique qu'une majorité d'entre eux appréhendaient la réintégration scolaire : l'adaptation au rythme scolaire en cours d'année et le jugement des autres élèves. Le besoin d'être accepté par les pairs est fréquemment sous-estimé par les adultes. De plus, les assistantes sociales ont tendance à se préoccuper uniquement de la qualité du moyen d'accueil et de garde et non de la scolarité et les enseignants n'attendent pas de réussite scolaire de ces enfants, ce qui diminue leur motivation.

Une enquête rapportée par M. Colton et A. Heath sur les résultats et les comportements des enfants pris en charge par l'État, confirme les constatations pessimistes des précédentes recherches quant au pouvoir curatif du système d'éducation. La comparaison entre un groupe d'enfants de 8 à 14 ans placés en assistance et un groupe de contrôle d'enfants issus du même milieu social très défavorisé mais restés chez leurs parents, indique que les enfants placés ont des résultats aux tests scolaires inférieurs, même s'ils ne présentent pas de troubles comportementaux. Par contre, les enfants du groupe de contrôle sans problèmes comportementaux obtenaient des résultats scolaires significativement meilleurs. On peut supposer que l'histoire de la petite enfance des jeunes placés en assistance affecte profondément leurs aptitudes scolaires.

Ainsi que le rapporte T.G. Walker, 75 % des enfants ayant été placés dans une structure d'assistance sortent de l'école sans qualification professionnelle contre 11 % de la population scolaire globale. Même ceux qui ont été bien entourés affectivement par des nourrices présentent d'importants déficits scolaires. Le soutien aux familles originelles qui reprennent leurs enfants est entravé par des lenteurs administratives. Et il n'existe pas de programmes de soutien spéci-

fiques pour les enfants assistés, autres que des programmes pour enfants "inéducatibles", organisés dans certains grands foyers et dans des centres pour délinquants. Or de nombreux enfants auraient besoin d'une aide intensive mais ponctuelle, à des moments de crise. P.G. Walker décrit un Service d'enseignement, créé par le Conseil municipal de Manchester, qui a mis au point une réelle collaboration entre les services éducatifs et les services sociaux pour mettre en œuvre des stratégies pédagogiques intégrées aux actions d'aide sociale, grâce au suivi des enfants dans des écoles ordinaires, par trente professeurs spécialement formés. Chaque professeur supervise une dizaine d'enfants, résolvant leurs problèmes individuels, administratifs, supervisant leurs progrès.

Deux recherches décrites, l'une par M. Stein, l'autre par S.Y. Cheung et A. Heath, ouvrent des perspectives sur le devenir de ces jeunes après la scolarité obligatoire et dans la vie professionnelle adulte. Un ensemble de trois enquêtes menées successivement à l'Université de Leeds a permis d'explorer les itinéraires de jeunes de 16 à 19 ans ayant été assistés par les services sociaux, du point de vue du niveau scolaire atteint à la fin de la scolarité obligatoire, de l'opinion de ces jeunes sur leur propre vécu scolaire, des opportunités ultérieures de formation et d'emploi et des éléments qui influent sur ces itinéraires. Les données obtenues confirment la forte proportion, déjà signalée, de jeunes sans diplômes, de surcroît sous-estimée puisque 19,5 % des assistantes sociales ignoraient les qualifications obtenues par les jeunes qu'elles avaient suivis. Le pourcentage de jeunes sans diplômes était supérieur parmi ceux ayant été placés dans des internats (et non en nourrice). Au cours des enquêtes, le taux de chômage variait de 60 % à 80 % et 60 % de jeunes avaient connu des périodes de stage. Environ 80 % étaient au seuil ou sous le seuil de pauvreté, vivant d'aides sociales. La relation entre cet échec scolaire et professionnel et le milieu social économique défavorisé est évidente. L'origine ethnique et, de façon variable, le sexe, ont également une influence : ainsi les garçons Afro-caraïbéens ont un parcours plus difficile que les autres. Des facteurs familiaux aggravent le désavantage de ces enfants. Certains sont victimes d'abus physiques ou psychologiques aux conséquences plus graves que les problèmes d'identité catégorielle.

L'étude de l'évolution de la situation professionnelle d'adultes ayant été assistés confirme les inégalités constatées immédiatement après la scolarité obligatoire en matière de risque de chômage et de statut professionnel. Cependant, le degré d'inégalité varie selon

l'expérience individuelle de ces adultes : ceux qui ont été placés pendant une longue période (en moyenne neuf ans), incluant la pré-adolescence, obtiennent non seulement des résultats scolaires très bas, mais un statut professionnel plus bas que celui que l'on pouvait statistiquement attendre, compte tenu de leur faible niveau de qualification. Mais il n'est pas possible de déterminer si les longues périodes de placement sont la cause de ces situations très défavorisées ou si des facteurs préalables tels que de graves troubles comportementaux sont la raison de ces longs placements dont il résulte un statut professionnel défavorable.

L'un des domaines essentiels pour l'amélioration des performances scolaires des jeunes - et subséquemment de leur avenir professionnel - est la lecture qui conditionne tous les autres apprentissages. Une expérience de familiarisation avec la lecture, le Projet Salford, est décrite par R. Menmuir : des assistantes sociales dans des foyers et des parents nourriciers ont été formés à plusieurs stratégies d'aide à l'apprentissage de la lecture afin de jouer le rôle d'initiateur que la majorité des parents naturels remplissent instinctivement au niveau du langage. Ces stratégies étaient :

- la lecture silencieuse en commun,
- la lecture partagée par l'adulte et l'enfant et entrecoupée de discussions sur le sujet lu,
- la lecture alternée (l'enfant décide, par un signal non verbal, quand il veut lire seul à voix haute).

Cet encouragement à la lecture s'est révélé applicable dans les structures d'accueil et efficace à condition d'être prolongé et bien préparé techniquement.

Enfin E. Blyth et J. Milner examinent les conséquences, pour les enfants très défavorisés, d'une procédure en expansion : le renvoi de l'école, temporaire ou permanent. Celui-ci est officiellement justifié par l'impossibilité pour l'école de gérer des comportements pathologiques, perturbateurs. Mais il dépend en fait de l'interaction de facteurs sociaux, raciaux, du marché du travail. Les sanctions de renvoi frappent en majorité les enfants les plus démunis économiquement et affectivement. Une enquête régionale indique que les enfants de l'Assistance y constituent 0,3 % de la population scolaire globale et 23 % du nombre des élèves renvoyés. Les Noirs, dont le stéréotype est un garçon rebelle, violent, sont encore plus visés : on constate qu'à Birmingham ils représentent 9 % de la population scolaire et 30 % des élèves renvoyés. Inversement, l'image de l'élève asiatique coopératif

et discipliné coïncide avec une quasi-absence de mesures d'exclusion contre eux.

L'ensemble des recherches présentées dans cette revue met en évidence le fossé qui demeure entre les enfants élevés hors de leur famille et tous les autres, du point de vue des chances d'éducation et d'emploi et insiste sur la nécessité de leur assurer une scolarité régulière. Par ailleurs, la contradiction entre le souci du législateur de protéger les enfants maltraités, négligés, en leur procurant des soins éducatifs compensatoires et les effets d'une réforme de l'éducation axée sur la "rentabilité" des écoles et sur le financement en fonction des résultats dans l'absolu qui incite à abandonner les plus faibles, est soulignée.

- D'après : The education of children in need. *Oxford Review of Education*, 1994, vol. 20, n° 3, p. 267-34.

Résultats scolaires et fonctionnement familial

Les récents rapports américains évaluent à 28 % le pourcentage d'enfants qui abandonnent l'école avant le diplôme de fin d'études et sont plus exposés aux problèmes de famille, de santé et de criminalité. Ces élèves représentent une perte financière pour le système éducatif (et les contribuables) alors que des recherches ont suggéré la possibilité de prédire, dès la troisième année de scolarité, ce risque d'abandon et identifié des facteurs démographiques y prédisposant. H.S. Vickers se propose d'analyser les interactions contextuelles qui s'ajoutent aux facteurs individuels propres à l'enfant pour expliquer une situation scolaire plus ou moins favorable.

Constatant que l'approche écosystémique qui inclut tous les facteurs familiaux, environnementaux et scolaires a été récemment promue par les spécialistes des sciences sociales, l'auteur invite la recherche pédagogique à s'engager dans cette perspective élargie qui éclaire les stratégies de partenariat de l'école avec les parents. Son étude est fondée sur la théorie des systèmes familiaux et sur le Modèle de systèmes conjugaux et familiaux de Olson, Russel et Sprenkle (1979, 1983). Selon la première théorie, chaque famille déploie des schémas d'interaction idiosyncratiques qui influencent le groupe familial et chacun de ses membres. Le modèle de Olson examine le système familial selon deux dimensions : la cohésion familiale qui définit les liens émotionnels entre les membres, et l'adaptabilité familiale qui définit son aptitude aux changements de structure de pouvoir et de règles relationnelles, en réponse à des situations pressantes.

Cette enquête menée dans une région atlantique des États-Unis compare les styles de fonctionnement et les caractéristiques démographiques de deux groupes de familles volontaires ayant l'un des enfants "à risque", l'autre des enfants sans risques particuliers. Le classement des enfants "à risque" était fondé sur les indicateurs utilisés par le district scolaire pour son programme de prévention de l'échec scolaire (faibles performances scolaires, redoublement, absentéisme, mauvaise conduite). Le groupe d'enfants à risque participant finalement à l'enquête fut constitué de 39 élèves (dont 43 % d'Afro-américains). Le groupe témoin fut de 65 élèves (dont 15 % d'Afro-américains).

Les familles ont rempli une fiche d'information indiquant la structure familiale : monoparentale, parentale classique ou recomposée, le degré d'instruction des parents (sans diplôme, avec diplôme d'études secondaires, avec une éducation universitaire), le statut économique (inscription à la cantine gratuite ou non). Les styles d'interaction des familles ont été mesurés avec l'Échelle d'évaluation de la cohésion et de l'adaptabilité familiales ("FACES III") de Olson, Portner et Lavee (1985), les réponses variant de presque jamais à presque toujours, sur des énoncés tels que "les membres de la famille se demandent de l'aide mutuellement, "les membres de la famille se sentent très proches les uns des autres" (concernant la cohésion) ou "notre famille change ses règles", "notre famille change sa façon de prendre les tâches" (concernant l'adaptabilité). Dans les familles comportant les deux parents, chacun a rempli un questionnaire. Les données ont été analysées séparément du point de vue de la dimension de cohésion et d'adaptabilité, puis en juxtaposant les classements dans ces deux dimensions. Les variables dépendantes (de cohésion, d'adaptabilité, démographiques) ont été utilisées comme prédicteurs d'appartenance à l'un des deux groupes constitués (groupe à risque, groupe de contrôle).

Les résultats de l'enquête montrent une nette différence, en termes de démographie et de fonctionnement familial, entre les deux groupes. Le groupe à risque comprenait 65 % du nombre total des familles monoparentales, tandis que 81 % du nombre total des couples parentaux se trouvaient dans le groupe de contrôle ; 90 % du nombre total des mères ayant abandonné l'école se trouvaient dans le groupe à risque, tandis que 86 % du nombre total des mères ayant fréquenté l'université se trouvaient dans le groupe de contrôle ; 76 % du nombre total des enfants bénéficiant de la cantine gratuite se trouvaient dans le groupe à risque, 85 % du nombre total des enfants payant la cantine étaient dans le groupe témoin.

En ce qui concerne la variable de cohésion familiale, 62 % des familles à risque se trouvaient dans la catégorie la plus basse de la classification utilisée, alors que 74 % du groupe témoin se trouvaient dans la catégorie moyenne (dite "optimum"). En ce qui concerne la variable d'adaptabilité, 51 % des familles à risque étaient dans la catégorie extrêmement basse ("rigide"), 65 % du groupe témoin étaient dans la catégorie optimum, c'est-à-dire moyenne (allant de "structurée" à "flexible").

Les analyses de variance révèlent que le facteur "cohésion" est plus pertinent pour différencier les deux groupes, que le facteur "adaptabilité". Bien que la proportion d'Afro-américains soit très forte dans le groupe à risque (43 %), l'épreuve du χ^2 n'indique pas de relation statistiquement pertinente entre la race et le mode de fonctionnement des familles.

Les données recueillies confirment le profil supposé de la famille de l'enfant "à risque" : généralement pauvre, avec un seul parent, ayant abandonné l'école tôt. Les familles à risque se trouvent dans la catégorie (basse) la plus extrême du classement, alors que les familles témoins se trouvent dans la catégorie médiane, équilibrée. Or, le niveau extrême de rigidité sur l'échelle d'adaptabilité traduit un manque d'aptitude à la négociation, à la communication et des schémas de comportement excessifs (hyper dépendants ou hyper responsables). Les résultats très bas des 2/3 du groupe à risque dans l'échelle de cohésion sont associés à des comportements distants, anxieux, agressifs ou culpabilisés. Les familles présentant de telles difficultés de communication, en leur sein et à l'extérieur, sont désavantagées pour apporter à l'enfant l'équilibre entre soutien et autonomie, nécessaire à l'adaptation scolaire.

Compte tenu de ces difficultés à entrer en relation avec les autres, les enseignants et directeurs d'école doivent être vigilants pour éviter la mauvaise interprétation de leurs efforts de communication avec les familles, pour le bien de l'enfant. Le fait que certaines familles, faute de pouvoir établir des liens et s'adapter aisément, soient moins efficaces pour engager leurs enfants sur la bonne voie scolaire et puissent être qualifiées de dysfonctionnelles, n'implique pas un classement moral en "bonnes" et "mauvaises" familles. Sachant que dans les familles peu instruites et peu liées, les enfants ont un handicap éducatif a priori, les professeurs doivent concevoir des stratégies d'intervention adaptées en s'orientant vers une perspective écosystémique.

La première étape du partenariat entre l'école et les familles est la relation duelle entre les parents et le professeur. Cette analyse des styles de fonctionnement familiaux doit permettre aux enseignants de mieux comprendre le contexte des difficultés scolaires de l'enfant. Une étude plus approfondie de la façon dont les relations école-famille sont affectées par les styles d'interaction familiale, est essentielle si l'on veut que les enseignants développent des techniques d'approche. Les relations entre les parents et les professeurs sont considérées par les enseignants débutants comme un sérieux pro-

blème et par les enseignants confirmés comme une cause d'amertume professionnelle. La prise en compte de l'interactivité entre l'enfant et son environnement doit inciter à surmonter les méfiances réciproques et à développer des actions de liaison entre le "système" famille et le "système" école.

- D'après : Vickers, Harleen S. Young children at risk : differences in family functioning. *The Journal of Educational Research*, may-june 1994, vol. 87, n° 5, p. 262-271.

La réforme et le nouveau professionnalisme des enseignants britanniques

Les réformes de l'éducation et de la formation des enseignants, rarement considérées - à tort - comme un ensemble, ont été activement mises en œuvre depuis la Loi de 1988 et aussi vivement critiquées par le corps enseignant et la communauté scientifique, prédisant des effets catastrophiques sans fortes preuves à l'appui. La recherche est actuellement trop fragmentée parmi les divers aspects de cette réforme pour fournir des données quantitatives fiables. L'article de D.H. Hargreaves se veut un commentaire de nature spéculative, mais susceptible d'aider la recherche à prendre forme.

De nombreux commentaires interprètent cette vaste réforme comme une déprofessionnalisation et une déqualification des professeurs et ignorent certains effets positifs, non intentionnels, de la réforme, notamment l'interdépendance du développement professionnel et du développement institutionnel, analysée ici. Un changement s'opère dans la culture des valeurs et les pratiques des enseignants, intitulé par l'auteur "nouveau professionnalisme", qui implique un passage de l'autonomie professionnelle traditionnelle à des formes coopératives de relations avec les collègues et les "consommateurs". Neuf grandes tendances sont à la source de cette évolution.

La culture des enseignants était, il y a dix ans, en Grande-Bretagne, une "culture de l'individualisme", protégeant les professeurs de l'inquisition et de la critique et assurant une coexistence pacifique entre les collègues. Mais actuellement la pression massive du gouvernement central oblige les enseignants à une collaboration défensive (par exemple, la constatation, avec la mise en application du Programme national unique, des carences des instituteurs en matière de sciences physiques et de géographie, oblige ceux-ci à rechercher l'aide de collègues plus experts). Les contraintes du Programme national, combinées à d'autres facteurs, ouvrent une brèche dans l'individualisme.

L'introduction de programmes d'appréciation du travail des enseignants a été l'occasion pour les professeurs d'observer mutuellement leur travail en classe pour aboutir à une meilleure appréciation de

leur savoir-faire. Cette appréciation est enrichissante si les techniques d'observation, les critères de sélection de ce qui est à observer, les conditions de discussion permettent une critique constructive. Ces projets d'appréciation ont été soupçonnés par les enseignants de viser à faire rendre des comptes et à introduire un salaire au mérite. Pourtant leur mise en place a induit des effets positifs dans de nombreuses écoles. L'observation mutuelle a permis le partage des problèmes et des idées de solution, entraînant ce que Hoyle nomme "un professionnalisme collaborateur". La planification du développement de l'école, source de projets d'école, s'est répandue, générant une politique globale de l'école avec la vision d'une mission collective. Une synthèse des projets d'action personnelle et des projets d'action institutionnelle peut ainsi s'élaborer.

L'introduction du Programme national a incité les écoles à remplacer les Comités scolaires, trop immobilistes, par de petites équipes orientées vers l'action et chargées d'une tâche précise, en un temps limité. Dans le nouveau professionnalisme, la direction et l'animation représentent des fonctions et non des hommes, chacun peut avoir alternativement l'occasion de gérer un problème, en fonction de ses compétences spécifiques. Ainsi le système hiérarchique s'efface au profit du système des équipes à responsabilité partagée.

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, l'introduction de programmes de formation partant de l'école, avec 2/3 du temps passé en stage sur le terrain, a provoqué un glissement des responsabilités du professeur de faculté de pédagogie vers l'enseignant formateur. L'extension de la part de l'école dans la formation initiale conduira à clarifier la distribution des rôles des maîtres formateurs et des professeurs de faculté et, grâce au transfert de subsides, permettra aux écoles de financer la formation des maîtres formateurs chargés du perfectionnement pratique des stagiaires. Ces maîtres, devenus des conseillers, travaillent en collaboration avec les enseignants débutants, réfléchissent sur les compétences nécessaires au stagiaire et sur leur observation des élèves-maîtres, leurs discussions extra-scolaires avec ces derniers, devenant ainsi des "praticiens réfléchis".

Quant à la formation continue localisée de plus en plus à l'école et financée directement par les établissements, elle est pensée en termes de perfectionnement du personnel, conçu de façon holistique. Tandis que la formation continue, composée surtout de cours à l'extérieur de l'école, est généralement le fait de quelques individus plus ambitieux, le perfectionnement professionnel est conçu comme un processus

continu, répondant à des besoins en constante évolution et qui doivent être évalués, définis, régulièrement. Le programme de perfectionnement professionnel découle du plan de perfectionnement de l'école. Il est un droit pour tous les enseignants et s'élabore en partie sur le site de l'école. Cette formation peut se conformer à trois modèles : le modèle pré-technocratique d'apprentissage sur le tas, le modèle technocratique (dominant), selon lequel les connaissances disciplinaires sont enseignées à l'Université qui, de plus, supervise les stages pratiques, et le modèle post-technocratique, encore à l'état d'ébauche, qui fait de l'acquisition des compétences pratiques la clé de la formation initiale, réduisant le contenu de l'apprentissage disciplinaire. Ce modèle est celui que le gouvernement britannique souhaite développer bien qu'il ne soit guère apprécié des professeurs de faculté qu'il oblige à partager leurs pouvoirs avec les maîtres formateurs.

La relation entre les professeurs de faculté de pédagogie et les formateurs devra donc changer, passant d'un simple contact à propos des progrès ou difficultés des stagiaires à un vrai partenariat impliquant la renégociation des responsabilités et une nette revalorisation du rôle de maître formateur.

