

N° 34

1995

*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 : **Jaona Randrianarivony**

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

ÉTUDES

Itinéraires de recherche

La référence et l'obstacle

par Jean-Louis MARTINAND..... 7

Chemins de praticiens

Aménager des situations d'apprentissage

par Michel GRANGEAT..... 23

Repères bibliographiques

Les lycées

par Mathilde BOUTHORS..... 41

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 63

Observatoires des thèses concernant l'éducation

..... 95

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 121

Adresses d'éditeurs..... 159

Summaries..... 161



1

ÉTUDES

LA RÉFÉRENCE ET L'OBSTACLE

Jean-Louis Martinand

Je cède, avec appréhension, à l'insistance de Jean Hassenforder : je ne suis pas bien convaincu de pouvoir transmettre par l'écrit ce que mon expérience peut éventuellement avoir d'utile. Mais il n'est pas convenable de se dérober : notre milieu a besoin de se connaître lui-même, et je ne peux cacher l'intérêt que j'ai éprouvé à la lecture des itinéraires précédemment parus ; j'accepte le devoir de réciprocité.

Circonstances

Peut-être faut-il dès l'abord dire un mot sur la posture qui me semble être la mienne depuis ma "reconversion" dans la recherche et l'intervention en éducation et culture scientifiques et technologiques. Les circonstances m'ont amené au départ à participer à une aventure de rénovation éducative en sciences physiques et technologie ; inventer ou adapter, essayer, évaluer des projets : voilà des tâches qui rappellent celles de l'ingénieur, plus que celles du physicien. Lorsqu'on cherche à les accomplir, dans toutes leurs dimensions, en assumant les responsabilités sociales qu'elles comportent, l'attitude est celle d'un ingénieur-conseil. L'esprit de recherche peut cependant se faufiler lorsqu'on veut garder la maîtrise intellectuelle du projet : visée de mise à jour des possibles, et non restreinte à l'actualité d'un projet, point de vue critique et non apologétique, construction des concepts pour penser au-delà de la réalisation. Telle est l'ambition.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 34, 1995

Enseigner

Après avoir bénéficié d'une allocation des Instituts de Préparation à l'Enseignement Secondaire à Orsay, j'ai fait seulement une année d'enseignement en lycée, à Lons-le-Saunier, où sorti de l'agrégation, je suis presque arrivé en 1967 comme "surnuméraire". Année importante qui a permis de concrétiser un projet : devenir enseignant. J'y serais resté, et sans doute serais-je aujourd'hui professeur de classes préparatoires, si d'autres opportunités ne s'étaient présentées.

Goûter à la recherche

Le Diplôme d'Études Supérieures (1966), un des derniers en sciences, m'a laissé le souvenir étonnant d'un travail "moyenâgeux" : construire un instrument (avec 10 000 points de soudure !), l'essayer, en rendre compte, taper le mémoire ... Au retour du service militaire, pendant lequel j'ai pu enseigner beaucoup de connaissances que je n'avais pas au départ, selon un principe pédagogique paradoxal ("vous enseignez mieux puisque cela vous intéresse d'apprendre"), j'ai pu revenir trois ans à Orsay comme assistant en préparation d'agrégation, tout en préparant une thèse de physique expérimentale sur les cristaux liquides. Grâce à André Guinier et Vladimir Mercoureff, j'ai pu ainsi voir ce qu'était la recherche en 70-72 dans une équipe d'expérimentateurs (Georges Durand et Madeleine Veyssié) liée à Pierre-Gilles de Gennes, dans un laboratoire dirigé par Jacques Friedel : dialogues théoriciens/expérimentateurs/techniciens, commandes de matériel, expérience de l'échec ("ça merde"), annonce des résultats dans des "lettres" ou des colloques, compétition avec des équipes étrangères.

Rénover l'enseignement

Les suites de 68 ont eu un impact profond sur l'enseignement des sciences : invention des activités d'éveil scientifique à l'école élémentaire autour de l'équipe pilotée par Victor Host à l'INRP, dans le service de la recherche dirigé par Louis Legrand ; institution d'une Commission de rénovation de l'Enseignement de la Physique et de la Technologie, sous la présidence d'André Lagarrigue, puis de Roland Omnes (tous deux d'Orsay). En septembre 72, le CNRS mettait à la