A ce changement des relations entre l'institut de formation pédagogique et l'école, s'ajoute celui entre les enseignants et les parents, dû à l'accroissement du pouvoir de ces derniers. La nouvelle législation accorde en effet une large place aux parents dans les instances décisionnaires et l'enseignant doit leur rendre des comptes. Mais par ailleurs, la réciprocité des droits et des devoirs de chacun quant à l'éducation des enfants permet de créer, chez les professeurs, une culture professionnelle moins défensive vis-à-vis des parents.

L'avantage de l'autorité que les professeurs tendent à perdre est compensé par un partage de la responsabilité des mauvaises conduites des adolescents. La relation entre les parents et les professeurs, puis entre les élèves et les professeurs devient contractuelle. L'enseignant devient plutôt un guide : l'intérêt est plus centré sur la performance de l'élève que sur celle du maître.

Une importante tendance actuelle de la politique éducative est le retour à une accentuation de l'importance du "produit", parfois négligée dans le souci d'éclairer les processus d'apprentissage. Le gain d'autonomie accordé aux écoles par le gouvernement s'assortit d'une plus grande responsabilité en ce qui concerne l'obtention de résultats (publiés dans des statistiques comparatives à l'usage des parents), ce

qui paraît très menaçant au professeur mais favorise la réflexion sur "les rapports entre efficacité de l'école et amélioration de l'école". Le système des tests nationaux, encore insatisfaisant, a néanmoins incité les maîtres d'école primaire à mieux analyser le travail de leurs élèves pour en évaluer la qualité. La recherche d'un équilibre entre processus et produit, entre acquisition d'un savoir et compréhension, n'est pas aisée et la réforme du gouvernement a peut-être trop accentué l'aspect produit (le contenu des connaissances).

Finalement, les effets de la loi sont souvent imprévisibles et non voulus : les réformes peuvent réussir malgré - et non à cause de - leur mode d'instrumentation. Le mépris du gouvernement pour les opinions des praticiens et experts sur son projet de changement ne se traduira pas forcément par un échec de sa réforme. Des effets positifs - par exemple l'érosion de la culture de l'individualisme, des relations plus étroites entre parents et enseignants - se font jour et déjà une alliance s'est nouée entre les parents et les professeurs pour s'opposer au programme des tests, jugé inadéquat. Le contrôle du programme par l'État, limitant l'autonomie du maître dans sa classe, a cependant permis qu'il collabore avec ses collègues et qu'une conception globale, non fragmentée de la progression de l'élève dans toute sa scolarité, soit envisagée. Les enseignants commencent, pour certains, à évoluer d'une "attitude de survie" à une reprise de pouvoir différente.

Les écoles dans lesquelles un nouveau professionnalisme apparaît sont encore la minorité. Mais une synthèse entre le développement professionnel et le développement de l'école peut s'y observer : selon D.H. Hargreaves, "pour améliorer les écoles, on doit investir dans le perfectionnement des enseignants, et pour améliorer le travail des professeurs on doit exploiter le contexte du développement institutionnel".

- D'après : Hargreaves, David H. The new professionalism : the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education : an international journal of research and studies*, july 1994, vol. 10, n° 4, p. 423-436.



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 dégageant des propositions
- 3 – OUTIL DE RECHERCHE
 - ☛ 31 – Méthodologie
 - ☛ 32 – Bibliographie
 - ☛ 33 – Encyclopédie et dictionnaire
- 4 – ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENTS D'INFORMATION
- 5 – ESSAI ET POINT DE VUE
- 6 – VÉCU ET TÉMOIGNAGE
 - ☛ 61 – Relation de vécus ou d'innovation
 - ☛ 62 – Autobiographie
- 7 – TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES
- 8 – STATISTIQUES
- 9 – DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE
- 0 – VULGARISATION

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1994. Paris : PUF, 1994. 233 p., bibliogr. dissém. 22

Ce 1e numéro est consacré à la discussion, aux commentaires et réflexions sur les problèmes posés par la recherche en sciences de l'éducation à partir d'interrogations soulevées par des regards scientifiques sur les pratiques éducatives considérées dans toute leur complexité. Les "objets" de la recherche en sciences de l'éducation (G. Mialaret) ; Les sciences de l'éducation : analyseurs paradoxaux des autres sciences ? (J. Ardoïno et G. Berger) ; La posture du chercheur (B. Ollivier) ; L'apparition du sport, le temps, l'éducation (G. Vigarello) ; Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? (M. Bru)...

Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation. AECSE. Paris. dir. & Université de Bordeaux II. Département des sciences de l'éducation. Bordeaux. dir. *25 ans de sciences de l'éducation. Bordeaux 1967-1992*. Paris : AECSE, 1994. 247 p., bibliogr. dissém. 14

A l'occasion des 25 ans de la création du département des sciences de l'éducation de l'université de Bordeaux II, un colloque a réuni des chercheurs qui ont réfléchi sur les questions centrales de cette discipline : l'histoire (G. Mialaret, C. Lelièvre...) ; l'épistémologie (G. Avanzini, G. Vigarello, J. Ardoïno...) ; la formation d'adultes (M. Bernard, le CREF...) ; l'ancrage social et politique (B. Charlot, E. Debarbieux...) ; le curriculum (J. Wittwer, M. Bataille...).

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

Sciences de l'éducation : regards multiples. Berne : Peter Lang, 1994. 212 p., schém., bibliogr. dissém. (Exploration : cours et contributions pour les sciences de l'éducation.) ☞ 14

Cet ouvrage propose les communications d'un colloque organisé pour les 20 ans de l'ouverture des enseignements de sciences de l'éducation à Lyon. La 1^e partie présente des textes sur l'origine, l'essor des sciences de l'éducation à Lyon, et tente un bilan "problématique" des activités d'enseignement et de recherche qui y sont menées. Des textes aux thèmes "divers" constituent la 2^e partie : Politique et éducation selon Helvétius ; Décentralisation et action éducative... La 3^e partie est consacrée à des travaux d'ordre didactique : Pour une didactique différenciée et axiologique ; La formation par la recherche... La 4^e partie est une approche épistémologique des sujets abordés dans les trois premières parties : La spécificité des sciences de l'éducation ; Sciences de l'éducation et innovation éducative ; Problème de la recherche en sciences de l'éducation... Daniel Hameline conclut sur "L'éducation et l'action sensée".

Recherche scientifique

Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. & Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise. Paris. & Revue des sciences de l'éducation. Montréal. *Pour les sciences de l'éducation : approches franco-québécoises.* Paris : INRP & Montréal : Revue des sciences de l'éducation, 1994. 403 p., tabl., bibliogr. dissém. ☞ 23

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 des 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.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

LAKATOS, Imre. *Histoire et méthodologie des sciences : programmes de recherche et reconstruction rationnelle.* Paris : PUF, 1994. 268 p., bibliogr. (18 p.). Index. (Bibliothèque d'histoire des sciences.) ☞ 12

Cet ouvrage propose trois textes d'Imre Lakatos, extraits de ses trois ouvrages (Preuves et réfutations ; Philosophical papers, 2 vol.) : Falsification et méthodologie ; Le programme de Copernic ; Reconstructions rationnelles. S'inspirant de la thèse de Karl Popper (une théorie n'est scientifique que s'il est possible de la mettre à l'épreuve et, éventuellement, de la réfuter), l'auteur démontre l'enchaînement des preuves et réfutations en science. Sur des exemples empruntés à la chimie de William Prout (XX^e siècle) ou à la physique quantique de Bohr et Pauli, il montre comment toute nouvelle théorie s'inscrit dans un "programme de recherche" qui définit les conditions de sa mise à l'épreuve. A son tour, en fonction du succès ou de l'échec de l'épreuve, le programme sera modifié jusqu'à ce que, de proche en proche, il faille remanier la science considérée. Ainsi, au seuil de l'ère moderne, le programme de Copernic parvint à triompher de l'astronomie de Ptolémée et contribua à jeter les fondements d'une "science nouvelle".

Histoire

Sozialer Rum und akademische Kulturen : studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert = A la recherche de l'espace universitaire européen : études sur l'enseignement supérieur aux XIXe et XXe siècles. Frankfurt am Main : Peter Lang, 1993. 470 p., tabl. (Komparatistische Bibliothek ; 3.) ☞ 13

Cet ouvrage est le résultat de travaux réalisés par le Groupe international de travail sur les universités européennes, ainsi que des colloques organisés par celui-ci. Le but de ce groupe de travail est d'analyser l'histoire sociale des professeurs de l'enseignement supérieur et des disciplines universitaires en Europe. Ces travaux sont regroupés selon trois centres d'intérêt. 1) Professeurs ou chercheurs ? Engagements sociaux et intellectuels. 2) Les disciplines : unité intellectuelle et diversités nationales. 3) Les universités comme espace social et politique. Les contributions sont en langue française et en langue allemande.

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

BALANDIER, Georges. *Le dédale : pour en finir avec le XXe siècle.* Paris : Fayard, 1994. 236 p. ☞ 12

"Ne resterait-il qu'un grand mythe pour accompagner jusqu'à son terme notre trajet dans le siècle, ce serait celui du Labyrinthe, de Dédale et du Minotaure. Il éclaire les explorations de l'inédit où l'époque nous entraîne. Il oriente les repérages. Il met en évidence les pouvoirs en expansion, leur ambivalence et leur avancée aveugle, leurs pièges. Il s'accorde à un monde où le désordre semble dissoudre l'ordre, où la

complexité croissante décourage tout recours à une droite logique, où l'homme recherche les signes, les indices, qui jalonnaient nos parcours. Ce livre présente un état de nos sociétés, dont il effectue la reconnaissance commentée. Il procède d'entrée à l'identification des domaines critiques. Il fait ensuite de chacun des chapitres un itinéraire : au long des chemins brouillés de la mémoire ; à la rencontre des nouveaux Dédale, maîtres de la puissance technique ; à la découverte des carrefours de l'imaginaire ; à la recherche des détours du sacré ; pour conduire finalement à interroger une démocratie éclatée, qui donne au texte sa conclusion politique".

RIFFAULT, Hélène. dir. *Les valeurs des Français.* Paris : PUF, 1994. 332 p., graph., tabl. (Sociologies.) ☞ 15

Cet ouvrage est le résultat d'une enquête (menée auprès de la population adulte, par la technique d'entretien), démarrée en 1981 dont l'objectif est de mesurer les changements qui ont pu se produire dans la société française pendant ces dix ans. Est d'abord proposé le regard que les Français ont sur eux-mêmes : sont-ils heureux ? quelles perceptions ont-ils des autres, en tant que personnes ? Puis est abordée l'étude des valeurs auxquelles ils sont attachés : la famille, le travail, la religion, la politique, la société, les différences de comportements masculin-féminin, les opinions en fonction de l'âge. Quelques conclusions : des changements importants sont évidents (dans le domaine du travail notamment). Les individus ne se dirigent plus par une morale de principe, mais une morale de responsabilité. Les citoyens ont tendance à construire leur propre système de valeurs à partir d'eux-mêmes et à organiser leur univers en un espace privé. L'ambition d'un épanouissement personnel apparaît au travers de tous les chapitres du livre. Les individus prennent leur liberté par rapport aux valeurs religieuses et politiques, ils ne les répudient pas. S'ils partagent les mêmes valeurs fondamen-

tales, les Français se réservent chacun la liberté de les mettre en pratique.

SUE, Roger. *Temps et ordre social : sociologie des temps sociaux*. Paris : PUF, 1994. 313 p., bibliogr. (9 p.). Index. (Le sociologue.) ☞ 12

“Nous vivons une mutation sociale de très grande ampleur : littéralement un changement de Temps. Selon l’auteur, cette mutation est historiquement comparable au basculement des sociétés du Moyen-Age, réglées par le temps religieux, vers la modernité qui s’organise autour du temps de travail, fondant un nouvel ordre moral et social. Aujourd’hui, le temps de travail n’occupe plus qu’une place marginale dans l’existence, sans compter le chômage et le sous-emploi. Ses valeurs sont désertées au profit d’une expression personnelle dans un temps “libéré”. Même au plan économique, le temps de travail ne joue plus un rôle aussi décisif. Avec le déclin de ce temps fort de la modernité, l’ordre social qui lui est lié se désagrège. La sociologie du temps ou des temps sociaux permet de prendre la mesure historique de ce déclin. Mais surtout, elle met en évidence le nouveau temps dominant autour duquel se construit peu à peu un nouvel ordre social. La crise ne serait-elle pas avant tout la manifestation du retard de la société sur son rapport au Temps.

Sociologie de l’éducation

FILLOUX, Jean-Claude. *Durkheim et l’éducation*. Paris : PUF, 1994. 128 p. (Pédagogues et pédagogies.) ☞ 4

Cet ouvrage se compose de deux parties. La 1^{re} est une présentation de l’œuvre pédagogique de Durkheim, l’accent est mis sur un certain nombre de points : la nature de l’éducation, l’analyse psychosociologique, le rapport aux savoirs ... La 2^e partie est une sélection de textes de Durkheim qui apportent un éclairage aux points développés dans la 1^{re} partie. Ces textes ont été regroupés en quatre sous-chapitres : Une approche socio-

logique de l’éducation ; Individu et société ; De l’éducation morale et intellectuelle ; Sur la relation pédagogique.

LANGOUET, Gabriel. *La démocratisation de l’enseignement aujourd’hui*. Paris : ESF, 1994. 186 p., graph., tabl., bibliogr. (4 p.). (Pédagogies.) ☞ 11

L’objectif de l’auteur est de tenter de dresser un bilan des progrès récents de la démocratisation des enseignements français (niveau secondaire et post-baccalauréat), à partir de l’explosion scolaire des années 1960 jusqu’à la décennie 1980-1990. Il analyse les mouvements globaux durant les trente dernières années et compare les évolutions des dix dernières années à celles des décennies précédentes. Il étudie ensuite les évolutions des conditions internes de fonctionnement du système (nombre d’enseignants, nombre d’élèves par classe...) et l’évolution globale des chances d’accès et les niveaux de formation atteints au moment des sorties du système. Conjuguant des études longitudinales et transversales, il analyse les évolutions de la démocratisation dans le premier cycle de l’enseignement secondaire et à l’entrée en seconde, dans le second cycle et au niveau du baccalauréat, dans l’université. On constate une augmentation globale, mais à des rythmes différents selon les périodes, des chances de scolarisation, accompagnée d’un accroissement des moyens en enseignants ou en nombre de classes. Le nombre des diplômés et les niveaux de qualification s’élèvent. La démocratisation a enregistré quelques progrès dans le premier cycle de l’enseignement secondaire, a été plus lente au niveau du second cycle et presque inexistante en fin de parcours. Mais le chemin parcouru au cours des dernières années est loin d’être négligeable.

PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 1994. 207 p., bibliogr. (11 p.). (Pédagogies.) ☞ 23

L'auteur veut présenter "une sociologie de l'éducation plus centrée sur la vie quotidienne, les pratiques, les métiers et les stratégies des élèves et des maîtres au sein d'une organisation", l'École. C'est à partir de textes déjà publiés dans des ouvrages parus entre 1981 et 1993, que l'auteur va centrer sa réflexion sur le métier d'élève. Les points suivants sont abordés : Vivre et apprendre à vivre à l'école ; Curriculum réel et travail scolaire ; Scolarisation et sens des savoirs ; Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message ; Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire ; Stratégies face à l'évaluation...

STANLEY, William B. *Curriculum for utopia : social reconstructionism and critical pedagogy in postmodern era*. Albany : State university of New York, 1992. XV - 266 p., bibliogr. (31 p.). Index. (SUNY series, teacher empowerment and school reform.) ☞ 12

Cet ouvrage étudie les rapports existant actuellement entre la théorie critique et le "reconstructionisme" et analyse leur rôle dans l'élaboration d'une théorie progressiste de l'éducation, adaptée à la civilisation post-moderne et à une conception post-structuraliste. L'auteur met en lumière les problèmes et les objectifs d'une réforme pédagogique démocratique, capable de démonter les formes d'oppression. Différents courants de la pensée critique contemporaine sont analysés et les déviations que ces idées ont subies sont signalées (mouvements pragmatiste, féministe etc...) L'auteur oriente l'analyse de la théorie pédagogique dans la perspective d'une dynamique nouvelle qui ne tienne pas compte uniquement du rationnel.

Sociologies connexes à la sociologie

BOYER, Régine. dir. ; CORIDIAN, Charles. dir. *Un horizon chargé : jeunesses d'en France. Panoramiques*, 1994, n°16. 191 p. ☞ 23

Ce numéro spécial, sous différents éclairages et points de vue, dresse un panorama des "jeunesses" actuelles : les lycéens, les étudiants, les apprentis ; l'insertion professionnelle ; la consommation des drogues ; la sexualité ; la violence ; les sports, les loisirs ; la religion ; la famille...

CULLINGFORD, Cedric. *Children and society : children's attitudes to politics and power*. London ; New-York : Cassell, 1992. IX - 166 p., bibliogr. dissém. Index. (Children, teachers and learning series.) ☞ 11

En analysant les réponses à une enquête, de plus de 200 enfants de 7 à 11 ans, issus d'écoles différentes, de milieux géographiques et sociaux différents, l'auteur explore la façon dont les enfants se forment des opinions politiques, des concepts sociaux par le biais d'influences extérieures à l'école et à son programme d'éducation civique. L'idée que la société doit régler et sanctionner plutôt que se fier à la raison humaine est largement partagée : la position de ces jeunes élèves n'est ni optimiste ni militante. L'étendue de l'information et la conscience politique de ces enfants sont appréciables.

Ministère de l'éducation nationale. Paris. & Groupe AXA. Paris. *Les années lycée*. Paris : Ministère de l'éducation nationale ; Groupe AXA, 1994. 138 p. ☞ 62

Quinze personnalités reviennent dans le lycée de leurs études, pour dialoguer avec des élèves en classe de terminale et répondre à toutes leurs questions. Quelques noms :

Gérard d'Aboville, Philippe Labro, MC Solaar, Henri Verneuil...

RAYOU, Patrick. *La cité invisible : essai sur la socialisation politique des lycéens*. Paris : EHESS, 1994. 364 p., bibliogr. dissém. ☞ 11

Pour l'auteur, des entretiens avec les lycéens eux-mêmes constituaient la meilleure approche des modalités et résultats de leur socialisation politique. Quarante huit élèves, issus des douze classes d'un lycée bordelais, ont été suivis pendant trois ans, de la sortie du collège à l'approche de la fin de leurs études secondaires. Leurs récits permettent de suivre l'évolution de leurs apprentissages scolaires, l'apprentissage du métier d'élève, du "vivre ensemble", les raisons de leur non engagement politique. Les élèves ne se conforment pas aux "normes" prescrites, qui supposent une hétérogénéité radicale entre société et individu. L'auteur emprunte ici, pour expliquer cette (non)socialisation, au concept de "philia", de la philosophie politique grecque, dessinant ce qu'il appelle une "grammaire de la philia". Il y a bien, chez les lycéens, malgré leur non-appartenance à la cité, une forme de sens politique, revendiquant plutôt les droits de l'homme que ceux du citoyen.

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

DELDIME, Roger ; DEMOULIN, Richard. *Introduction à la psychopédagogie*. 3e ed. rev. et augm. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 388 p., bibliogr. dissém. Index. (Pédagogies en développement : traités.) ☞ 4
Cet ouvrage s'adresse à ceux dont les fonctions consistent à prendre en charge des individus et des groupes, à considérer les personnes dans un contexte relationnel ; il s'attache à un des deux volets de la préparation pédagogique : la préparation à la pres-

sion sociale (laissant de côté les aspects relatifs à la didactique). Il est structuré en trois parties : un guide méthodologique qui initie aux démarches, observation, enquête, méthodes statistiques... à pratiquer lors des recherches suggérées par un recueil d'exercices calqués sur l'exposé théorique, "Référentiel théorique", qui suit. Ce référentiel aborde les données individuelles à considérer pour approcher l'être à éduquer (inné et acquis, conditions de l'apprentissage...) et les données liées au contexte relationnel de l'éducation (le concept de groupe en psychosociologie, la dynamique de groupe, la psychologie du formateur...).