disposition de la Commission Lagarrigue un poste d'attaché de recherches, pour participer aux activités d'un groupe de travail, dirigé par Goéry Delacôte, et chargé de concevoir, essayer, évaluer des projets d'enseignement au collège sur "l'initiation scientifique et technique" (Hulin, 1992). J'ai dans ces conditions passé quatre années (avant de reprendre un poste de maître-assistant en préparation d'agrégation à l'École Normale Supérieure de Fontenay) avec des collègues de l'enseignement technique, en particulier Jean Chabal, à assurer la logistique et l'évaluation d'une initiation aux techniques de fabrication mécanique en 4ème de collège ; c'est l'origine de ce qui est maintenant une composante de la technologie au collège. A la fin de la décennie 70, le laboratoire issu de ce groupe se lança dans la production d'une série de manuels et de guides du maître pour les sciences physiques, qui venaient d'être mises au programme des collèges (collection *Libres Parcours*), suscitant une réflexion systématique sur les aides didactiques (Martinand, 1989c).

Parallèlement, j'ai eu la chance de m'insérer, avec la responsabilité des sciences physiques et de l'éducation technologique, dans les équipes INRP qui reconstruisaient l'éducation scientifique à l'école et contribuaient à la rénovation de la biologie au collège, rencontrant alors des collègues biologistes comme Jean-Pierre Astolfi ou André Giordan, des innovateurs du mouvement Freinet comme Pierre Guérin. J'ai pu ainsi contribuer à ce qui me paraît avoir été le courant théorique majeur de la didactique des sciences en France.

Conseiller

Dès la Commission Lagarrigue, certains de ceux qui sont devenus didacticiens des sciences ont joué un double rôle d'"essayers" et de "conseillers". Indifférenciés au départ, avec tous les risques que cela comporte pour l'honnêteté du débat, les deux rôles s'éloigneront de plus en plus, conduisant à distinguer nettement des fonctions de recherche, des fonctions d'expertise, et entre les deux, des fonctions d'étude. En ce qui me concerne, j'ai été sollicité pour la Commission Permanente de Réflexion sur l'Enseignement de la Technologie (84-85) sous la responsabilité de Lucien Géminard puis de Michel Combarrous. A ce titre, j'ai contribué à la définition de cette nouvelle discipline d'enseignement général, avec sa pédagogie centrée sur la réalisation collective sur projet, à la détermination de ses champs

d'activité (fabrication mécanique, construction électronique, techniques de gestion, prise en compte de l'automatisation et de l'informatisation) et de ses concepts fondamentaux. Dix ans après, je suis co-président du Groupe Technique Disciplinaire pour cette discipline.

Entre-temps, j'ai travaillé comme conseiller auprès du Conseil National des Programmes et de son premier président, Didier Dacunha-Castelle. Les discussions sur les lycées, les collèges, les "sciences expérimentales", la formation des professeurs des écoles, l'éducation à l'environnement, etc., ont débouché sur des déclarations publiques, souvent originales. Je veux profiter de cet article pour souligner que ce lieu a sans doute été celui où j'ai été le plus sollicité à la fois pour l'élaboration théorique et l'expression accessible.

Partager

Depuis 1979, d'abord autour de l'équipe de l'INRP, puis de façon autonome, un des grands rendez-vous francophones de ceux qui s'intéressent à l'enseignement et à la culture scientifiques et industrielles, se déroule chaque hiver à Chamonix. Avec André Giordan et dernièrement l'aide de Christian Souchon et Daniel Raichvarg, nous nous efforçons d'ouvrir un espace pour la rencontre et l'échange entre chercheurs, formateurs, praticiens, spécialistes (250 à 300 participants). En renouvelant chaque année le thème, nous avons évité l'enfermement dans un fonctionnement de chapelle pédagogique ou de pseudo-colloque de science "dure" ; certes, les Actes charrient du bon, du naïf, du répétitif et même parfois de l'inconsistant, mais la collection (seize volumes aujourd'hui) explore un grand nombre de questions (sauf "les femmes et la science", question pour laquelle nous ne sommes pas encore parvenus à construire une problématique dans l'espace francophone !) : jeunes chercheurs et innovateurs y trouvent une foule d'idées, de témoignages et de références.