Psychologie

MONTANGERO, Jacques ; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou l'intelligence en marche : aperçu chronologique et vocabulaire*. Liège : Mardaga, 1994. 232 p., bibliogr. (9 p.). (Psychologie et sciences humaines ; 201.) ☞ 23

Il s'agit d'un aperçu général de l'œuvre psychologique de J. Piaget, et d'un vocabulaire traitant les concepts explicatifs essentiels de cette œuvre. L'aperçu chronologique divise l'œuvre en 4 périodes principales et une période de transition. Pour chaque période, on trouve une présentation succincte de l'objet d'étude et de son mode d'approche, et les découvertes, conclusions et concepts les plus importants de l'auteur pendant la période en question ; une brève présentation des principaux ouvrages psychologiques de Piaget publiés pendant cette période ; une brève conclusion qui propose une évaluation des apports et limites des travaux concernés. Le vocabulaire porte sur vingt concepts explicatifs dont le rôle est essentiel dans la théorie de Piaget (assimilation, correspondances, opérations...). Chaque concept est présenté en quatre parties distinctes : définitions, illustrations, synthèse, historique. La bibliographie de J. Piaget et sur J. Piaget conclut l'ouvrage.

Centre vaudois de recherches pédagogiques. CVRP. Lausanne. *Une comparaison d'enfants avec et sans difficultés scolaires : étude de la variabilité intra-individuelle du développement de l'intelligence par l'analyse des correspondances*. Lausanne : CVRP, 1994. 24 p., fig., bibliogr. (2 p.) ☞ 9

L'objectif de ce travail est de développer un instrument statistique permettant d'appréhender la variabilité intra-individuelle. Les auteurs proposent une méthode, issue de l'analyse factorielle des correspondances et l'appliquent à un problème de psychologie du développement de l'intelligence.

PRÉVOST, Claude-M. *La psychologie fondamentale*. Paris : PUF, 1994. 127 p., bibliogr. (1 p.). (Que sais-je? ; 2835.) ☞ 4

Grandeur et misère de la psychologie générale. Les psychologies et la psychologie générale (1815-1945). L'émiettement. Les concepts fondamentaux de la psychologie.

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

Perspectives on child's theory of mind. Oxford : Oxford university press ; British psychological society, 1991. 364 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ☞ 12

Cet ouvrage, recueil de textes publiés par le British journal of developmental psychology, offre un panorama de la recherche sur la théorie de l'intelligence. Le développement chez l'enfant, de la compréhension des fonctionnements mentaux est examiné. Les découvertes faites récemment sur la façon dont les enfants conçoivent divers phénomènes tels que les perceptions, les émotions, l'imagination, la communication sont présentées. Les difficultés des enfants autistes à

construire une théorie de l'intelligence sont mises en évidence.

Processus d'acquisition, activités cognitives

LA GARANDERIE, Antoine de. *Enseigner à penser et à comprendre*. Lyon : Voies livres, 1994. 15 p. (Se former ☞ ; 41.) ☞ 4

A partir du vécu et de l'expérience sensible de chacun, le célèbre pédagogue démontre en quoi consistent les actes d'attention, de mémoire, de compréhension, de création, et comment les apprendre et les enseigner.

TAPERNOUX, Patrick. *Comprendre La Garanderie*. Toulouse : Privat, 1994. 162 p., bibliogr. (7 p.). Index. (Formation pédagogie.) ☞ 4

L'auteur trace la formation et l'itinéraire intellectuel d'A. de la Garanderie et les grandes lignes de sa pensée pédagogique (la perception, les profils, la gestuelle mentale...), en en traçant les limites et en la replaçant dans le contexte des autres méthodes cognitives.

Psychanalyse

CIFALI, Mireille. *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, 1994. 297 p., bibliogr. (5 p.). (L'éducateur.) ☞ 12

Cet ouvrage s'adresse en priorité à ceux qui œuvrent sur le terrain des métiers de l'humain : enseignants, parents, éducateurs, soignants ... Les questions abordées, auxquelles ils sont quotidiennement confrontés, ne sont certes guère nouvelles - parole, agressivité, éducation, angoisse, violence, curiosité, sexualité, savoir, transfert, dépendance, institution, changement. Toutes sont épreuves et richesses d'enfance, épreuves et doutes d'adultes. L'auteur prend le risque de mettre des mots sur ce que ces métiers savent

parfois en silence. Elle qualifie de psychanalytique cette position qui permet aux praticiens, sans céder sur la complexité de leurs actes, de construire un savoir de l'intérieur.

F- PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

FEYEREISEN, Pierre. *Le cerveau et la communication*. Paris : PUF, 1994. 213 p., fig., bibliogr. (29 p.). Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ☞ 22

La communication peut s'envisager de multiples façons, l'auteur s'intéresse ici à la communication réalisée par des moyens gestuels ou oraux, c'est-à-dire un ensemble de tous les signaux susceptibles d'intervenir dans la communication. Sont d'abord envisagés certains usages de la voix, des expressions faciales et des mouvements corporels dans les échanges sociaux. Dans certains cas, ces conduites semblent émises de manière automatique, alors que dans d'autres situations, l'activité est contrôlée de manière volontaire. S'agit-il de deux modes de traitement de l'information ? Comment envisager les relations entre les gestes et la main, si l'on songe que d'un côté, un mouvement de la main ou une émission vocale peuvent transmettre la même information, mais que de l'autre, ces deux conduites utilisent des procédés différents. L'auteur envisage enfin la possibilité d'une distinction entre la compétence verbale, qui permet de former des énoncés linguistiquement corrects, et la compétence pragmatique ou capacité d'utiliser le langage à des fins de communication.

Psychosociologie de la famille. Relations parents-enfants

DURNING, Paul ; POURTOIS, Jean-Pierre. *Éducation et famille*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 313 p., tabl., fig., bibliogr. (23 p.). (Pédagogies en développement : recueils.) ☞ 14

Ce document propose une sélection de dix huit textes, présentés lors du 3e Congrès international d'Éducation familiale (Paris, mai 1991) dont le thème était l'activité familiale face aux différents agents sociaux avec lesquels la famille a des liens et des échanges. La 1e partie de ces communications concerne les interactions familiales : les pratiques éducatives familiales et leur lien avec l'internalité ou l'externalité de l'enfant ; les contextes d'inadaptation (la délinquance ou la présence dans la famille d'une personne handicapée) ; les interventions précoces au sein des familles à risques ou de celles dont un membre souffre d'un handicap. La 2e partie analyse les relations entre les parents et les professionnels : services socio-éducatifs, école, services médicaux ; la question des attentes et de la participation parentale vis-à-vis de l'école ; le problème des familles défavorisées et de l'inadaptation culturelle ; les difficiles relations entre la famille et le monde médical...

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

PORCHER, Louis. *Télévision, culture, éducation*. Paris : Armand Colin, 1994. 256 p., bibliogr. (6 p.). (Cinéma et audiovisuel.) FR 23

Depuis la publication de *L'École parallèle*, en 1973, la situation a évolué : une culture télévisuelle existe, le réseau de l'école s'est étendu sur la nation, "l'Éducation nationale est devenue un mastodonte dont la télévision est, à cet égard, le seul rival". La télévision est le véritable emblème des enjeux de la relation entre les médias et l'école. L. Porcher "campe" d'abord les deux protagonistes en les situant dans leurs contextes respectifs : Sa Majesté la télévision (le développement technologique, le public...), Notre-Dame l'École (les rythmes, les fonctions de l'école...). Puis il décrit les "lieux d'affrontement et les objets de guerre" (la définition du savoir et de la culture, les péchés mortels de la télévision - la violence, la sexualité, la publicité, les instances d'un divorce - l'école et ses représentations négatives de la télévision). Mais des territoires communs existent cependant et se trouvent, objectivement partagés : les publics, l'interculturel qui "représente l'avenir commun de l'école et de la télévision", les contenus véhiculés par les deux institutions. Des actions complémentaires sont possibles : l'éducation aux médias, la formation spécialisée et adéquate des enseignants, une formation à la communication. L'enjeu se situe dans l'enseignement primaire et le cursus secondaire.

Linguistique générale

Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse, 1994. 514 p. (Trésors du français.)

FR 33

Ce dictionnaire se présente à la fois comme un ouvrage de consultation et comme un manuel d'étude. Ouvrage de consultation, il renseigne, de façon claire et précise, sur l'ensemble du lexique de la linguistique et accueille à travers des notices biographiques couplées à une importante bibliographie, les grands noms des sciences du langage. Manuel d'étude, il propose des exposés détaillés sur les notions fondamentales de la linguistique, mais aussi sur les concepts clés des sciences humaines (sociologie, psychologie, psychanalyse, philosophie, etc.) qui l'ont influencée et ont bénéficié de ses analyses. L'ouvrage offre ainsi un panorama théorique exhaustif de la linguistique et des sciences du langage, de la grammaire traditionnelle aux tendances les plus récentes.

Psycholinguistique et pathologie du langage

Département de l'instruction publique. Service de la recherche pédagogique. SRP. Genève. *Produire un texte explicatif : comment des élèves de 11-12 ans se représentent et réalisent une activité d'écriture*. Genève : SRP, 1994. 136 p., tabl. (SRP ; 47.) FR 23

Ce rapport tente de mettre en évidence des comportements qui favorisent toute tâche d'écriture : la capacité de décentration (adapter son message en fonction de son interlocuteur) et la prise de conscience de l'ensemble des problèmes à gérer (les contenus, l'organisation du texte, les conditions d'énonciation...). Pour pouvoir pratiquer ces quelques observations, les élèves de 10 classes ont été appelés à produire un texte de type explicatif puis à répondre à un questionnaire permettant de saisir leurs représentations dans

l'accomplissement de cette tâche. Une partie de l'échantillon a ensuite été sensibilisée aux difficultés à surmonter par rapport à l'écrit. Un groupe d'élèves a plutôt travaillé sur la forme du texte, l'autre groupe sur la maîtrise des contenus. Un deuxième recueil de données (texte et questionnaire) a permis de constater une évolution dans les productions des élèves et une modification de leurs représentations de la tâche.

Sociolinguistique, ethnolinguistique

KERBRAT-ORECHIONI, Catherine.
Les interactions verbales. Paris :
Armand Colin, 1994, vol. 3. 347 p.,
bibliogr. (16 p.). Index. (Linguisti-
que.) 21

Les règles qui sous-tendent le fonctionnement des conversations ne sont pas universelles, elle varient selon les sociétés, l'âge, le sexe, l'origine sociale... des locuteurs. C'est là l'objet de ce 3e volume des interactions verbales : les variations qui affectent la façon dont les sociétés humaines communiquent. L'auteur dresse d'abord un "inventaire illustré" des différents aspects du fonctionnement des interactions qui peuvent prêter à variation : les données non verbales, les tours de paroles, les systèmes de l'adresse... Puis elle envisage quelques axes susceptibles de venir fonder "une typologie des "ethnolectes conversationnels" : la place de la parole dans le fonctionnement de la société, la conception de la politesse, le degré de ritualisation ... En conclusion de cette 1e partie, l'auteur s'interroge sur le fonctionnement de la communication interculturelle. Dans la 2e partie de son travail, elle se penche sur deux types d'échanges rituels, que l'on peut considérer comme les plus représentatifs de la politesse positive : l'excuse, et de la politesse négative : le compliment.

POLLI, Marco. *Comment la deuxième langue nationale vient aux Suisses*.
Cousset : Delval & Neuchâtel :
IRD, 1994. 223 p., tabl. 11

L'acquisition d'une langue ne se résume pas à l'étude de cette langue, mais constitue un processus complexe et dynamique. En Suisse, dans un pays où le statut des 4 langues nationales est fixé par un article de la Constitution, il faut savoir au moins une deuxième langue nationale, que beaucoup apprennent à l'école sans la pratiquer. D'autres, à l'âge adulte, auront l'obligation d'apprendre cette deuxième langue, par leurs propres moyens. Pour savoir comment la deuxième langue nationale vient à certains Suisses, l'auteur s'est intéressé aux employés de deux entreprises nationales des secteurs public et privé, qui ont vécu un transfert ou un stage dans une autre région linguistique. Sept questions leur ont été posées, dont les réponses détaillées constituent l'essentiel de l'ouvrage : que savaient-ils de la deuxième langue nationale avant le stage ou le transfert ? Quelle image se faisaient-ils de l'autre communauté avant de la pratiquer ? Comment les Allemands et les Latins s'entendent-ils dans leurs rapports professionnels ? Comment ont-ils vécu le stage ou le transfert ? Quel niveau ont-ils atteint, quel usage en font-ils ? Comment jugent-ils l'école rétrospectivement ? Que pensent-ils du multilinguisme en Suisse ?

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

DE PERETTI, Christine; LESELBAUM, Nelly. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. *Tabac, alcool, drogues, illicites : opinions et consommations des lycéens*. Paris : INRP, 1994. 164 p., tabl., bibliogr. (2 p.) ☞ 11

L'enquête s'est déroulée dans trois grandes villes françaises (Paris, Lille, Nice) sur trois échantillons représentatifs des élèves scolarisés dans le second cycle du second degré (avec comparaison des résultats d'une enquête réalisée à Paris en 1983). Elle cherche à mesurer de façon aussi exacte que possible les consommations de drogues, d'alcool et autres produits licites des adolescents scolarisés et à disposer de quelques indications sur les facteurs d'ordre psychosociologique susceptibles d'être liés aux diverses consommations. Les jeunes ont été également interrogés sur leur sexualité, leurs comportements de prévention face au risque du sida ainsi que sur leurs envies ou tentatives de suicide. Quelques conclusions : la majorité des lycéens consomment au moins occasionnellement des boissons alcoolisées ; seule une minorité est concernée par l'usage répétitif des drogues illicites. Des facteurs protecteurs : la qualité des relations avec les parents, le sentiment de réussite scolaire, les activités sportives régulières. (Document non commercialisé, parution en ouvrage prévue en 1995).

Corps humain

Réussir avec la neurobiologie : utilisations avec la pédagogie. Lyon : Chronique sociale & Louvain-la-Neuve : Academia, 1994. 242 p., fig., bibliogr. (1 p.). (Pédagogie-formation : synthèse.) ☞ 4

Les progrès accomplis en neurobiologie et en chronopsychologie éclairent sous un jour nouveau les conceptions classiques concernant le développement du cerveau chez l'enfant et le mécanisme de l'apprentissage. Une équipe pluridisciplinaire explique dans ce livre les causes organiques curables du dysfonctionnement de la vigilance et de la mémoire. Des applications pratiques sont proposées en vue d'aider les jeunes en cas d'échec. Les auteurs proposent un cheminement en 18 chapitres (chaque chapitre comporte une partie théorique et une partie pratique, figures, repères concrets, fiches pratiques) : la maturation du système limbique, le quotient intellectuel, la mémoire, la motivation, le sommeil profond, les rythmes biologiques, les rythmes garçon-fille... Tous les cognitivistes admettent aujourd'hui que les aptitudes innées sont différentes d'un enfant à l'autre. Égaliser les chances de tous ne suffit pas, il faut chercher à maximaliser celles de chacun.

Sexualité, éducation sexuelle

Jeunes, sexualité, sida : comportements et prévention. Paris : INJEP, 1994. 189 p., bibliogr. (8 p.). (Document de l'INJEP ; 14.) ☞ 23

Les contributions sont regroupées en 2 chapitres. 1) Relations amoureuses et comportements sexuels : Du risque amoureux chez les adolescents ; Premiers amours et appropriation d'un savoir préventif ; Consommation de drogue et attitudes face au sida ... 2) Politiques de prévention et contextes institutionnels : La place du lycée dans la préven-

tion du sida ; Les usages sociaux de la jeunesse et la prévention du sida...

PICOD, Chantal. *Sexualité : leur en parler, c'est prévenir...* Toulouse : Privat, 1994. 145 p. (Pratiques du champ social.) ✉ 23

Les objectifs de l'auteur sont de donner le minimum nécessaire à une intervention en éducation sexuelle, pour apprendre aux adolescents à parler simplement de sexualité, à une prise de conscience de soi, des autres, de leur responsabilité. Elle essaye de répondre à la question : pourquoi la frilosité en matière d'éducation sexuelle, puis elle expose les apports théoriques fondamentaux et des outils pédagogiques à l'intention des enseignants, capables de les guider, autour des grands thèmes de la sexualité : le développement psychosexuel, la dimension biologique, la prévention, les rôles sexuels...

K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Description des systèmes d'enseignement

LA BORDERIE, René. *20 facettes du système éducatif*. Paris : Nathan pédagogie, 1994. 382 p., bibliogr. (16 p.). Index. (Les repères pédagogiques) : sociologie de l'éducation.) ✉ 4

En 20 facettes, regroupées en 5 thèmes, l'auteur dresse un panorama de l'éducation nationale, appréhendé dans la triple dimension de l'actuel, de l'histoire et du social. 1) Aller à l'école : l'obligation scolaire, l'encadrement ..2) Usagers de l'école : la réussite, l'orientation des élèves, les membres de la communauté éducative (parents, élèves)...3) L'école empire des signes : la transmission des connaissances, la communication ensei-

gnante, la communication du côté de l'élève...4) Lieux d'exercice et acteurs : les écoles publiques, les EPLE, le personnel d'enseignement, les dépenses en éducation... 5) L'école en question et en projet : les grands rapports de la décennie 80, la loi d'orientation, les techniques et ressources...

Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective. Vanves. *Géographie de l'école*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994, n°2, 141 p. ✉ 9

Dans cet ouvrage descriptif, sont mis en regard les différents éléments permettant de mesurer, d'apprécier, voire d'interpréter les disparités géographiques de formation, ainsi que leurs évolutions. Les thèmes, traités sous forme de 37 indicateurs successifs, sont regroupés en 4 parties : l'environnement social et culturel, les ressources du système éducatif et leur utilisation, le fonctionnement (la scolarisation et ses modalités), les acquis des élèves et leur insertion.

Politique de l'enseignement

CHARLOT, Bernard. coord. *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin, 1994. 223 p., bibliogr. dissém. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ✉ 15

Ce livre est l'aboutissement des travaux du réseau Territorialisation des politiques d'éducation et de formation (ces réseaux de recherche ont été encouragés à partir de 1990 par la DRED). Il comprend quatre parties. La 1^{re} partie travaille la question des rapports entre espace local et espace national dans le champ éducatif, du point de vue de l'histoire (L.Saisi), des politiques nationales (B. Charlot), de la recomposition des espaces locaux (L. Bourquelot et J.-L. Derouet), des politiques municipales (A. Henriot van Zanten). Cette partie entend dépasser la

dichotomie sommaire entre national et "local". La 2e partie s'intéresse tout particulièrement aux notions et concepts mobilisés pour penser le local en éducation. Elle présente et interroge quelques notions qui, dans les années 80 ont émergé dans le discours social sur l'éducation, notions qui, à la fois, sont porteuses d'enjeux théoriques et pratiques et sont menacées de dévalorisation par inflation : territoire scolaire et espace de formation (F. Cardì), contrat et partenariat (E. Burguière), réseau (R.C. Kohn). La 3e partie s'attache à évaluer certains effets de la territorialisation éducative, à partir d'études empiriques. Celles-ci portent sur ce qui se pense dans les zones d'éducation prioritaires (B. Charlot), sur la mise en place des formations complémentaires d'initiatives locales dans trois régions (E. Burguière, C. Mathey-Pierre, M. Proux), sur la délocalisation du premier cycle universitaire de droit de Dijon à Nevers (M. Duru-Bellat, J.P. Jarousse et M.T. Rapiiau). La 4e partie, composée d'un unique chapitre, présente une recherche bibliographique comparative internationale sur les rapports entre formes d'État et formes scolaires (J. Plantier et A. Chambon).

FULLAN, Michaël G. *Successful school improvement : the implementation perspective and beyond*. Buckingham ; Philadelphia : Open university press, 1992. 130 p., fig., tabl., bibliogr. (5 p.). Index. (Modern educational thought.) 23

L'auteur propose de tirer des leçons des expériences antérieures de mise en application de réformes pour améliorer l'efficacité des écoles. Un premier chapitre passe en revue les modes d'action rentables, identifie les facteurs de réussite et les processus pratiques qui fonctionnent bien. Des études de cas, telles que la mise en œuvre de micro-ordinateurs dans les classes, d'un modèle de district scolaire ayant pour mission la mise en pratique systématique de programmes renouvelés sont présentées. Le rôle de l'innovation et du perfectionnement des personnels

est examiné dans la perspective d'une école efficace. Les limites de ces innovations ponctuelles sont identifiées. Une réflexion sur l'évolution en profondeur de la profession enseignante et des institutions éducatives est amorcée.

HIRSCH, Donald. *Organisation de coopération et de développement économiques. OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. CERI. Paris. L'école : une affaire de choix*. Paris : OCDE, 1994. 181 p., fig. 4

La plus grande liberté reconnue aux parents et aux élèves dans le choix de l'école, est en train de modifier l'équilibre des pouvoirs dans la prise de décisions, dans le domaine de l'éducation favorisant les "consommateurs" au détriment des "fournisseurs". Le degré et la forme de cette tendance varie selon les pays de l'OCDE, mais elle est largement influencée par deux facteurs principaux et très répandus. Le premier est l'application à l'enseignement des principes du "marché". Le deuxième est l'exigence d'un nombre croissant de parents et d'élèves qui souhaitent pouvoir choisir eux-mêmes telle ou telle école plutôt que d'accepter celle qui leur est assignée. Ce rapport étudie les façons d'aborder la question du choix de l'école en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède. Dans certains cas, les règles gouvernant le choix d'une école publique ou autre ont été libéralisées, les ressources affectées aux écoles correspondant au nombre de leurs élèves ; dans d'autres, des subventions aux écoles privées ont été mises en place ou maintenues. Dans les deux cas, les écoles publiques, auparavant assurées d'une clientèle "captive", doivent maintenant faire face à une concurrence accrue. Il n'y a pas de preuve directe que cette concurrence améliore les performances des écoles. Les études montrent qu'il est rare que le choix des parents et des enfants s'appuie sur des comparaisons bien documentées de la qualité

éducative des établissements. Cependant, la dynamique de la concurrence pour attirer les élèves conduit à une amélioration de certaines caractéristiques des écoles, notamment dans des domaines liés à l'efficacité, tels que le leadership et le sens de la "mission". Dans la pratique, cependant, le principal impact du choix a porté sur tout autre chose que l'efficacité des écoles. Il existe des preuves concluantes, dans un certain nombre de pays, que le choix peut renforcer la ségrégation sociale.

Législation de l'enseignement

CADIOU, Michel ; DUSSAU, Jean. *Éducation, les textes officiels de A à Z, premier degré*. Paris : Armand Colin, 1994. 806 p. ☞ 7

Cet ouvrage contient la plupart des textes législatifs (ont été exclus les textes se rapportant aux programmes et à la pédagogie) qui concernent l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement du premier degré public ou privé, reproduits en texte intégral. Quatre entrées facilitent la recherche : un index alphabétique, la table synoptique des vingt-cinq thèmes abordés, la table des matières, une table chronologique avec les textes classés par année.

Administration et gestion de l'enseignement

DE LANDSHEERE, Gilbert. *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 192 p., fig., tabl., bibliogr. (8 p.). (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.) ☞ 23

Tous les pays industrialisés mettent en place, les uns après les autres, le pilotage de leurs systèmes d'éducation. L'auteur propose ici une approche théorique et pratique de ce "pilotage". 1) La nature du pilotage (les

types, les modèles...). 2) Les indicateurs. 3) Exemples de réalisations : États-Unis (NAEP, National Education Goals Report), Angleterre (APU, Curriculum national), France (travaux de la DEP), Canada, Australie, IEA, IAEP, OCDE. 4) Micropilotage. 5) Le pour et le contre : les bénéfices escomptés, les dangers. Des annexes proposent des éléments techniques sur l'évaluation des programmes, sur la validité et la fidélité des mesures...

Statistiques de l'enseignement

Organisation de coopération et de développement économiques. OCDE. Paris. *Education in OECD countries : a compendium of statistical information = L'enseignement dans les pays de l'OCDE : recueil d'informations statistiques. 1988/89-1989/90*. Paris : OCDE, 1993. 131 p., graph., tabl. ☞ 8

La 1e partie est une vue d'ensemble des systèmes nationaux d'enseignement (présentation des organigrammes de ces systèmes). La 2e partie expose des données statistiques détaillées sur les systèmes nationaux : les effectifs ; le nombre de diplômés des divers cycles d'enseignement ; les taux de scolarisation par âge ; le financement et les dépenses ; les perspectives de la population d'âge préscolaire, d'âge scolaire et des effectifs de l'enseignement supérieur.

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Élémentaire et préscolaire

Institut national de recherche pédagogique. Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation. CRESAS. Paris. *Les cycles en actes : organisation de la scolarité primaire en cycles*. Paris : INRP, 1994. 227 p. ☞ 15

Prévue par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, l'organisation de la scolarité primaire en cycles pédagogiques est entrée en vigueur en 1990-1991 dans 33 départements pilotes. Elle a été généralisée à l'ensemble des départements à la rentrée 1991. Un an après la généralisation, où en est la mise en œuvre des cycles ? Comment les écoles se sont-elles approprié les nouvelles démarches préconisées ? Quelles pratiques ont-elles pu développer en réponse aux nouvelles directives ? Quelles sont les difficultés rencontrées ? Cet ouvrage offre une vue sur l'état de ces questions. Il rappelle les principes fondamentaux de la nouvelle politique pour l'école, son origine, ses implications pédagogiques, il apporte le témoignage d'écoles et d'équipes de circonscription sur leurs pratiques concernant le travail en équipe, la continuité pédagogique, les démarches d'apprentissages, les relations avec les familles, l'animation d'une circonscription... La confrontation de ces expériences fait apparaître les besoins ressentis par les enseignants pour que puisse se maintenir et se développer la nouvelle politique pour l'école : besoins de temps, de formation, d'outils, de soutien à l'innovation.

Enseignement technique et agricole

BRUCY, Guy. *Histoire des diplômes de l'enseignement technique (1880-1965)*. Paris : Université Paris I, 1993. 443 p., tabl., bibliogr. (27 p.) ☞ 13

Le point central de l'interrogation soulevée par cette recherche historique est de savoir pourquoi et par quel processus la place de l'école est devenue si prégnante dans le système français de formation professionnelle. La première partie étudie la création et la mise en place des diplômes entre la fin du XIXe siècle et le début des années 1920. La seconde partie analyse le double processus de standardisation-scolarisation commencé au milieu des années 1920 et achevé au début des années 1950. Enfin, la troisième partie analyse l'évolution des diplômes confrontés aux stratégies des responsables de l'enseignement technique et à celles du partenariat, et examine les différents documents de la redéfinition des diplômes qui s'effectue de 1959 à 1969.

HÖRNER, Wolfgang. *Technische Bildung und Schule : Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Köln : Böhlau, 1993. 384 p., bibliogr. (49 p.). (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung ; 52.) ☞ 13

Dans le courant de la dernière décennie, les théoriciens et praticiens de l'éducation se sont occupés de l'intégration de la formation technique dans les programmes scolaires. Cette étude comparative porte sur les systèmes d'enseignement en France, en Angleterre, en Allemagne (RFA et RDA jusqu'en 1990) et en Union Soviétique. L'ouvrage apporte une analyse de l'évolution des structures didactiques et des problèmes de réalisation qu'entraîne l'introduction de l'enseignement technique à l'école. La ques-

tion est de savoir comment chaque pays respectif résout ses problèmes nationaux dans le cadre des conditions particulières de son système social. Il en ressort une certaine analogie des données malgré des systèmes très différents et les réflexions sur la théorie des systèmes laissent supposer la notion d'opposition entre école et technique. Enfin ce travail tente de mettre en évidence par le biais de l'action politique, une meilleure compréhension entre l'école et l'enseignement technique.

SABACK VELLOSO, Ignez. *Enseignement agricole et développement : une étude évaluative comparée entre l'état de Bahia (Brésil) et la région de Bourgogne (France).* Saint-Denis : Université de Paris VIII, 1994. 331 p., bibliogr. (13 p.) 23 11

Cette recherche a pour but de comprendre et d'interpréter l'enseignement agricole, ses objectifs, son organisation et son processus, à partir d'une étude évaluative comparée, limitée aux régions de Bahia (Brésil) et de Bourgogne (France). La réflexion de l'auteur s'organise en six chapitres : la problématique de son travail ; les concepts de l'éducation et du développement, la relation entre ces deux notions (avec l'accent mis sur l'évolution de l'éducation au Brésil et en Europe) ; la description des deux régions ; la méthodologie ; une analyse comparée des données recueillies auprès des établissements agricoles de Bahia et de Bourgogne, une mise en rapport avec les concepts d'éducation et de développement et avec les étapes du processus éducatif (planification, organisation, mise en œuvre, contrôle et évaluation). Il ressort de ce travail que l'éducation développée dans les écoles agricoles des deux régions étudiées, est concentrée sur l'aspect professionnel, en conformité avec les exigences du marché du travail, sans prendre en compte les caractéristiques ontologiques des élèves. Les modifications à apporter doivent être intégrées à l'ensemble de la vie sociale et en

interaction avec l'ensemble du développement de la région ou de l'État.

Enseignement supérieur

Cour des Comptes. Paris. *Les instituts universitaires de technologie et leur place dans le plan de développement des enseignements supérieurs.* Paris : Cour des Comptes, 1994. 201 p. 23 23

Ce rapport présente la synthèse des contrôles et des enquêtes effectués par la chambre compétente de la Cour des Comptes auprès des services centraux de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de dix rectorats et de l'ensemble des IUT. Cette synthèse porte sur les points suivants : la place des IUT dans le plan Université 2000 ; les problèmes des IUT (les défauts dans l'organisation et la gestion, la recherche et la formation continue) ; le pilotage des IUT par l'administration (les défaillances dans la mise en œuvre ; les insuffisances du dispositif de pilotage, l'évolution mal maîtrisée des spécialités et la sclérose des CPN) ; les incertitudes du plan Université 2000 pour les IUT (un éparpillement géographique : un surdimensionnement en termes de débouchés et de recrutement). Le bilan actuel des IUT est largement positif : démocratisation du recrutement, débouchés pour les étudiants, coopérations fructueuses avec les collectivités territoriales et les milieux professionnels. Mais la Cour des Comptes critique la politique conduite à l'égard des IUT et certaines décisions prises en 1991 et mises en œuvre. La gestion des IUT pourrait être améliorée pour accroître les chances de succès des décisions retenues ; au moment où le plan "Université 2000" a été décidé, des incertitudes menaçaient ses fondements, elles n'ont pas encore été levées : l'administration n'est pas armée pour bien conduire le programme des IUT.

DUPONT, Pol ; OSSANDON, Marcelo. *La pédagogie universitaire*. Paris : PUF, 1994. 127 p., bibliogr. (1 p.). (Que sais-je ? ; 2891.) ✎ 4

L'auteur organise sa réflexion autour de cinq thèmes : un bilan "ici et maintenant" des universités ; l'insertion universitaire et ses modèles explicatifs ; les chemins d'une pédagogie universitaire adaptée aux étudiants ; l'invention du changement (institutionnel et ponctuel) ; l'obligation de (penser le) changement.

Enseigner, étudier en premier cycle, deux métiers, une relation. Grenoble : Université Joseph Fourier, 1994, 2 vol. 60+31 p., ann. ✎ 23

Face à des effectifs d'étudiants toujours croissants, l'université Joseph Fourier a voulu recenser les comportements, les attentes et les besoins des étudiants et des enseignants-chercheurs du premier cycle scientifique de l'université. Les questions, qui leur ont été posées, ont été regroupées en cinq thèmes : l'organisation des études, l'opinion des acteurs, les missions de l'université, les objectifs du DEUG et la méthodologie de formation, les points de vue des enseignants-chercheurs et des étudiants. Les réponses laissent clairement apparaître un certain désarroi chez les étudiants : coupure trop nette avec le lycée, manque de repères permettant de se situer dans le contexte de la nouvelle vie d'étudiant, absence de suivi et d'encadrement. Les critiques exprimées par les enseignants "complètent ce tableau morose" : effectifs trop importants, écrémage par les classes préparatoires, faiblesse ou hétérogénéité de niveau...

Éducation des adultes, formation continue

Ministère de l'éducation nationale. Inspection générale de l'éducation nationale. Paris. *La formation continue des adultes*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 72 p. ✎ 4

Depuis plusieurs années, le Ministère de l'éducation nationale, via la Direction des Lycées et Collèges, impulse une politique de la qualité et de la normalisation des actions de formation continue des adultes, qui se met en place progressivement dans les académies. Une évaluation a été réalisée à partir d'un échantillon d'académies. Elle a porté sur les points suivants : la mise en place des plans académiques de développement de la qualité, le rôle des corps d'inspection, la satisfaction des usagers, la qualité des formations, la fonction validation au travers de l'exemple du crédit formation individualisé (CFI). Les conclusions de ce rapport révèlent des faiblesses d'organisation et de gestion, mais soulignent l'importance des acquis de l'Éducation nationale dans l'intervention de formation d'adultes et l'effort permanent d'innovation pédagogique. Enfin, des propositions visant l'amélioration de la gestion de la qualité sont avancées.

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION

Les enseignants

BOILLAT, Patricia ; KOCH, Marcel.
Centre vaudois de recherches pédagogiques. CVRP. Lausanne.
Enseigner ? *De l'idéal à la réalité. Image et représentation de la profession d'enseignant chez les normaliens.* Lausanne: CVRP, 1994. 21 p., ann., graph., bibliogr. (1 p.) 11 4

Comment les normaliens se représentent-ils leur futur métier ? Quelles attentes ont-ils par rapport à leur activité professionnelle ? L'ensemble des étudiants des trois instituts de formation des maîtres (Lausanne, Vevey, Yverdon) a été interrogé. Il ressort que les normaliens sont des candidats présentant un profil très homogène en ce qui concerne leurs qualités intrinsèques (motivations, représentations) et procédant à une évaluation presque identique de leurs relations extrinsèques (environnement social), ceci même s'ils ne semblent pas toujours s'engager dans la voie de l'enseignement par vocation. De fait, les choix professionnels peuvent résulter du cursus scolaire ainsi que de barrages provenant de ce dernier, mais peuvent également être influencés par le milieu socioculturel dont sont issus les normaliens et dans lequel ils ont peut-être trouvé des objets d'identification (parents ou amis enseignants) ou de progrès (l'enseignement considéré comme une promotion sociale). La conjoncture économique, enfin, peut pousser certains jeunes gens à opter pour une profession assurant stabilité et sécurité financières.

CHATEL, Elisabeth ; ROCHEX, Jean-Yves ; ROGER, Jean-Luc.
Institut national de recherche pédagogique. INRP. Département Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation. Paris & France.
Université de Nancy II. LASTES. Nancy. *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions.* Paris : INRP & Nancy : LASTES, 1994. 447 p., bibliogr. (9 p.) 11

Ce travail porte sur les évolutions récentes du métier d'enseignant du second degré, une attention particulière étant portée à l'exercice dans des quartiers, établissements et classes dits "difficiles". Une première partie, nourrie d'observations de type ethnographique, vise à mieux comprendre les modalités selon lesquelles ces enseignants affrontent les situations qui, réquerant un élargissement du cadre de référence et de la composante collective de leur activité, sont porteuses d'une exigence accrue d'explicitation, voire de justification, de leurs critères et manières de faire. Sont ensuite analysées, dans les seconde, troisième et quatrième parties, les évolutions socio-institutionnelles et didactiques de l'enseignement du français en collège, des mathématiques en classe de seconde, et de la philosophie en classes terminales, ainsi que ce que les enseignants disent, au cours d'entretiens non directifs, de ces évolutions, de leur expérience et de leurs difficultés. Ces données qualitatives ont permis la mise au point et le test d'un questionnaire à visée quantitative : ceux-ci sont présentés dans la cinquième partie, qui fait également le bilan critique de l'expérience de partenariat entre le LASTES et l'INRP d'une part, le SNES de l'autre, à laquelle a donné lieu cette recherche. (Document non commercialisé).

DUMEAUX, Danièle. *L'univers culturel des institutrices d'école maternelle. Étude sociologique sur les institutrices d'école maternelle de la région parisienne : effets des pratiques culturelles du temps de loisir sur les pratiques pédagogiques*. Paris : Université Paris V, 1994. 389 p., tabl., bibliogr. (13 p.) \approx 11

Cette étude s'attache à voir ce que les institutrices d'école maternelle transmettent de leur propre culture. Sur la base des travaux antérieurement menés sur leur embourgeoisement dans la morphologie sociale, l'auteur étudie leur être social en posant comme première hypothèse que cet embourgeoisement se confirme et même s'accroît. L'échantillon des institutrices enquêtées est construit à partir des caractéristiques des écoles retenues selon les milieux dits "bourgeois" ou "populaire", le lieu d'exercice étant également déterminant. Il s'agit aussi de comparer Paris et la Seine Saint-Denis. Cette appartenance sociale aurait des répercussions sur les pratiques culturelles du temps de loisir et leurs pratiques pédagogiques. Cette hypothèse est en partie confirmée à une réserve près : ce ne sont pas les institutrices ayant les pratiques de loisir les plus fréquentes qui les répercutent immédiatement dans leur enseignement. Elles en font un domaine privé mais, à leur insu, des effets d'ordre qualitatif ont lieu. Les pratiques "moyennes" d'amateurs semblent les plus porteuses de répercussions pédagogiques. Ce paradigme du temps libre constitue un angle d'attaque intéressant pour observer un groupe d'enseignants et voir comment se constituent les représentations et valeurs qui président à la transmission de contenus auprès des élèves.

Formation des enseignants et des formateurs

BRESSOUX, Pascal. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective. DEP 9. Vanves. *Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs : étude portant sur le CE2*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 297 p., graph., tabl., bibliogr. (1 p.). (Les dossiers d'Éducation et formations ; 36.) \approx 11

Quels sont les effets de la formation initiale des instituteurs sur les acquisitions de leurs élèves? Une comparaison a été établie, au cours de la 1^{re} année d'exercice entre des normaux et des instituteurs issus des listes complémentaires de recrutement. Sept chapitres composent le document : les facteurs individuels d'acquisitions ; l'ampleur des effets des classes ; les caractéristiques individuelles des instituteurs ; les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs sur les acquisitions des élèves ; les pratiques pédagogiques des instituteurs ; l'efficacité de ces pratiques ; une analyse du discours que les enseignants portent sur la formation qu'ils ont reçue en EN. Cette étude montre que la majorité des différences d'acquisitions de fin d'année scolaire entre élèves étaient déjà constituées avant l'entrée au CE2 ; certaines classes sont plus efficaces que d'autres. L'expérience professionnelle est associée à de meilleurs résultats. La formation permet d'améliorer l'efficacité des instituteurs, tout au moins au début de leur carrière.

La formation des enseignants au partenariat : une réponse à la demande sociale ? Paris : PUF, 1994. 336 p., bibliogr. (8 p.). (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 11

Cet ouvrage propose, dans le cadre d'une recherche INRP sur "la collaboration entre institutions dans la formation des enseignants" une série de monographies, d'études de cas..., fournissant aux étudiants, aux enseignants, aux "partenaires de l'École", les principes de base de futures études et d'actions : Formation au partenariat et professionnalisation du métier d'enseignant ; Approche conceptuelle et méthodologique du partenariat (D. Zay) ; La formation continue des instituteurs (J. Crinon) ; Modèles de fonctionnement du partenariat et typologie des réseaux (C. Merini) ; Caractéristiques des formations en partenariat (M. Kherroubi) ; Partenariat et échec scolaire (J. Crinon) ; Enquête sur les ateliers artistiques en École normale (D. Tacaille)...