Défricher

Le Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Éducation Scientifique et Technologique (LIREST) a pris la suite du Groupe de Travail pour le collège de la Commission Lagarrigue. Goéry Delacôte, son fondateur, m'a demandé de le remplacer en 1984. Il n'est pas possible de citer ici tous les scientifiques, didacticiens, psychologues,

pédagogues qui ont travaillé au LIREST. La dernière période a été marquée par une restructuration profonde du laboratoire : éclatement entre trois groupes d'établissement ; extension à la didactique de la biologie, aux travaux sur l'histoire de la diffusion des sciences et sur les pratiques de médiation en vulgarisation, exposition et animation ; corrélativement, rétraction du noyau originel en sciences physiques. J'ai plus particulièrement travaillé avec différentes équipes thématiques comme celles sur l'enseignement et l'apprentissage des modèles et celle sur la didactique des disciplines technologiques. J'ai passé beaucoup de temps à aider les doctorants pour leur thèse et surtout les collègues postdoctorants pour leur Habilitation à diriger des recherches.

J'ai essayé d'orienter le laboratoire de telle façon que sa contribution à la recherche soit originale et vraiment nouvelle, au risque d'apparaître au moins un moment comme décalée : arrêt des travaux sur les représentations (que nous avons initiés en sciences physiques mais que d'autres équipes peuvent poursuivre), évitement de la mode du "changement conceptuel" (au sens anglo-saxon) alors que Langevin, Wallon, Piaget, Bachelard et Canguilhem ont laissé des traces anciennes et profondes, accent sur l'étude de la construction des concepts formels et des modèles, sur les processus de résolution de problème, intérêt pour les aspects développemental, curriculaire ou pédagogique. Dans la dernière période, les Actes du séminaire de didactique des disciplines technologiques de Cachan (avec Alain Durey), les livres de Gérard Lemeignan et Annick Weil-Barais (Lemeignan et Weil-Barais, 1993), de Monique Goffard (Goffard, 1994), les rapports de recherche sur la modélisation sont des illustrations de ces travaux.

Former

Depuis 1985, sous une appellation ou une autre, une formation doctorale de didactique des sciences et des techniques a produit régulièrement, dans la région parisienne de 15 à 20 DEA, et 4 à 8 thèses par an. J'y ai fait dès le début un cours sur les concepts utilisés en didactique, dans les registres épistémologique, psychologique et pédagogique. Le but est d'aider les étudiants à se doter des outils intellectuels pour construire leur problématique. C'est un enseignement difficile, car les scientifiques en reconversion ont du mal -et cer-

tains n'y parviennent jamais- à comprendre que chercher à reproduire dans la recherche en éducation ce qui a fait le succès des sciences expérimentales fait l'impasse sur la complexité et surtout sur les caractéristiques d'acteurs de nos "objets" d'étude. Mais c'est un enseignement qui m'a permis de rentrer en contact avec de nombreux collègues, à essayer de comprendre leur pensée, de les aider à élaborer leur projet. J'ai par ailleurs toujours gardé des interventions en formation initiale et continue des enseignants (CAPES, agrégation) et des formateurs d'enseignants (formateurs d'UFM) : sans qu'il s'agisse à proprement parler de diffuser les résultats de la recherche, ce sont des lieux stratégiques pour les échanges à double sens entre les pratiques et les recherches.

Comprendre

Il est impossible de taire les influences intellectuelles. Je suis venu à la didactique avec une certaine connaissance de G. Bachelard et de J. Piaget ; ils n'ont cessé de m'inspirer, ainsi que H. Wallon. Dans le champ pédagogique, le petit ouvrage de Louis Legrand *Pour une pédagogie de l'étonnement* (Legrand, 1969) a marqué un moment fort de ma réflexion, comme l'enseignement d'Antoine Léon (Léon, 1965). Mais, à quoi bon citer tous les auteurs ? La dette est double : plaisir de connaître une pensée différente, appropriation de ce qu'elle apporte pour avancer dans la sienne. De ce point de vue, les sources peuvent être lointaines et peu visibles ; peut-être la lecture de Hegel pendant les loisirs de service militaire a-t-elle laissé quelques traces inattendues ...

La construction totalisante et rhétorique sur les pensées des autres, si elle peut avoir quelque intérêt pédagogique, est de peu de secours pour "l'ingénieur-conseil" : il sait bien que tout n'est pas à réinventer, mais qu'il y a des passages stratégiques à déceler, à élucider, de manière à en faire apparaître les tenants et aboutissants. Dans les circonstances que j'ai décrites, comprendre a le plus souvent été lié, indissolublement, à l'élucidation de ces points de décisions, de ces processus de mise en œuvre. Très souvent, manquent les concepts pour dire ce qu'on fait, ce qui peut se faire, ce qui se passe, ce que cela signifie. Manquent aussi les données empiriques qui permettent de préciser les choses. Alors s'ouvre un espace où une recherche, de type technologique, voire scientifique, peut se développer, à condition que

"l'ingénieur-conseil" en ressent le besoin et en ait le goût. C'est là que se situent mes contributions.