FREYSSINET-DOMINJON, Jacqueline. *Publique ou catholique ? Les deux écoles au regard de la formation des maîtres.* Paris : Nathan pédagogie, 1994. 222 p., tabl., bibliogr. (3 p.). (Les repères pédagogiques : socio de l'éducation.) ✎ 23

Le sujet de ce livre est centré uniquement sur la formation des maîtres du premier degré, dans l'enseignement public et privé. Si depuis 1993, les futurs enseignants du secondaire privé ont leur place dans les IUFM pour la partie académique de la formation, les futurs professeurs des écoles primaires privées sont formés dans les CFP (Centre de formation pédagogique). Partant d'études de terrain menées dans le cadre de la recherche universitaire, l'auteur confronte systématiquement les deux écoles. Divers points sont analysés : les représentations promotionnelles publiques et privées de la fonction et de la formation enseignante (les valeurs mobilisatrices), le mode de recrutement

(sélection des maîtres), les "moyens variés" de se former au métier : la formation de secours, la formation exceptionnelle en alternance, la formation normale de style grande école. Les futurs enseignants attendent, de leur formation, l'apprentissage pratique d'un métier qui les attire et les inquiète. Les élèves-maîtres du public contestent un enseignement souvent trop théorique, ceux du privé se montrent plus nombreux à adhérer aux pratiques du projet de leur centre de formation. Quant au déroulement concret des deux types de formation, les différences seraient surtout d'ordre subjectif. Les nouveaux enseignants du primaire privé aspirent à une reconnaissance égale à celle dont bénéficient les maîtres du public.

Reconstructing teacher education : teacher development. London ; Washington : Falmer, 1993. XVII - 265 p., bibliogr. dissém. Index. ✎ 14

Les différents auteurs des chapitres de cet ouvrage présentent un panorama de l'évolution de la formation des enseignants dans le cadre plus large de la formation professionnelle en général, en se fondant sur les exemples de divers pays. Une première partie offre une revue cohérente du processus de formation des enseignants en tenant compte des controverses sur les relations théorie/pratique, connaissances/compétences, contrôle des professionnels/contrôle du public servi. La seconde partie examine des programmes de formation sur le lieu de travail. La troisième partie traite des relations et des rôles respectifs des enseignants et des chercheurs, la quatrième partie rend compte d'une recherche action qui intègre la recherche d'une compréhension des sciences de l'éducation et la formation des professeurs en tant que professionnels et individus dont l'épanouissement personnel influe sur l'action enseignante.

Personnels de l'éducation et de la formation

OSIEK-PARISOD, Françoise. Service de la recherche sociologique. SRS. Genève. *Infirmières dans l'école : partage de l'action éducative et enjeux identitaires*. Genève : SRS, 1994. 230 p., bibliogr. (6 p.). (Cahiers du SRS ; 37.) ☞ 11

Les infirmières scolaires sont perplexes. La plupart des gens, à commencer par les enseignants, ont d'elles une image désuète et dépassée : "elle mesure et pèse les enfants, elle colle des sparadraps et elle cherche les poux". Pourtant, les nouveaux impératifs d'éducation à la santé et de prévention, les problèmes de santé et d'intégration des familles migrantes, ceux liés au contexte de crise économique, exigent de ces professionnelles en santé publique un rôle polyvalent de plus en plus complexe. Comment le faire connaître et reconnaître à sa juste valeur aux yeux de leurs différents partenaires ? Comment concilier des impératifs aussi divers que les soins d'urgence, les dépistages systématiques, le soutien et les conseils individualisés, la promotion de la santé et la collaboration pluridisciplinaire ? Deux groupes d'infirmières scolaires du canton de Genève ont accepté de réfléchir collectivement à ces questions. L'auto-analyse qui en résulte met en évidence les satisfactions et les difficultés d'un groupe professionnel qui revendique et cherche encore une place à la fois spécifique et complémentaire dans l'action (pas toujours concernée) menée par l'ensemble des intervenants en milieu scolaire.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Emploi

BOUFFARTIGUE, Paul. *De l'école au monde du travail : la socialisation professionnelle des jeunes ingénieurs et techniciens*. Paris : L'Harmattan, 1994. 286 p., graph., bibliogr. (8 p.). (Bibliothèque de l'éducation.) ☞ 11

En montant un dispositif d'observation longitudinal du passage de l'école, au monde du travail de jeunes diplômés ingénieurs et BTS-DUT, cette recherche se situe au croisement de trois champs d'investigation en sciences sociales : la jeunesse et les transformations des modes de passage à la vie adulte; les professions intermédiaires salariées dans la recomposition du monde du travail; l'approche biographique révélatrice des processus de socialisation des individus. L'analyse d'une quinzaine de cas significatifs montre comment le passage à la vie active s'opère et comment il révèle ou non les décalages et contradictions entre socialisation scolaire et socialisation professionnelle.

Centre d'études et de recherches sur les qualifications. CEREQ. Marseille. *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire : trajectoires biographiques et contextes structurels*. Marseille : CEREQ, 1994. 133 p., bibliogr. (7 p.). (Synthèse ; 91.) ☞ 11

Cette recherche vise à construire et à proposer un cadre d'analyse, à la fois théorique et méthodologique, pour comprendre les mécanismes de l'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire. Elle s'attache à approfondir les dimensions structurelles de ces mécanismes (marché du travail, modes de gestion de main-d'œuvre, conjonctures économiques, fonctionnement des dispositifs publics d'aide à l'insertion, pratique des acteurs institutionnels) et les met en relation avec les facteurs biographiques désignant la compréhension et les interprétations que font

les jeunes de leurs parcours d'insertion. L'analyse est conduite dans quatre régions (l'Alsace, le Languedoc-Roussillon, le Nord-Pas-de-Calais, les Pays de Loire) et au sein de chacune d'elles sur plusieurs bassins d'emploi.

SCHWARTZ, Bertrand. *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte, 1994. 244 p. (Cahiers libres : essais.)
 ☞ 23

Réduire l'inégalité des chances, lutter contre l'exclusion des personnes les moins favorisées, tels sont les principes qui ont toujours conduit depuis 35 ans l'action de Bertrand Schwartz dans les domaines de la formation, de l'insertion, de l'emploi et de l'organisation du travail. L'auteur retrace son itinéraire au travers d'une série d'expériences de formation d'adultes et de jeunes issus du système scolaire sans qualification. Il en choisit cinq parmi quinze dont il analyse les fondements et les résultats, et nous livre les bases d'un programme de "modernisation dans la solidarité".

TAPIA, Claude. *Intégrer les jeunes dans l'entreprise : diversifier les procédures et gérer les transitions*. Paris : Éditions d'organisation, 1994. 158 p., schém., tabl., bibliogr. (2 p.)
 ☞ 23

Réussir l'intégration des jeunes dans l'entreprise représente une préoccupation majeure pour les dirigeants d'entreprises, les responsables des ressources humaines, confrontés aux impératifs classiques : recruter les jeunes, les intégrer dans des équipes de travail, adapter leurs savoirs théoriques aux exigences de la production, faciliter l'évolution des jeunes diplômés. Cet ouvrage se propose de porter à la connaissance des cadres et praticiens de l'entreprise, les travaux théoriques et les connaissances déjà acquises sur les attitudes et les comportements des jeunes face au travail, issues d'enquêtes et de recherche en psychologie sociale. Le dernier chapitre

fournit l'occasion d'un ensemble de réflexions critiques sur ce qu'est l'organisation qualifiante et des suggestions pour mettre en pratique un tel type d'organisation dans les entreprises.

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

L'établissement scolaire

EMIN, Jean-Claude ; SAUVAGEOT, Claude. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective. DEP. Vanves. *Trois indicateurs de performance des lycées. 1. Baccalauréat général et technologique 1993, résultats lycée par lycée*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994, vol. 1., 745 p. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 41.) ☞ 9

En publiant ce dossier établi par la Direction de l'évaluation et de la prospective, le Ministère de l'éducation nationale poursuit une double ambition ; il s'agit, d'une part, de donner à tous ceux qui s'y intéressent, des éléments d'appréciation des performances des lycées allant au delà de l'affichage des résultats des candidats qu'ils ont présentés au baccalauréat ; il s'agit, d'autre part, de donner aux lycées eux-mêmes, à leurs équipes de direction, aux enseignants, des outils pour apprécier l'efficacité de leur action et les aider à l'améliorer. C'est dans cette double perspective que se situe cette publication qui montre, en première analyse, que lorsqu'on croise les points de vue sur cette réalité complexe que sont les performances d'un lycée, il est bien rare qu'on ne trouve pas un point fort sur lequel celui-ci puisse prendre appui pour améliorer son action et ses résultats.

EMIN, Jean-Claude ; SAUVAGEOT, Claude. France. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective. DEP. Vanves. Trois indicateurs de performance des lycées. 2. Baccalauréat professionnel 1993, résultats lycée par lycée. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994, vol. 2., 520 p. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 41.) + 9

Ce dossier apporte les mêmes éléments d'information que le document ci-dessus pour les lycées professionnels.

LE GALL, Gérard. Conseil économique et social de la région d'Ile-de-France. CESR. Commission Qualité de la vie. Paris. *La politique de la ville : les quartiers en difficulté et la violence dans les établissements scolaires*. Paris : CESR, 1994. 138 p., tabl., bibliogr. (5 p.) ✎ 23

Est d'abord dressé un bilan de la situation de la politique de la ville en Ile-de-France entre 1977 et 1990. La 2e partie est centrée sur la politique de la ville et l'école (la violence, l'échec). La violence scolaire peut prendre trois formes : la délinquance banalisée, l'incivisme scolaire, la défiance à l'ordre scolaire. Des actions ont déjà été engagées au niveau institutionnel (mesures Lang-Quilès-Galvany puis mesures Bayrou, faisant suite à des recommandations exprimées dans des rapports de l'Éducation nationale, rapports Léon, Barret...) et local (expériences pilotes du Val de Marne). Cette lutte contre la violence passe par la lutte contre l'échec scolaire. En 1982, les ZEP ont été créées, leur évolution a été en dents de scie : des aspects positifs (de nouvelles pratiques pédagogiques...), mais une inégalité des résultats selon les établissements et les académies. En 1992-1993, une évaluation a été menée au plan national et régional (en Ile-de-France, sur cinq sites DSQ). Un certain nombre de

propositions sont formulées : des moyens financiers suffisants, un bon usage du partenariat, la priorité à l'école.

L'environnement pédagogique

BRIZARD, Agnès ; DESCLAUX, Agnès ; SALVA, Danièle. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective. DEP. Vanves. *La semaine de 4 jours de classe*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 26 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 37.) ✎ 23

Ce dossier est consacré à l'évaluation de la semaine de 4 jours. Il rassemble quelques conclusions générales tirées des deux études menées par la Direction de l'évaluation et de la prospective depuis 1992. Plus précisément, après une présentation générale du dispositif et un résumé des conclusions, le dossier est constitué de trois parties : la première présente la population scolaire ayant adopté cette organisation ; la seconde est consacrée à l'opinion des parents et enseignants sur la semaine de 4 jours ; la troisième analyse les effets de cette organisation hebdomadaire sur les connaissances des élèves en français et mathématiques, au début du CE2 et de la 6e.

DESCLAUX, Agnès ; DESDOUET, Nicole. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective. DEP C1. Vanves. *Évaluation des effets du dispositif d'aménagement des rythmes de vie sur les enfants à l'école élémentaire et maternelle*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 82 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 39.) ✎ 11

Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'évaluation de la politique publique d'Aména-

gement des Rythmes de Vie de l'Enfant (AVRE), retenue par le Comité interministériel d'Évaluation et coordonnée par le Commissariat général du Plan. Il s'est agi pour la DEP de tenter de répondre aux questions suivantes : le dispositif AVRE favorise-t-il la réussite scolaire ? a-t-il une influence sur la personnalité de l'enfant ?... La 1^e partie du dossier est une analyse des effets de l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant sur son comportement en classe et ses résultats scolaires : un effet sur les apprentissages légèrement favorable sur les élèves en difficulté ; effets sur les acquisitions en français et en mathématiques, des résultats plus homogènes dans les écoles en AVRE, mais pas d'effets constatés sur les progrès des mêmes élèves entre le CE2 et la 6^e. La 2^e partie est consacrée à l'opinion des parents et des élèves sur ce dispositif. Dans l'ensemble, la mise en place des mesures ne modifie pas le regard de ces parents sur la vie quotidienne de leur enfant. Pour la grande majorité des enfants, l'offre d'activités dans les établissements est suffisante, il n'y a pas de lassitude et on veut donc "souvent plus". Les conclusions quant à ce dispositif sont donc mitigées.

FORNER, Yann ; DOSNON, Odile ; GONNIN-BOLO, Annette ; LEBEAUME, Joël. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. Institut national d'études du travail et d'orientation professionnelle. INETOP. Paris. *L'effet des stages en entreprise chez les élèves des collèges*. Paris : INRP ; INETOP, 1994. 61 p., bibliogr. (2 p.)

☛ 23

Pour mesurer les effets des stages en entreprise chez les élèves des collèges, les auteurs ont interrogé 262 sujets répartis dans toute la France et qui ont participé à un stage en entreprise. La 1^e partie présente les résultats au questionnaire concernant le déroulement du stage et l'évaluation qu'en font les élèves. Dans la 2^e partie, la comparaison des résultats obtenus aux différents tests avant et

après le stage, par le groupe expérimental et le groupe témoin, donne une indication globale des effets du stage (sur la motivation à la réussite, l'anxiété, les intérêts). Dans la 3^e partie, sont analysés les effets différenciés selon certaines caractéristiques des élèves et des stages. Les résultats suivants sont à noter : les jeunes sont satisfaits de leur stage ; les effets des stages sur les composantes cognitives, affectives et comportementales étudiées sont globalement faibles ; certains types de stages sont plus efficaces pour certains jeunes. (Document non commercialisé).

HUSTI, Aniko. dir. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation. Paris. *Gagner / perdre du temps dans l'enseignement : opinions d'élèves et de professeurs*. Paris : INRP, 1994. 184 p. ☛ 11

Comment l'élève considère-t-il l'utilisation du temps dans l'enseignement et sa relation avec son temps personnel ? Que pense-t-il de sa propre manière d'apprendre ? Ce livre présente la recherche qui a amené plus de mille élèves de collège et de lycée à réfléchir sur les rapports entre l'utilisation du temps et l'efficacité des apprentissages scolaires. Un des aspects originaux de cette recherche est que l'élève a répondu aux questions par "je gagne/je perds du temps", ainsi cette notion temporelle a été appliquée comme analyseur du vécu. Les données recueillies ont été analysées par des professeurs qui ont expérimenté auparavant "l'emploi du temps mobile". Cette démarche a permis de comparer les effets de diverses pratiques pédagogiques et de structures temporelles. Pour les élèves, la qualité de l'apprentissage est étroitement liée à la qualité de l'utilisation du temps, la perte de temps étant vécue comme la perte du sens d'un enseignement qui ne conduit pas à un bon résultat. Ils estiment gagner du temps quand ils réussissent et peuvent vivre leur scolarité avec plaisir

JEDLICZKA, Didier ; DELAHAYE, Gilles ; *Compétences et alternances*. Paris : Liaisons, 1994. 178 p. 4

Que recouvrent ces deux termes, alternances et compétences : Quelles sont les composantes de la compétence ? Comment l'alternance contribue-t-elle à la production et au développement des compétences ? Cet ouvrage tente de faire le point sur les conditions d'émergence des compétences, et montre comment, dans les dispositifs de formation alternée ou du maintien de l'emploi, les trois acteurs clairement identifiés que sont l'entreprise, l'individu et le formateur se positionnent et agissent pour construire, gérer et développer les compétences.

Ministère de l'éducation nationale. Inspection générale de l'éducation nationale. Commission Alternance et apprentissage. Paris. *Le développement des formations en alternance : rôle des corps d'inspection*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 41 p. 4

Cette étude analyse le rôle des corps d'inspection dans le développement des formations en alternance : formation en alternance sous statut scolaire, par l'apprentissage et dans le cadre de la formation continue des adultes.

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

ALTET, Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF, 1994. XII-264 p., tabl., bibliogr. (10 p.). (Pédagogie d'aujourd'hui.) 11

Pour identifier les aspects de l'enseignement, processus de communication, traitement de l'information et prise de décisions dans

l'action vécue au sein d'une situation d'enseignement-apprentissage, l'auteur a mis en place une recherche d'où ont été dégagés des outils conceptuels pour décrypter les pratiques et situations pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant. Cette recherche est ici présentée. Elle précise les concepts d'enseignement, d'apprentissage, de didactique, de professionnalisation... et étudie les données psychosociales, affectives, cognitives, pédagogiques qui caractérisent le processus interactif enseigner-apprendre. Elle passe ensuite en revue les outils conceptuels que la recherche a permis de produire pour analyser les pratiques réelles des enseignants (du secondaire), au niveau des processus interactifs observables, au niveau des processus médiateurs sous-jacents, au niveau des processus situationnels. Elle présente, selon une approche quantitative, qualitative, systémique, la matière de la recherche : 39 séances de classe enregistrées auprès de 11 professeurs ; au niveau des variables susceptibles d'interagir : le mode de communication, les tâches et opérations cognitives... Ses conclusions lui permettent d'examiner quelques pistes de changement possibles dans la pratique : l'enseignant professionnel de l'interaction, de la régulation interactive... Elle conclut par des propositions de modèles de formation permettant l'élaboration de ces nouvelles compétences professionnelles de l'enseignant.

ARDOINO, Jacques ; LOURAU, René. *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF, 1994. 128 p., bibliogr. (4 p.). (Pédagogues et pédagogies.) 4

La 1^e partie, théorique, présente le courant des pédagogies dites institutionnelles, qui s'est formé en France, dans quelques pays francophones, en Amérique latine, entre 1960 et 1980. La 2^e partie propose une sélection de textes choisis, intéressant directement les pratiques (psychothérapies et pédagogies) institutionnelles : Lapassade, Lobrot, Fonvieille, Boumard...

BONNET, Jacques. *L'enseignant au cœur du projet d'établissement : pour une communication porteuse de sens*. Paris : Éditions d'organisation, 1994. 148 p., schém., bibliogr. (2 p.). (Les guides du métier d'enseignant.)

☞ 4

Le but de cet ouvrage est d'offrir aux enseignants et formateurs des notions, des procédures et des outils afin qu'ils comprennent ce que peut être un projet d'établissement, les enjeux auxquels il tente de faire face et les problèmes qu'il cherche à résoudre. Il est organisé autour de 7 points : Le projet d'établissement : problèmes et enjeux ; L'enseignant et la démarche de projet ; A quelle approche méthodologique l'enseignant peut-il se référer ? L'enseignant et l'élaboration du projet d'établissement ; L'évaluation du projet d'établissement : à quels critères l'enseignant peut-il se référer ? Le projet d'établissement : un outil pour l'Éducation et la Formation ; A la recherche du sens perdu.

DENIS, Marcelle. *Comenius*. Paris : PUF, 1994. 128 p., bibliogr. (2 p.). (Pédagogues, pédagogies.) ☞ 4

Après avoir replacé brièvement l'œuvre de Comenius dans son contexte politique, historique, social, l'auteur présente un choix de textes qui correspondent à des moments bien spécifiques de l'existence de leur auteur et font apparaître l'unité et l'unicité des travaux de leur auteur. Ces textes sont les suivants : L'Ange de la Paix ; Projet succinct en vue de la restauration des écoles dans le Royaume de Bohême ; Esquisse de la Pansophie ; Consultation générale sur la réforme des affaires humaines - Pambiblia.

LAMIKI, Ahmed. *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'École de Gennevilliers*. Vauchrétien : Ivan Davy, 1994. 154 p. (Cahiers de l'Institut d'histoire des pédagogies libertaires.) ☞ 23

L'objectif de l'auteur est de retracer l'évolution de la pédagogie Freinet vers la pédagogie institutionnelle autogestionnaire. Il distingue trois grandes périodes. 1) Célestin Freinet et ses continuateurs : présentation du mouvement de l'École moderne, de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), le GTE (Groupe Techniques Educatives) fondé par des "exclus" de l'ICEM. 2) Pédagogie et psychothérapie institutionnelle, de 1940 aux années 1960 : la pédagogie institutionnelle (avec F. Oury et F. Guattari), la pédagogie institutionnelle d'orientation psychothérapique (avec A. Vasquez), en 1960 la création du GPI (Groupe de Psychothérapie Institutionnelle). 3) Pédagogie et analyse institutionnelle, avec les travaux de G. Lapassade, qui s'inspirent des travaux de la psychosociologie de Kurt Lewin ; l'école de Gennevilliers où R. Fonvieille accueille des enfants en difficultés scolaires, qui apprennent l'autonomie. Dans cette école, on va assister au passage du conseil de coopérative (mis en place par Freinet) au conseil de classe. L'enseignant est à la fois, membre de l'institution externe, membre du groupe-classe, membre de l'institution interne. Le GTE est dissous en 1963. En 1968, la pédagogie institutionnelle autogestionnaire n'est qu'à ses débuts, mais c'est déjà le début de la socioanalyse.

LENOIR, Yves. dir. ; JONNAERT, Philippe. dir. *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 1993. 427 p., fig., bibliogr. dissém. Index. ☞ 14

Ce document reprend les communications présentées au symposium sur la didactique (Sherbrooke, 1992) : Entre Descartes et Hegel : de quels sens peut-il être question en didactique (?) (Y. Lenoir) ; Problème du sens

des savoirs professionnels, préalable à une didactique (C. Raisky) ; La question du sens en français : l'exemple de la littérature (M. Thérien) ; Opérations arithmétiques et représentation du nombre... Où se situe la question du sens (P. Jonnaert) ; Sens et situations didactiques en sciences expérimentales (M. Caillot) ; La quête du sens : entre l'objet de savoir et l'objet d'apprentissage (M. Lebrun) ; Du sens comme enjeu à la formalisation comme stratégie : une démarche caractéristique en didactique des mathématiques (F. Conne) ; La quête du sens dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques (G. Lemoyne) ; Existe-t-il des vérités didactiques ? (D. Rousselet) ; La formation didactique des futures enseignantes et futurs enseignants (M. Laforest) ; Littérature immigrée et didactique du français (M. Thérien) ; Didactiser des savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques (C. Raisky) ; Regards sur les rapports entre savoirs et didactiques (Y. Lenoir).

RANJARD, Patrice. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Département Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation. Unité Pratiques innovantes. Paris. *Les représentations du projet d'établissement à travers le photolangage*. Paris : INRP, 1994. 111 p., ill. ☞ 11

Le photolangage est un ensemble de photos en noir et blanc, sans légende, ni commentaire. Les participants (enseignants de deux collèges) devaient choisir une (ou des) photo(s) et les commenter. Le choix découlant de la consigne : Pensez à la notion de projet d'établissement et choisissez deux photos. Deux différences très nettes se font jour, entre les enseignants d'un collège dit expérimental et d'un collège classique, qui vivent très différemment leur métier, ont un rapport au collectif très différent, une articulation de l'individuel et du collectif divergente. (Document non commercialisé).

RANJARD, Patrick. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Département Politiques, pratiques, acteurs de l'éducation. Unité Pratiques innovantes. Paris. *Cent items pour le projet d'établissement : étude des attitudes à l'égard de la démarche de projet à travers un classement d'items*. Paris : INRP, 1994. 48 p., ann. ☞ 11

Ce document est une liste d'éléments susceptibles d'intervenir dans la mise en place d'un projet d'établissement. Cent items ont été proposés au choix de personnels (enseignant et non enseignant) de quatre collèges : il leur a été demandé d'en cocher une trentaine, puis, parmi ces trente, une douzaine, puis les cinq les plus importants. Ces items ont été regroupés en quatre groupes : l'établissement, les élèves, les enseignants, les programmes officiels. Il ressort de cette étude que les personnels sont très loin des attitudes qu'implique une démarche de projet, ils sont insensibles ou très peu sensibles aux aspects organisationnels et de fonctionnement interne de l'établissement. Ils sont favorables, seulement sur le plan des grands principes, à l'idée d'ouverture ou de travail en équipe, ils manquent gravement de "culture organisationnelle". (Document non commercialisé).

TILMAN, François. *Les chemins de la pédagogie : guide des idées sur l'éducation et l'apprentissage*. Lyon : Chronique sociale & Bruxelles : Vie ouvrière, 1994. 127 p., bibliogr. (6 p.). (EVO formation.) ☞ 4

L'objectif des auteurs est de "clarifier quelles sont les grandes idées pédagogiques qui constituent le patrimoine de la pensée éducative" : les conceptions de l'éducation ; les formes de l'apprentissage (qu'est-ce que l'apprentissage et comment apprend-on ?) ; les méthodes pédagogiques et les techniques

didactiques ; un panorama socio-historique des courants pédagogiques. Une bibliographie sélective thématique conclut le document.

Organisation pédagogique

Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective. DEP C2. Vanves. *Évaluation au cycle d'observation (1989-1992) : cycle en 3 ans, redoublement et autres mesures d'aide, quelle efficacité ?* Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 133 p., graph., tabl., bibliogr. (1 p.). (Les dossiers d'Éducation et formations ; 40.) 11

Un dispositif très diversifié s'est progressivement mis en place dans les collèges, pour donner le maximum de chances au plus grand nombre d'élèves : cycles en trois ans, adaptation des structures et des pratiques pédagogiques aux difficultés des élèves (groupes de niveaux, soutien ...). Ces mesures ont-elles été efficaces ? 212 collèges ont fait l'objet d'un dispositif d'évaluation (1989-1992) ; ce rapport en présente les résultats, structurés en quatre parties : les caractéristiques des élèves affectés en cycle aménagé ; leurs performances en français et en mathématiques ; le point de vue des élèves, en fonction du cursus suivi, le point de vue des chefs d'établissement des enseignants ; l'influence des modes de fonctionnement du collège sur la progression et l'orientation des élèves au cycle d'observation.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

GLASMAN, Dominique ; COLLONGES, Georges. *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris : CNDP ; FAS, 1994. 269 p., tabl. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) + 11

Depuis quelques années, le phénomène des cours particuliers s'est amplifié et touche des catégories sociales de plus en plus nombreuses. Toutes sortes d'"adjuvants" sont mis à contribution pour augmenter les chances de réussite. Les auteurs ont centré leur étude sur les cours particuliers pris par les élèves de lycée (échantillon d'établissements de la région Rhône-Alpes). Ils étudient l'ampleur du phénomène, les variables sociales et sexuelles qui se font jour. Dans une 2e partie, est analysé le marché des cours particuliers, marqué par une offre (les étudiants, les professeurs, les entreprises spécialisées), une demande, une structuration, une forme (cours individuel ou collectif), un créneau : la recherche de l'efficacité. Les cours particuliers entrent dans une logique de compétition qu'ils contribuent à renforcer, mais ils offrent aussi aux élèves un espace où les adversités de l'expérience scolaire peuvent être surmontées, et s'inscrivent donc dans une logique de réparation des effets de la compétition scolaire. Ils permettent aux élèves de jouer le jeu de la compétition scolaire et de s'en protéger. Des liens existent entre les formes institutionnelles de la scolarisation et les cours. Deux directions sont explorées : la répercussion de la pratique des cours particuliers sur le statut de la culture scolaire, la redéfinition de l'entreprise de scolarisation que pourrait impliquer la persistance, aux entours de l'école, de tels dispositifs d'accompagnement. Des thèmes de réflexion sont abordés en conclusion : les cours particuliers, "revanche du social", symbole de modernité ou fonction conservatrice ?...

Journées nationales de l'accompagnement scolaire, *Des AEPS à la Charte, une trajectoire en questions*. Paris : CNDP, 1994. 171 p. ✎ 4

Les AEPS (Animations Educatives Périscolaires) ont été mises en place, en 1982, par le Fonds d'action sociale (FAS) et sont destinées à tous les élèves (notamment ceux issus de l'immigration) qui peuvent éprouver des difficultés à l'école et ne trouvent pas dans leur environnement proche le soutien nécessaire et indispensable pour réussir. Des initiatives autres ont été menées, favorisant la prise en compte des apports de l'immigration dans la culture et le patrimoine français (PAE, échanges entre établissements scolaires en France et dans les pays d'émigration...). A l'occasion des dix ans de la création des AEPS, le FAS a souhaité réunir dans un colloque chercheurs, acteurs du terrain pour réfléchir à l'accompagnement scolaire. Cette réflexion a été organisée autour de quatre thèmes : la liaison école-association ; les parents, l'accompagnement scolaire et l'école ; quelle formation pour les "accompagnateurs scolaires" ? ; partenaires pour l'accompagnement scolaire.

Curriculum et programmes d'enseignement

LEBRUN, Nicole ; BERTHELOT, Serge. *Plan pédagogique*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 318 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.) ✎ 9

Le plan pédagogique peut être défini comme la spécification, la planification et l'élaboration d'enseignement en une série d'étapes systématiques de façon à créer des conditions et des situations pédagogiques significatives pour l'apprenant. Le modèle de plan proposé est organisé en fonction de cinq phases principales : Analyse, Planification, Développement, Implantation, Contrôle. Chacune de ces phases est subdivisée en étapes. Ainsi la

phase 1, Analyse, comporte 4 étapes : identification du but, analyse du public cible, analyse des ressources et du contexte, analyse de la structure du contenu. Ces étapes ayant toujours la même structure de présentation : objectifs, concept, domaine d'application, réalisation, étapes synthèses, références.

Évaluation

CHATEL, Elisabeth. *Des savoirs de référence aux savoirs enseignables et enseignés. Efficacité de l'interaction élèves-enseignant et évaluation au baccalauréat*. Paris : IRESCO ; IEPE, 1994. 93 p., graph., tabl. ✎ 11

L'auteur part de l'hypothèse qu'il existe une certaine proximité entre le problème d'évaluation des résultats de la formation posé par la recherche et la réalisation de l'évaluation qui se fait dans le système scolaire par la notation et que l'étude des pratiques ordinaires d'évaluation et de leurs résultats, les notes, "peut nous instruire". Un corpus de notes données en Terminale B tant en classe qu'au baccalauréat 1992 a été réuni et analysé. Les notes discriminent les élèves, les niveaux scolaires des classes. La dispersion des notes de chaque groupe-classe s'élargit principalement entre le 1^e et le 2^e trimestre ; cet élargissement indique la fonction de pilotage de la classe qui est servie par l'évaluation en classe et révèle des comportements différents selon les professeurs. La réussite moyenne en classe est une prédiction de la réussite à l'examen. On ne note pas de la même façon dans les différentes disciplines et les disciplines classent les élèves différemment. Les auteurs proposent les perspectives théoriques qui semblent éclairer ces résultats, notamment l'approche en termes de "mondes de production", des "mondes possibles de l'action." Ils définissent quatre mondes possibles d'enseignement et d'apprentissage scolaire, pédagogique, magistral, didactique. Chacun de ces mondes contient, en cohérence avec sa logique propre, un critère d'évaluation de la qualité

de l'apprentissage qui est son produit. Ils permettent de lire les caractéristiques de chaque discipline scolaire, modes de réalisation de l'enseignement - apprentissage effectif.

FIGARI, Gérard. *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 191 p., bibliogr. (7 p.). (Pédagogies en développement : méthodologie de la recherche.) ✎ 23

L'objectif de l'auteur est d'éclairer et d'articuler les notions de référent et de référentialisation, dans la perspective de vouloir créer un dispositif méthodologique assurant la démarche d'évaluation, en réalisant la synthèse d'un certain nombre de travaux se rapportant à l'évaluation de situations de formation. Dans une 1^e partie, à partir d'exemples pratiques (pris dans l'enseignement technique et la formation professionnelle), l'auteur définit les concepts : référent, référentiel, référentialisation. Un dispositif éducatif n'est que la partie visible d'une construction complexe : dans un contexte (économique, social...), naît un projet de formation (personnel, collectif...). Évaluer un dispositif c'est d'abord reconstituer l'histoire de ces déterminations, de ces projets et de ces mécanismes. C'est l'objet de la 2^e partie : montrer comment se dégagent progressivement de l'analyse d'une situation (analyse d'un contexte et analyse d'un projet), les éléments d'une démarche de référentialisation. G. Figari fait ensuite le point sur les rapports aux notions et aux méthodes existantes, distinguant l'évaluation diagnostique et l'audit de la formation. La 4^e partie est méthodologique : comment construire un référentiel d'évaluation. Trois études de cas sont proposées : pour évaluer l'établissement scolaire, un dispositif de formation, la qualité d'un curriculum.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

Enseignement des langues et de la littérature

GRÉGOIRE, Jacques ; PIÉRARD, Bernadette. *Évaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 272 p., fig., tabl., bibliogr. (18 p.). (Questions de personne.) ✎ 15

Ce document rassemble les communications de spécialistes (belges et français) proposées lors d'une Journée d'études sur l'évaluation des troubles de la lecture (mars 1993, Louvain). Celles-ci sont articulées en cinq parties thématiques. Les trois premières parties sont consacrées aux débats théoriques et méthodologiques : les pratiques évaluatives actuelles de la dyslexie ; l'apport de la neuropsychologie aux démarches d'évaluation de la lecture ; les réflexions de deux praticiens quant à l'utilisation des tests en pédagogie et en logopédie. Les textes de la quatrième partie traitent des mécanismes de lecture développés par l'enfant : la stratégie construite pour aborder les textes écrits ; les habilités linguistiques, métalinguistiques mises en place lors de la rencontre avec l'activité de lecture ; le rôle de la compréhension dans l'apprentissage de la lecture... La 5^e partie étudie comment, dans une perspective génétique, l'enfant entre dans la tâche d'écriture. A la lumière des travaux actuels, la conclusion s'interroge sur la démarche d'évaluation diagnostique à adopter.

JEANJEAN, Marie-Christine ; JEANJEAN, Marie-Françoise ; MASSONNET, Jacqueline. *Oser parler, pouvoir écrire*. Paris : Nathan pédagogie, 1994, bibliogr. (3 p.). (Les pratiques de l'éducation.) ☞ 4
 Cet ouvrage propose aux enseignants d'école maternelle et élémentaire, aux parents, aux éducateurs de jeunes enfants en plein épanouissement, en difficulté scolaire, ou en cours de réinsertion dans les milieux scolaires ordinaires, une démarche d'acquisition du lire-écrire. La maîtrise de la langue, minimum culturel et social auquel peut accéder chaque citoyen, représente l'enjeu des pratiques scolaires et éducatives que les adultes d'aujourd'hui doivent aux enfants dont ils ont la charge. Résultat d'une interaction entre les travaux de recherche sur l'acquisition de l'écrit et les pratiques de classe, ce livre affirme l'importance pour le jeune enfant d'oser écrire et d'oser réfléchir sur ses textes afin de s'emparer de la langue, média indispensable de communication, de l'assimiler et d'en disposer à des fins personnelles.

JULIÉ, Kathleen. *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette éducation, 1994. 255 p., bibliogr. (4 p.). (Pédagogies pour demain : didactiques 2d degré.) ☞ 23

Après un bref historique de l'enseignement de la langue, l'auteur s'attache à étudier les trois phénomènes qui se mettent en place dans une pédagogie communicative : la communication, la perception et surtout la production ("les productions orale et écrite posent de redoutables problèmes"). Elle poursuit sa réflexion, en analysant trois domaines qui, mieux compris par les élèves, permettraient une meilleure connaissance de la langue : la grammaire, la civilisation, la littérature.

Leçons de littérature : l'enseignement littéraire au lycée (1). Paris : L'Harmattan, 1994. 207 p. (Bibliothèque de l'éducation.) ☞ 11

L'enseignement littéraire est ici celui que suivent les lycéens quel que soit le type de bac, dans le cours de français. L'auteur présente, dans la 1^e partie de ce 1^{er} volume, huit textes, huit "leçons", exemples de lectures critiques de textes classiques qui permettent de discerner et d'étudier comment se structurent les représentations du littéraire auprès d'un public tenu de les écouter (les élèves). Il se livre, dans une 2^e partie, à ce qu'il appelle une analyse "lectocritique", ainsi définie : une pratique qui rassemble, analyse et interprète les modes de lecture qui affectent les discours, ici cette lectocritique s'emploie à déchiffrer la lecture d'une lecture, celle des professeurs, qui se confond avec l'institution scolaire du littéraire auprès de leur public scolaire. Ce qui amène l'auteur à poser un certain nombre de questions : quel est le statut du destinataire de ce discours (l'élève) ? la leçon est-elle un dialogue didactique ? existe-t-il un savoir littéraire ? ... pour en arriver à la question finale : la leçon est-elle un genre évolutif ?

MANESSE, Danièle ; GRELLET, Isabelle. *La littérature du collège*. Paris : Nathan pédagogie ; INRP, 1994. 127 p., tabl. (Perspectives didactiques : littéraire.) ☞ 11

"Le travail scolaire sur les textes littéraires fonctionne symboliquement comme une valeur partagée, un des piliers du consensus social", mais ce consensus rencontre de sérieux obstacles, dus en partie à la démocratisation de l'enseignement, "le quantitatif renvoie à un qualitatif nouveau", l'enseignant doit inventer un nouveau métier. Les auteurs, par une enquête réalisée auprès d'un échantillon représentatif de 150 collègues, veulent faire le point sur l'enseignement des textes, littéraires ou non, dans l'enseignement obligatoire (collège), d'établir si l'École transmet encore un patrimoine

commun. Cette enquête montre l'attachement des professeurs à étudier en classe des textes appartenant au patrimoine littéraire, par profession et par adhésion profonde au contenu culturel des textes littéraires. Une pression forte s'exerce sur cet enseignement : d'ordre didactique (compréhension des textes), l'injonction donnée de développer le goût du lire (au "sens intransitif"), la résistance passive des élèves, le malentendu entre les professeurs et les élèves sur l'essence de la littérature.

PUREN, Christian. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Saint-Cloud : CRE-DIF ; Didier, 1994. 203 p., bibliogr. (11 p.). (CREDIF essais.) 23

Cet ouvrage se présente comme un essai sur l'éclectisme en didactique des langues étrangères, à partir de la conception de celui qui fut le chef de file de l'éclectisme en France, au 19e siècle, Victor Cousin. Pour l'auteur, nous sommes entrés depuis une dizaine d'années, en FLE tout au moins, dans une nouvelle ère éclectique : après quelques décennies de méthodologies dominantes qui imposaient leurs propres méthodes, la DLE se retrouve à la "croisée des méthodes". Cet éclectisme est actuellement "verrouillé", mais la DLE n'est pas la seule discipline ou science à être confrontée actuellement à l'éclectisme. L'analyse de l'évolution de l'épistémologie contemporaine peut permettre aux didactologues de sortir de leur "torpeur épistémologique". Un certain nombre de concepts paraissent adaptés à l'analyse de la complexité de l'objet de la discipline DLE : couples méthodes/méthodologies constituées (MC), MC/réflexion méthodologique (RM), RM/didactique, théorisation/pratique, diachronie/synchronie. L'auteur les analyse avant d'aborder les perspectives à venir : une didactique multidimensionnelle, multipolaire, "multi-méta".