Contributions

La notion de pratique de référence

Lors de ma participation à la conception, l'essai et l'évaluation de nouveaux enseignements pour les collèges dans le cadre de la commission Lagarrigue, le projet le plus important et peut-être le plus novateur auquel j'ai contribué concernait une initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de 4^{ème}. Il s'agissait de faire construire par des groupes d'élèves des objets techniques complexes (compresseur, moteur électrique, changeur de monnaie), avec du matériel varié, et ce faisant de leur faire connaître quelques grandes techniques de fabrication et de les amener à réfléchir à l'organisation productive, ou au fonctionnement de machines-outils.

C'est pour apprécier de façon précise et analytique les différences entre les activités et les moyens de la classe, et les pratiques industrielles dont nous souhaitons donner une image "authentique" que j'ai été conduit à proposer en 1981 la notion de **pratique de référence** et surtout à réfléchir plus généralement sur la question de la référence des activités scolaires dans les différents domaines. Il y avait là, d'une part, une attitude polémique envers ceux qui n'arrivent à penser les disciplines scolaires qu'en termes de savoirs discursifs ("les textes du savoir"), et d'autre part, une exigence de pouvoir prendre des décisions pour fixer les orientations, au-delà des fins proclamées, sur les tâches, les problèmes, les moyens intellectuels et matériels, les rôles sociaux en jeu dans les classes.

Il en résultait à la fois une convergence avec le thème de la transposition didactique réinsufflé au même moment en didactique des mathématiques, et une différence radicale de points de vue : alors que je souhaitais interroger les savoirs, où qu'ils se trouvent et donc aussi les savoirs "scientifiques" et "savants" et que je souhaitais penser les dynamiques d'activités scolaires non immédiatement liées à des apprentissages comme des réalisations sur projet technique, dans une perspective de conception d'enseignements nouveaux, le point de vue de la transposition cherchait à caractériser des mécanismes de trans-

formation d'un savoir savant à un savoir enseigné. La confrontation entre les deux points de vue a été permanente depuis 1983 (Martinand, 1989b).

Plus récemment, la même préoccupation a trouvé à l'École Normale Supérieure de Cachan un lieu pour élucider la structure et les modes de fonctionnement des disciplines technologiques (séminaire de didactique des disciplines technologiques, à partir de 1990) et se donner les moyens intellectuels d'intervenir sur l'évolution des disciplines scientifiques et techniques. Parallèlement, les problèmes de conception de la formation des maîtres de l'enseignement secondaire ont été étudiés (Martinand, 1994), à la lumière des notions de référence et de technicité : l'enjeu en est de penser la didactique-formation avec des concepts de la didactique-recherche, sans confondre ce travail avec la diffusion des concepts didactiques dans la formation.

L'accueil de la notion de pratique de référence a été rapide, au moins dans certains milieux, figurant même dans les programmes de technologie quatre ans après son apparition. Mais je dois avouer que la radicalité que je lui accorde, et surtout la généralité de la question de la référence à laquelle elle n'est qu'une réponse possible, ont rarement été reprises : cela conduit peut-être à changer les points de vue plus qu'il n'est acceptable par chacun.

La notion d'objectif-obstacle

C'est en même temps que la notion de pratique de référence que j'ai été amené à proposer celle d'**objectif-obstacle** en 1982. Elle est née dans le double milieu du Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Éducation Scientifique et Technologique et de l'Équipe Sciences Expérimentales de l'INRP. Elle est liée aux réflexions sur les différents modes d'activités didactiques qui peuvent être développés pour organiser des activités scientifiques ou techniques (Martinand, 1983) et aux instruments qui en permettent le contrôle et la régulation. Contrairement aux tendances habituelles des innovateurs, et même des chercheurs, qui tendent à promouvoir une "méthode" en critiquant les autres, ou en les ignorant, les équipes de l'INRP ont très tôt élaboré un modèle composite des modes d'activité.

Ainsi, alors que les didacticiens français des mathématiques proposaient une "théorie des situations", qui suppose que tout apprentis-

sage exige une résolution de problème et doit passer par une série ordonnée de phases, les didacticiens des sciences à l'école primaire, rejoignant les spécialistes de la formation des adultes, cherchaient les conditions de cohérence entre finalités, modes d'intervention, moyens didactiques, tâches des apprenants, styles pédagogiques, en définissant des "types idéaux" : activités "fonctionnelles", investigation autonome, apprentissages systématiques.