STERCQ, Catherine. *Alphabétisation et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 141 p., bibliogr. dissém. (L'homme, l'étranger.) 23

Cette étude a été réalisée à la demande de la Délégation bruxelloise à l'insertion socio-professionnelle. Le Collectif d'alphabétisation, où travaille l'auteur, a été chargé d'une recherche (élargie au cadre européen) : la place et les conditions de prise en compte des publics ne maîtrisant pas les prérequis nécessaires à l'entrée en formation professionnelle dans la politique d'insertion socio-professionnelle mise en place par la Région de Bruxelles-Capitale. Cela comporte deux volets. Connaître le public (objet de la 1e partie) : qui sont les analphabètes ? Combien sont-ils ? pourquoi sont-ils exclus des programmes d'insertion ? Observer la place de ce public dans les politiques (2e partie). Il s'agit de reconnaître les analphabètes comme acteurs économiques. L'alphabétisation coûte cher, tant à l'individu qu'à la société et à l'entreprise, et l'investissement-alphabétisation est rentable. Les prendre en compte implique de construire avec eux des itinéraires adaptés à leurs projets d'insertion, et de sortir de l'opposition alphabétisation-qualification. Tout cela implique des choix de société : l'insertion socio-professionnelle implique-t-elle la participation à la responsabilité, à l'initiative et à la décision ? Le développement économique d'une région peut-il s'effectuer en laissant pour compte une part de sa main-d'œuvre qui, placée dans des conditions adéquates, est parfaitement à même de suivre les formations nécessaires à sa participation ?

Enseignement des sciences humaines et sociales

Centre national de documentation pédagogique. CNDP. Paris. & France. Comité français pour l'UNICEF. Paris. *Éducation au développement : bibliographie sélective et analytique*. Paris : CNDP, 1994. 103 p. Index. (Références documentaires ; 62.) ✎ 32

Pour aider les enseignants de l'école élémentaire et des établissements secondaires à sensibiliser les jeunes aux problèmes posés par les réalités du Tiers-monde aujourd'hui et à mettre en œuvre une véritable éducation au développement, cette bibliographie propose : des références commentées et hiérarchisées d'ouvrages et de périodiques nécessaires à la connaissance et à la compréhension des problèmes du développement; des documents didactiques et audiovisuels sur le Tiers-monde classés par thèmes, des textes officiels, des comptes rendus d'expériences ; des suggestions de lecture pour BCD et CDI ; une filmographie ; une liste d'instruments de référence ainsi qu'un répertoire d'adresses utiles.

COTTEREAU, Dominique. *A l'école des éléments : écoformation et classe de mer*. Lyon : Chronique sociale, 1994. 130 p., fig., tabl., bibliogr. (3 p.). Index. (Pédagogie, formation : l'essentiel.) ✎ 23

La prise de conscience de la nécessité de respecter l'environnement s'impose. La conscience écologique ne va pas encore de soi, pour tous. Que (ré)éduquer chez l'homme pour qu'il considère sa planète comme un foyer de vie à préserver ? L'auteur, qui occupe des fonctions à responsabilités pédagogiques et de formation dans un centre permanent de classes de mer, concilie ici la théorie et la pratique. Trois éléments fondamentaux se mettent en forme en

un tout indissociable dans une relation environnementale : l'enfant - le milieu (l'entre-deux) - l'environnement. D. Cottereau détermine trois voies de prospection qui font évoluer la figure de la relation environnementale vers un modèle de l'éducation écologique : la définition du concept de milieu ; les pratiques et théories, passées et présentes, qui lient l'homme et l'environnement d'un rapport de formation ; comment entre les parties les plus intimes de la personne et les éléments naturels, l'eau en particulier, se dynamisent les forces imaginantes. L'exploitation de ces 3 axes oriente la réflexion vers une pratique pédagogique au sein de laquelle l'écoformation a droit de cité. Dans une 2e partie, l'auteur rassemble les fondements d'une pédagogie de l'écoformation, compare deux types de pratique - l'une occultant, l'autre intégrant l'écoformation dans leurs problématiques- et souligne les ruptures et remises en question obligées par une telle insertion dans nos pratiques habituelles.

L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins. Paris : CNDP, 1994. 152 p., bibliogr. (5 p.). (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ✎ 23

Les diverses contributions de ce document ont toutes un point commun : "prendre à bras le corps les difficultés que rencontre aujourd'hui l'enseignement de la philosophie, qu'elles soient des plus immédiates ou quotidiennes, ou qu'elles touchent à l'inscription de cet enseignement dans l'institution et aux clivages qui la caractérisent". Sont successivement envisagés : les conditions du métier de professeur (L. Cornu) ; les "châf-nons manquants" à rétablir, par lesquels les élèves pourraient mieux accéder à la réflexion philosophique (C. Demonque) ; la question du sens et la question des opérations de pensée (N. Grataloup) ; la nouveauté ou la permanence dans les débats à propos de l'enseignement philosophique (F. Marchal) ; évaluation et finalité des systèmes éducatifs (B. Ogilvie) ; faire de la philosophie

en France aujourd'hui (P. Macherey) ; science et philosophie dans les institutions françaises (D. Lecourt).

Institut national de recherche pédagogique. INRP. Équipe de recherche en didactique de la philosophie. Paris. *La dissertation philosophique : la didactique à l'œuvre*. Paris : INRP ; CNDP ; Hachette éducation, 1994. 143 p., bibliogr. dissém. (Ressources formation : enjeux du système éducatif.) ☞ 23

La dissertation philosophique, qui constitue deux des trois possibilités proposées au baccalauréat à l'épreuve de philosophie, est "figure de l'enseignement philosophique". Les difficultés des élèves à réussir ce travail sont très grandes. Les auteurs ont choisi de mettre au centre de leur travail "les embarras, les apories, les obstacles et même les naufrages que les copies manifestent massivement". Cela à partir d'un corpus de copies d'élèves de sections, d'académies et d'établissements différents. L'exercice de la dissertation suppose la mise en œuvre d'outils de pensée et la capacité, par l'élaboration de définitions, de passer de la signification à la conceptualisation, du cas particulier à l'exemple. Les références philosophiques permettent à la réflexion de se construire, de s'approfondir. Dans la dissertation, l'élève s'institue comme sujet de sa propre pensée, comme auteur qui, par un travail d'écriture, s'adresse à un lecteur-correcteur. La dissertation, écrit philosophique, n'est pensable que comme dialogue, qui met en œuvre une argumentation rationnelle. La construction de cette argumentation est une tâche difficile qui rencontre de multiples écueils.

TOZZI, Michel. *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*. Bruxelles : Vie ouvrière & Lyon : Chronique sociale, 1994. 215 p., bibliogr. dissém. Index. (Savoir penser : l'essentiel.) ☞ 4

"Ce livre est écrit pour celui qui veut apprendre à penser par lui-même, à accéder à l'autonomie intellectuelle, à devenir un adulte de la réflexion". Il propose un apprentissage méthodique de la pensée sur son rapport au monde, à autrui, à soi-même. Il peut être lu chapitre après chapitre, ou commencé par tel ou tel chapitre. Ceux-ci sont au nombre de sept : - Quelles sont mes opinions ? d'où viennent-elles ? - Apprendre à mettre en question mes opinions - M'interroger sur les problèmes fondamentaux - Apprendre à conceptualiser philosophiquement des notions - Tenter de répondre à un problème philosophique - Fonder mes positions, répondre aux objections - Apprendre à philosopher, c'est quoi ? et comment ? Chaque chapitre présente des exercices et une bibliographie "pour en savoir plus". Un index des notions, questions, auteurs et processus de pensée aide au travail de réflexion.

La géographie en collège et en lycée. Paris : Hachette classique, 1994, 398 p., bibliogr. (5 p.). Index. (Profession enseignant.) ☞ 4

1) Les fondements de la géographie scolaire : l'épistémologie de la géographie ; l'enseignement de la géographie des Jésuites à nos jours ; les concepts fondamentaux de la géographie ... 2) Les documents : les documents cartographiques ; statistiques et graphiques ; les images satellitaires... 3) Préparer une leçon de géographie : exemples de démarches pour bâtir une leçon ; objectifs et évaluation. 4) Enseigner la géographie générale en classe de seconde : mettre en œuvre le programme de seconde ; la mise en œuvre de la leçon... 5) Enseigner la géographie des territoires : enseigner les États-Unis en classe de terminale ; les contrastes régionaux de l'espace espagnol en quatrième.

Qu'est-ce que la géographie ? Paris : Hachette supérieur, 1994. 199 p., bibliogr. (8 p.). (Carré géographie.)

☛ 4

Ce livre ne parle que de la géographie française. Selon une approche historique, les auteurs retracent l'évolution qui de Vidal de la Blache a abouti à la nouvelle géographie. L'école française, au début du 20e, s'organise autour de Vidal de la Blache ; la géographie cherche à s'ériger en science positive. L'influence de l'École de Chicago et de la philosophie allemande ; l'idée prévaut qu'il est possible de découvrir les lois mathématiques de l'organisation de l'espace. A partir des années 1960, l'apparition difficile en France de la nouvelle géographie. La conception de R. Brunet, la géographie chorématique. La géographie est-elle une science sociale, une science de la nature ? Faut-il remettre en cause la liaison organique entre histoire et géographie ? Le concept de territoire, au croisement de deux disciplines ; La double finalité de l'enseignement de la géographie : connaître le monde et participer à la formation civique des jeunes.

Éducation artistique

BRISSON, Christian. *Clefs pour l'art*. Paris : Nathan pédagogie, 1994. 96 p., bibliogr. (1 p.). (Les pratiques de l'éducation.) ☛ 9

Comment lier les activités plastiques et éducation artistique ? Quelles situations privilégier pour parvenir à un juste équilibre entre apprentissages et initiatives personnelles ? Cet ouvrage est un outil pédagogique simple et fonctionnel destiné à tous les enseignants désireux de sensibiliser leurs élèves au monde de la création plastique. De nombreuses propositions de travail, détaillées et structurées adaptables à différents niveaux, tant en maternelle qu'en primaire et voire au delà, vont en ce sens et illustrent une démarche pédagogique qui permet de mettre en place et de faire évoluer des situations concrètes, cohérentes et variées, dans le souci

d'une dynamique au service de l'expression et de la culture : aller à la rencontre d'œuvres fortes de l'histoire de l'Art, d'artistes d'époques diverses pour éveiller et cultiver le plaisir, donner envie de mieux comprendre et susciter l'émotion.

Éducation civique, politique, morale et familiale

Les droits de l'homme en Europe 1789-1992. Amiens : CRDP, 1994. 176 p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ☛ 23

Cet ouvrage reprend les principales communications du séminaire européen : Les droits de l'homme en Europe, 1989. Elles sont réunies en trois grands thèmes. 1) La notion des droits de l'homme : la place des droits de l'homme à l'UNESCO ; Les obstacles intellectuels à une pensée des droits de l'homme ; Réflexions sur la théorie du racisme et la nouvelle question antiraciste... 2) L'Europe et les droits de l'homme : les travaux du Conseil de l'Europe sur l'éducation aux droits de l'homme ; Europe des droits de l'homme, mais pas pour tous les hommes... 3) Les nouvelles normes juridiques : Éthique des sciences du vivant et pédagogie ; Les différentes dimensions d'une éducation aux droits de l'homme... Deux contributions concluent ce document : les droits de l'homme sont-ils une illusion ? (J. Rogozinski) ; Droits de l'homme et Europe de l'éducation (P. Garrigue).

MOUGNIOTTE, Alain. *Éduquer à la démocratie*. Paris : Le Cerf, 1994. 174 p., bibliogr. (2 p.). (Recherches morales à positions.) ☛ 23

Que doit et peut être une éducation à la démocratie ? Quelle éducation pour quelle démocratie ? Comment éduquer démocratiquement à la démocratie ? Telles sont les questions auxquelles l'auteur s'efforce de répondre, sous la forme d'un essai. Il montre que l'éducation à la démocratie est d'abord

une éducation aux valeurs, qu'il y a une place pour une didactique des valeurs, dont l'objet est de former à la "citoyenneté". Cette éducation aux valeurs doit être menée conjointement à une réflexion sur le fond, notamment sur la validité de la démocratie. Les trois fondements solidaires de la démocratie sont les valeurs, la liberté, la dignité des personnes ; elle doit faire face à des dilemmes, elle comporte des limites et des zones de pertinence. L'éducation peut aider la démocratie à gagner un certain nombre de paris : l'exercice même du pouvoir, le rejet de la dictature, l'égalité de tous. Cette démocratie peut et doit s'exercer au sein des associations, des syndicats ; elle doit permettre la liberté des religions, garantir les libertés confessionnelles. Elle doit faire à la jeunesse sa place, l'éducation doit susciter une certaine implication, une certaine participation. Un régime démocratique se doit de favoriser la réussite de tous, par des dispositifs propres à l'école et par des mesures d'ordre social auxquelles le succès est inéluctablement subordonné. L'école est véritablement la pierre d'achoppement de la démocratie.

OBIN, Jean-Pierre. *Enseigner les valeurs ?* Lyon : Voies livres, 1994. 24 p. (Se former + ; 39.) 4

84% des Français pensent que l'école doit "transmettre les valeurs". Doit-elle le faire expressément ? Lesquelles et comment ? Ou le faire, de toutes manières, sans le dire et sans dire lesquelles ? Car, quel que soit le maître, il enseigne aussi toujours ce qu'il est, dans une institution donnée. L'éducation française et son rôle dans la transmission des valeurs.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

Enseignement des sciences

BRISSIAUD, Rémi. *Action et langage en géométrie*. Lyon : Voies livres, 1994. 20 p. (Se former + ; 40.) 4

Langage "relâché", langage ordinaire ou langage géométrique. Encadrer des formes découpées ou démontrer le théorème des médianes ... Comment le langage et l'action permettent d'acquérir les connaissances et le raisonnement mathématiques.

GIROD DE L'AIN, Bertrand ; FAVE-BONNET, Marie-Françoise ; RENARD, Frédéric. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective. DEP. Vanves. *Étudier en mathématiques : prendre son temps pour réussir*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 171 p., bibliogr. (4 p.). (Les dossiers d'Éducation et formations ; 38.) 11

Comment comprendre "l'accroissement des échecs dans les deuxièmes cycles scientifiques des universités". La DEP a mené une étude pour comprendre l'évolution de ce phénomène, saisir la logique des différents acteurs, d'abord dans une discipline : les mathématiques. Trois UFR de mathématiques ont été retenues : Rennes I, Paris VI, Paris VII, une question posée aux étudiants, enseignants-chercheurs, responsables : "Voulez-vous me parler du deuxième cycle de mathématiques". La 1^e partie du document est un constat : Que se passe-t-il en deuxième cycle de mathématiques : les mathématiques commencent en année de licence ; des DEUG à vitesse variable, des échecs jusqu'en maîtrise, une population étudiante très hétérogène... La 2^e partie étudie le nouveau mode d'emploi de l'université, les parcours lents : l'échec des politiques univer-

sitaires d'études courtes, les formations longues en perte d'identité. Puis sont présentées trois monographies concernant plus spécifiquement le deuxième cycle à Rennes I (comment les étudiants et les enseignants gèrent les échecs), à Paris VI (étudiants et enseignants : deux logiques qui s'opposent), à Paris VII (hétérogénéité des étudiants et variété des objectifs des enseignants).

GOFFARD, Monique. *Le problème de physique et sa pédagogie*. Paris : ADAPT, 1994. 79 p., fig., bibliogr. (2 p.) ☞ 11

Pourquoi les élèves rencontrent-ils tant de difficultés à résoudre les problèmes qui leur sont proposés ? En sciences physiques, ils disent souvent avoir compris le cours mais être incapables de commencer un problème traitant du même sujet. Que signifie alors apprendre ou comprendre un cours ou un concept pour un élève qui ne parvient pas à en faire l'application à une situation qui, pour le professeur, ne paraît pas si problématique que cela ? Qui ou que faut-il mettre en cause : l'élève ? le problème ? le professeur et la manière dont sont transmises les connaissances ? N'y a-t-il qu'une seule approche de l'enseignement ? Que signifie, pour un enseignant, construire avec les élèves un concept physique. Ce sont ces questions qui ont conduit l'auteur à travailler sur la résolution des problèmes en physique. A partir d'expériences menées en lycée sur des problèmes de mécanique, elle essaie de comprendre les stratégies spontanées des élèves et d'évaluer l'efficacité des différentes aides qu'on peut leur apporter. Des pistes de travail sont ainsi dégagées pour un véritable enseignement de la résolution de problèmes, afin que ces derniers ne restent pas de simples applications du cours ou des moyens d'évaluation, mais permettent aux élèves, placés en situation de recherche scientifique, de s'appropriier les concepts et de dialoguer avec le savoir qu'ils construisent.

Informatique et enseignement

Institut national de recherche pédagogique. INRP. Technologies nouvelles et éducation. Paris. ed. *Informatique, formation des enseignants : quelles interactions ?* Paris : INRP, 1994. 112 p., fig., bibliogr. dissém. ☞ 23

Ce fascicule regroupe les interventions au séminaire ouvert organisé depuis la rentrée 1992 par l'INRP avec le concours du GDR sciences cognitives de Paris du CNRS. Le séminaire porte sur la question générale des interactions entre informatique, instruments logiciels et formation des enseignants. Mais cette question est multiple et se décline aussitôt en plusieurs autres. La première, la plus insistante peut-être, est de savoir ce que l'on entend par "informatique". Le deuxième groupe est relatif à la prise en compte de l'informatique en milieu éducatif. Le troisième questionnement concerne la prise en compte de l'informatique dans la formation des enseignants.

Institut national de recherche pédagogique. INRP. Technologies nouvelles et éducation. Paris. *Technologies nouvelles et éducation : le point sur les recherches achevées à l'INRP en 1993*. Paris : INRP, 1994. 39 p., bibliogr. dissém. ☞ 4

Le département Technologies nouvelles et éducation a pour mission de mener des recherches sur les applications des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation et la formation. S'intéressant aux technologies dans leur ensemble, il développe des recherches aussi bien sur les outils (environnements technologiques, méthodologies de conception) que sur leur mise en œuvre dans des processus d'apprentissage, dans des disciplines d'enseignement et des dispositifs de formation. Cette publication rassemble à l'intention des personnes intéressées par l'avancement des recherches

dans le domaine des applications éducatives des technologies, des présentations synthétiques des trois actions achevées en juin 1993, qui concernent toutes le domaine de l'informatique en éducation : Informatique, appropriations cognitives, appropriations culturelles : le cas des enseignants ; Approche informatique de la grammaire textuelle en français et en latin ; Structuration des connaissances à l'aide des hypermédias.

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptation

BALLARIN, Jean-Luc. *Enfants difficiles, structures spécialisées*. Paris : Nathan pédagogie, 1994. 95 p., bibliogr. (1 p.). (Les pratiques de l'éducation.) ✎ 4

Ce livre décrit le dispositif existant destiné aux enfants difficiles, permettant d'acquérir une connaissance de base de l'éducation spécialisée française. Après un bref rappel historique, sont présentées les diverses structures. 1) Les structures spéciales, permettant de prévenir ou de réduire les difficultés : les GAPP, les RASED, les classes et regroupements d'adaptation, les CMPP. 2) Les structures spéciales pour enfants handicapés : les classes de perfectionnement, les CLIS, les SES, les SEGPA. 3) Les commissions de l'éducation spéciale. 4) Les établissements spécialisés : les établissements de prévention et d'accueil, les établissements pour handicapés mentaux, les établissements de réadaptation. 5) L'intégration individuelle des élèves handicapés. 6) La scolarisation de l'enfant malade. 7) L'enfant maltraité.

BONJOUR, Pierre ; LAPEYRE, Michèle. *Handicaps et vie scolaire : l'intégration différenciée*. Lyon : Chronique sociale, 1994. 183 p., bibliogr. (9 p.). (Pédagogie, formation : l'essentiel.) ✎ 23

L'intégration scolaire constitue l'un des aspects d'une politique d'ensemble visant une meilleure insertion de l'individu handicapé dans notre société. C'est dans la perspective d'une "meilleure" prise en charge de l'enfant handicapé qu'est envisagée la politique d'intégration scolaire. Les auteurs analysent d'abord les mouvements institutionnels concernant la prise en charge éducative des enfants "pas comme les autres". Puis ils s'intéressent à l'AIS et l'intégration : le cadre législatif de l'intégration scolaire ; à partir d'enquêtes et de sondages effectués sur le terrain, l'usage qui est fait de l'intégration scolaire ; les relations entre les services de soin et l'école. Ils présentent enfin deux modalités d'intégration, et étudient les questions qu'elles soulèvent : la classe thérapeutique de Givors, rattachée au CMPP ; l'intégration individuelle dans une petite école maternelle d'Arras. En conclusion, sont proposées des réflexions et des propositions (françaises et de quelques pays européens).

Institut national de recherche pédagogique. INRP. CRESAS. Paris. *Enfants handicapés à l'école : des instituteurs parlent de leurs pratiques*. Paris : L'Harmattan ; INRP, 1994. (CRESAS ; 11.) ✎ 11

L'intégration scolaire des enfants handicapés moteurs, sensoriels et mentaux, fait l'objet de nombreuses études, mais le domaine des pratiques pédagogiques mises en œuvre par l'école pour accueillir ces enfants différents restait peu exploré. C'est cet aspect de la question que les auteurs ont choisi d'étudier. Quelles sont les pratiques adoptées par les instituteurs accueillant dans leur classe un enfant handicapé ? L'intégration entraîne-t-elle des transformations éducatives tant sur

le plan des actions pédagogiques que dans le domaine des stratégies d'ouverture de l'école aux autres partenaires éducatifs ? Quelles opinions, quelles représentations sur leur action d'intégration les enseignants expriment-ils ? Pour répondre à ces questions, les auteurs ont choisi d'interroger des enseignants d'écoles maternelles et élémentaires qui intègrent des enfants handicapés dans leurs classes. Les instituteurs ont relaté les démarches préliminaires à l'intégration. Ils ont expliqué leurs pratiques pédagogiques, ils ont parlé de leurs relations avec les différentes personnes qui s'occupent de ces enfants. Ils ont décrit l'insertion du jeune handicapé dans le groupe classe, son adaptation à la vie collective et aux exigences scolaires. Ils ont évoqué les répercussions de la présence des enfants handicapés pour eux-mêmes et pour les autres élèves. Ils ont exprimé leur avis, leurs réserves, leurs souhaits, autant d'éléments qui constituent un apport important à la connaissance des processus d'intégration à l'école.

MONTREUIL, Nicole ; MAGEROTTE, Ghislain. *Pratique de l'intervention individualisée*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 237 p., bibliogr. (6 p.). (Questions de personne.) 4 Cet ouvrage est le fruit du travail mené par le Département d'orthopédagogie de l'Université de Mons-Hainaut ; c'est un manuel d'apprentissage, un outil de formation pour des intervenants (enseignants, éducateurs, psychologues...) soucieux de mettre en place une pédagogie de la réussite, centrée sur les besoins spécifiques des personnes en situation d'handicap ou d'inadaptation. L'approche proposée est celle du Programme Educatif Individualisé (PEI), constitué d'une liste d'objectifs annuels retenus pour un enfant, adolescent ou adulte handicapé. L'ouvrage se compose de dix unités, chaque unité doit permettre à l'intervenant de progresser dans sa formation en proposant, au terme de chaque unité, des objectifs de réalisation. Ces unités sont les suivantes : Le PEI - Les objectifs - Comment le comportement est

appris - Augmenter un comportement - Apprendre un nouveau comportement - Les aides complémentaires - Approche éducative des problèmes de comportement - Comment placer le comportement sous le contrôle des stimuli discriminatifs pertinents - L'observation du comportement - Application clinique. A la fin de chaque unité, sont proposés des questions, les éléments essentiels à retenir, une auto-évaluation avec corrigés.

TARDIVEAU, Jean ; CAPDEVILLE, Josette ; GUERIN, Jean-Claude. Ministère de l'éducation nationale. Inspection générale de l'éducation nationale. IGEN. Paris. *La rénovation des sections d'éducation spécialisée*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 56 p. 4

L'objet de ce rapport est "d'apprécier l'impact des directives ministérielles sur la rénovation des SES, d'inventorier les initiatives prises par les académies, de recenser les difficultés rencontrées". Trois problèmes ressortent des rencontres avec les responsables académiques ou départementaux : une grande disparité dans les structures, contenus et implantation des SES, des inquiétudes et interrogations quant à leur avenir, la nécessité d'une nouvelle impulsion. Les auteurs du rapport tracent les conditions nécessaires à un véritable changement (clarifier le cadre et les objectifs de l'enseignement adapté, intégrer totalement les enseignements adaptés dans le collège) et les mesures à prendre d'urgence (élaborer un texte d'orientation générale, créer une dynamique nationale...).

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Loisirs

JOLIVALT, Bernard. *Les jeux vidéo*. Paris : PUF, 1994. 127 p., fig., bibliogr. (1 p.). (Que sais-je ? ; 2861.)

☞ 4

Brève histoire du jeu vidéo. Le matériel. Les logiciels ludiques. Les joueurs. Économie du jeu vidéo.

Vulgarisation scientifique

JEANNERET, Yves. *Écrire la science : formes et enjeux de la vulgarisation*. Paris : PUF, 1994. 398 p., bibliogr. (5 p.). Index. (Science, histoire et société.) ☞ 11

La vulgarisation scientifique n'est pas un genre réputé noble : ni assez littéraire pour être littéraire, ni assez scientifique pour être scientifique. Peut-on se contenter pour autant de l'aborder de l'extérieur ? Son style d'écriture, sa tradition esthétique ne méritent-ils pas qu'on y prête attention ? Dès que l'on prend la peine de lire ces écrits comme un projet littéraire, on découvre qu'ils ne peuvent nullement être tenus pour la "traduction" approximative d'un contenu qui leur serait étranger. Par une méticuleuse analyse de textes placés dans une perspective philosophique et historique, cet ouvrage fait apparaître leurs trouvailles ; il dégage les règles de la véritable poésie qui les gouverne. L'auteur entreprend de lire la vulgarisation comme on lit les textes estimables, à une "distance d'intérêt", à la recherche des grandes options et des structures synthétiques qui donnent sens à une écriture. Elle est révélatrice du statut des pratiques de communication dans notre société, de son caractère utopique et mystificateur.

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

Recensement de la population 1990. Formation : résultats du sondage au quart. Paris : INSEE, 1994. 214 p., tabl. (Démographie-société ; 30-31.)

☞ 9

Ce volume présente, pour le thème "Formation", les principaux résultats du recensement général de la population du 5 mars 1990 (sondage au 1/4, concernant l'ensemble de la France métropolitaine). Les tableaux concernent des données de cadrage, puis le niveau de diplôme croisé avec la catégorie socioprofessionnelle, le type d'activité, la situation familiale, la nationalité et le lieu de naissance, la région. Quelques résultats : au-delà de 14 ans, 51,5% de la population détient un diplôme de l'enseignement secondaire, 11% seulement un diplôme supérieur; les étrangers se distinguent par leur bas niveau de formation ; par rapport au précédent recensement (1982), le niveau d'études des Français paraît beaucoup plus élevé, mais les femmes se distinguent des hommes par un niveau de diplôme globalement inférieur principalement pour les CAP et les BEP, elle sont plus nombreuses à détenir les premiers diplômes du supérieur. La détention du savoir est inégalement répartie, Ile-de-France, Alsace, Rhône-Alpes, Midi sont des régions fortement diplômées.

Répertoires

Centre Georges Pompidou. Bibliothèque publique d'information. BPI. Paris. *Répertoire de la recherche sur le livre, la lecture et l'écriture*. Paris : BPI, 1994. 95 p. Index. (Études et recherche.) ☞ 33

Ce répertoire rassemble des notices consacrées aux chercheurs dont les travaux (sur le livre, la lecture, l'écriture) s'appuient sur des

disciplines diverses (linguistique, sociologie, sciences de l'éducation...) et proposent ainsi des approches variées. Pour chaque chercheur (pour la partie France), chaque fiche propose le nom du chercheur, son implantation professionnelle, ses publications postérieures à 1984, ses recherches en cours, la synthèse des résultats des mots-clés caractérisant le domaine du chercheur. Deux index par disciplines et par mots clés permettent de croiser plusieurs approches. Pour la partie Europe, seuls figurent, par pays, l'adresse professionnelle et les mots clés.

Dictionnaires

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan, 1994. 1097 p., bibliogr. dissém. (Réf.)

☛ 33

Rédigé par plus de 190 spécialistes, ce dictionnaire "a l'ambition de dispenser les connaissances les plus récentes sur l'éducation et la formation". Ses 450 articles s'intéressent aux concepts et aux notions, aux réalités institutionnelles, aux événements historiques, aux phénomènes sociaux et psychologiques, aux personnalités dont l'éducation et la formation portent l'empreinte en cette fin du 20^e siècle. La consultation est facilitée par les bibliographies indicatives, l'index thématique, le plan de classement des articles.

GODFRYD, Michel. *Vocabulaire psychologique et psychiatrique.* 2^e ed. mise à jour Paris : PUF, 1994. 128 p., bibliogr. (1 p.). (Que sais-je ?; 2739.)

☛ 33.

Wörterbuch Schulpädagogik : Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Bad Heilbrunn : J. Klinkhardt, 1994. 391 p. Index.

☛ 33

Ce dictionnaire propose plus de 350 entrées, dessinant un vaste panorama actuel de la recherche en éducation et de la pédagogie. Il s'adresse, aux étudiants en sciences de l'éducation, aux enseignants.

ADRESSES D'ÉDITEURS

- **ADAPT**
237 boulevard Saint-Germain
75007 PARIS
- **AECSE**
Diffusion INRP
- **Centre Vaudois de Recherches
Pédagogiques (CVRP)**
Marterey, 56
CH. 1005 LAUSANNE
- **CESR**
Conseil économique et social de la région
Ile de France
29 rue Barbet de Jouy
75007 PARIS
- **COUR DES COMPTES**
Diff. : Direction des Journaux Officiels
26 rue Desaix
75727 PARIS Cedex 15
- **CRDP**
45 rue Saint-Leu
BP 2605
80026 AMIENS Cedex
- **DE BOECK**
Diff. BELIN
8 rue Férou
75278 PARIS Cedex 06
- **ÉDITIONS DU CRP**
Diff. ESKA
27 rue Dunois
75013 PARIS
- **INJEP**
Val Flory
Rue Paul Leplat
78160 MARLY-LE-ROI
- **IRESKO-IEPE**
59-61 rue Pouchet
75017 PARIS
- **Ivan Davy éditeur**
La Botellerie
49320 VAUCHRETIEN
- **Panoramiques**
Diff. Le Seuil
27 rue Jacob
75006 PARIS

- Service de la Recherche
Pédagogique (SRP)
20 bis rue du Stand
CP 119
CH. 1211 GENEVE 11

- INSEE
OEP - Tour "Gamma A"
195 rue de Bercy
75582 PARIS Cedex 12

- Université Joseph Fourier
IFM
BP 53 X
38041 GRENOBLE Cedex

SUMMARIES

by Nelly Rome

Fellow readers

by **Louis Porcher**

Born in a family who didn't possess any book and didn't read either, Louis Porcher, when a child, was very soon attracted to books that were helping him to get out of his loneliness. Textbooks, geography books, readers, literature gradually educated his reading taste which became a steady passion. He discovered philosophy during two preparatory years which led him to enter the "École Normale Supérieure". This was the starting point of his professional orientation. Reluctant to focus on exams and compulsory texts, like his peers, he considered himself as a free reader. Meantime he met renowned teachers who incited him to "read as a professional". Having passed the "agrégation" he became a teacher of philosophy and perfected his knowledge of the works of Sartre, Foucault and Bourdieu, his intellectual guides. Later, nominated to a post in Saint-Cloud, he took a liking for semiotics and conducted a thesis under the supervision of Michel Tardy. Finally the author stresses the importance of the interweaving of literature, philosophy and social sciences, providing as a guarantee of autonomy, an intellectual training which nurtured him and his teaching.

Research on successful academic learning

by **Mira Stambak**

The author describes the different stages in her vocational career : her arrival in France just after the Second world war, then twenty years spent in the child psychology laboratory run by R. Zazzo, her hopes and doubts, then her encounter with Piaget and his team in Switzerland. The creation in 1969 of the "CRESAS" (Research center for special education and school adjustment) made her start a new professional life. The CRESAS is a multidisciplinary team (consisting of teachers, psychologists, sociologists) that studies the problems of school failure, dropout and remedial strategies. For these researchers, school failure is not unavoidable. Many years of research devoted to the analysis of school deficits have led them to conclude that all children may learn, but not in any situation.

A professional path between practitioner knowledge and researcher knowledge : physical education and educational sciences

by **Bernard Jardel**

The author, who taught physical education and then trained teachers and instructors, assesses his professional development, devoted during twenty years to innovation, training and field research. His path was oriented toward educational research. He wrote a doctoral thesis, "*Student's learning and teacher's initiative*", which gave him an opportunity of enhancing his skills and knowledge. He is strongly convinced that a teaching centered school reform has to be undertaken.

From cultural industries to the industrialization of education and training : a developing investigation field

by **J. Deceuninck, E. Delamotte and A. Payeur**

This bibliography is stemming from the works of researchers brought together in a seminar held in march 1991, dealing with the industrialization of educational training. It suggests a critical approach which analyses the "crisis" underlying the situations observed : training crisis on the one hand, industrialization crisis on the other hand. Education and training are one component of the cultural field. The last 20 years of studies on cultural industries are reflecting an evolution of the concept of cultural industry. Culture is now regarded as an industrial branch like others, as it is proved by GATT negotiations. Communication indus-

tries, such as textbooks, television, computers and all new technologies, are involved in the industrialization of education, which is part of the economical and social debate about efficiency. The ambiguousness of educational technology fosters discussions on the rationalization of teaching. Since the 80's the concept of public service and State role has changed and training is considered as a service. The development of dynamics in continuous education announces other changes in the field of education.

Information use in educational research : a special device, the INRP Ressources Center.

by **Christiane Etévé, Jean Hassenforder and Isabelle Veysset**

An investigation was conducted by a student in educational sciences to know what are the needs for and practices in information research among the INRP Ressource Center ("CDR") clients and how educational knowledge is transmitted. This survey is divided into four parts : 1) conditions under which the survey is conducted and characteristics of the readers who answered the questionnaire ; 2) consumers habits (in terms of use of periodicals, of foreign literature, etc.) ; 3) documents research styles and attendance habits ; 4) attitudes toward the CDR. This inquiry provides informations on the specific role played by the CDR in the ressources device for educational research.



TABLES

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

1983 - 1993

Lire *Perspectives Documentaires en Éducation*, c'est disposer en permanence d'un ensemble de ressources :

- l'actualité des publications, françaises et étrangères, analysées et ordonnées selon les grands domaines des sciences de l'éducation ;
- des histoires de vie de lecteurs et de chercheurs, qui retracent leur itinéraire dans un contexte culturel, social et scientifique ;
- des témoignages d'enseignants innovateurs ;
- des bibliographies thématiques

pour entrer dans un sujet par des grands textes.

La fonction des Tables est celle d'un outil de recherche et d'accès à l'information contenue dans la revue.

Les **articles** ont été regroupés selon les rubriques de la revue :

- . Itinéraires de lecture
- . Itinéraires de recherche
- . Chemins de praticiens
- . Repères bibliographiques
- . Communication documentaire
- . Innovations et recherches à l'étranger

Les **index** permettent de repérer tel ou tel article à partir de l'ordre alphabétique **auteur** ou de l'ordre alphabétique **descripteurs**.

1994 - 63 p. (format 14,5 x 21 cm) - Réf. BB035

France (TVA 5,5 %) : 55 F. - Corse, DOM : 53,22 F.
Guyane, TOM : 52,13 F. - Étranger : 57 F.

Toute commande d'ouvrage 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

DIDACTIQUES DES DISCIPLINES

La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?

Bernard VECK
(sous la direction de)



INSTITUT NATIONAL DE
RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Poursuivant l'exploration de l'enseignement du français au lycée conduite par l'équipe de didactique de l'INRP, cet ouvrage s'attache à ce qui *donne sens* aux activités disciplinaires et à leur organisation, à ce que l'on appelle souvent, d'un terme quelque peu flou, « *culture littéraire* ».

La transmission des savoirs et des savoir-faire s'accompagne de celle de valeurs inhérentes à telle ou telle configuration des méthodes et des contenus prescrits par le discours officiel ou mis en œuvre dans les classes.

L'étude s'attache, à partir de l'institution scolaire et de son fonctionnement, à la description des modèles culturels, situés à l'horizon de l'enseignement. De l'analyse

d'objets de nature et de portée diverses - représentations d'enseignants, *Instructions*, avant-propos de manuels, libellés de sujets d'examen, observations de cours - se dégagent les tensions qui parcourent le champ disciplinaire.

« *Humanités* » et « *méthodes* » sont les deux pôles - représentés ou coexistants, avec des accents plus ou moins forts - autour desquels se joue aujourd'hui l'avenir de l'enseignement du français au lycée. Les enjeux que comportent ces deux orientations sont décrits pour contribuer à une plus grande lucidité dans les choix qui s'opèrent, aussi bien en termes de politique générale, que dans les pratiques individuelles des enseignants.

En raison de la richesse des éléments analysés et de la qualité de ses synthèses, *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes* doit intéresser tous ceux qui s'attachent à la réflexion didactique et à la pratique de l'enseignement du français.

1994 - 242 p. (format 16 x 24 cm) - Réf. : BD064

France (TVA 5,5 %) : 130 F. - Corse, DOM : 125,81 F.

Guyane, TOM : 123,22 F. - Étranger : 135,50 F.

Toute commande d'ouvrage 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

RECHERCHES EN ÉDUCATION & FORMATION

Répertoire 1986 - 1991

Recherches en Éducation & Formation recense thématiquement 1 024 recherches françaises en éducation et formation, impliquant 256 unités de recherche et plus de 1 000 responsables de recherche.

Pour chaque recherche sont précisés l'unité de recherche concernée et son rattachement institutionnel, l'intitulé de la recherche, et éventuellement une information complémentaire à l'intitulé, son (ou ses) responsable (s), ses dates de début et de fin.

Parmi les index présentés - par mots-clés, par responsables de recherche, par grands rattachements institutionnels, par unités de recherche - , l'index des unités de recherche fait figurer leurs coordonnées (adresse et téléphone).

Recherches en Éducation & Formation ne s'adresse pas qu'aux chercheurs et aux doctorants curieux de prendre la mesure des travaux menés dans leur secteur et au-delà. Il s'adresse aussi aux formateurs de formateurs (dans les IUFM et les MAFPEN, dans les corps d'inspection), comme aux décideurs à différents niveaux qui pourront y trouver soit des thèmes de conférence et des conférenciers, soit des thèmes d'expertise et des experts. Il s'adresse enfin à tous ceux qui recherchent des informations sur les travaux en sciences de

Domaines couverts

- Sciences humaines et sciences de l'éducation
- Philosophie, histoire et éducation
- Sociologie et éducation
- Économie et éducation
- Psychologie et éducation
- Psychosociologie et éducation
- Linguistique et éducation
- Santé et éducation
- Politique et structures de l'enseignement
- Niveaux et filières d'enseignement
- Personnels de l'éducation
- Orientation et emploi
- Vie et milieu scolaires
- Méthodes d'enseignement et évaluation
- Moyens d'enseignement et technologie éducative
- Enseignement des disciplines
- Éducation spéciale
- Éducation extra-scolaire

1993 - 352 p. (format 16 x 24 cm) - Réf. : BB030

France (TVA 5,5 %) : 190 F. - Corse, DOM : 183,87 F.

Guyane, TOM : 180 F. - Étranger : 198 F.

Toute commande d'ouvrage 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

Sous la direction
de M. Bernard

M. Abdallah-Pretceillle
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
Posface
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

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.