Dans cette perspective, qui n'est donc rattachable ni à une théorie des situations, ni à une pédagogie par objectifs, qui n'est pas réductible non plus à une pédagogie "constructiviste" à la mode d'aujourd'hui, il y a besoin pour les enseignants d'outils de pilotage. Or, dès le début des années 70, l'impasse que constitue un outil comme une taxonomie d'objectifs-capacités apparaissait clairement : alors qu'ils étaient déjà trop émiettés pour être utilisés par les maîtres au cours de l'enseignement, tout essai d'amélioration aboutissait à une multiplication. Pourtant, le "mouvement des objectifs" a apporté des acquis fondamentaux qui ne peuvent être récusés aujourd'hui ; je les reformulerai de la manière suivante :

- caractérisation des visées du point de vue de l'apprenant et non l'enseignant,
- distinction entre chemin d'apprentissage et "produit" de celui-ci,
- objectivation des résultats de l'apprentissage avec des critères comportementaux.

Dès lors, le problème à la fois pratique et théorique peut être posé ainsi : quelle nouvelle conception des objectifs peut leur redonner une maniabilité, une spécificité, qu'ils ont perdues dans la conception assez "totalitaire" des objectifs-capacités ?

En fait, la réflexion, de manière peut-être paradoxale, s'est d'abord arrêtée à l'idée d'objectif possible. Mais d'une part cette idée rompait avec l'illusion que tout découlait des objectifs, comme si les maîtres n'avaient pas à côté des objectifs d'autres moyens "déjà là" qui orientent leur enseignement (représentations des activités, outils pédagogiques) ; d'autre part, elle faisait apparaître le rôle spécifique majeur des objectifs qui est d'aider à prendre une décision sur les orientations d'apprentissage qui peuvent être privilégiées dans une situation donnée, et donc pas seulement à "habiller" un objectif fixé avec une situation d'apprentissage. Ce qui est en jeu ici c'est la capacité de penser et de réguler des situations de curriculum ouvert ("projet",

"stage", "recherche" ...), qui sont assez fréquentes dans toutes les disciplines qui ne sont pas définies avant tout par une liste de compétences à atteindre.

Cette réflexion sur les objectifs, dans une perspective pragmatique, a finalement abouti d'abord à la distinction des objectifs (qui orientent les interventions enseignantes en vue de faire progresser les apprentissages) et des indicateurs d'évaluation (dont la formulation est analogue à celle des objectifs-capacités opérationnels), et surtout à la proposition de caractériser les objectifs en termes d'obstacles. Les essais montrent bien alors que le nombre d'objectifs diminue très fortement, car il n'y a en sciences et en technologie pas tant d'obstacles franchissables à un moment donné du parcours éducatif (Martinand, 1986).

J'ai depuis été surpris de l'accueil en général assez favorable de la notion d'objectif-obstacle, mais aussi de sa récupération-dénaturation dans des cadres pédagogiques réducteurs : rattachement à une pédagogie de la résolution de problème sur obstacle, ce qui est possible, mais limité ; ou banalisation de l'idée d'obstacle qui a un sens fort depuis Bachelard en sciences. Pour moi, il s'agit d'un concept dialectique qui travaille en "tension" et la notion d'objectif et la notion d'obstacle. De ce point de vue, il met en relation la sphère des décisions pédagogiques rationnelles et celle des connaissances sur les difficultés spécifiquement scientifiques des apprenants : il a donc vocation à occuper une place centrale dans la didactique des sciences. Mais il peut être généralisé, et de nombreuses disciplines l'utilisent aujourd'hui.

L'enseignement et l'apprentissage de la modélisation

Ces dernières années, une part très importante du programme collectif de recherche du LIREST a été consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage de la modélisation et de l'objectivation en sciences et en technologie. C'est un programme qui remonte loin. (Martinand et al., 1992 et 1996).

J'ai toujours été frappé en effet, comme ancien physicien expérimentateur, de la faible place qu'occupe la part expérimentale de la science et même de la technique dans la réflexion épistémologique et dans les recherches didactiques. Certes, on admet bien que les concepts ont un "réfèrent", mais sans épaisseur : une des premières

thèses du laboratoire, celle d'Alain Durey qui portait en partie sur l'impact des pannes de matériel sur la pratique des maîtres, n'a pas eu de suites depuis quinze ans.

C'est à propos de l'enseignement d'un concept relativement simple, mais formel et même théorique, celui d'élément chimique, que j'ai introduit la notion de référent empirique, c'est-à-dire l'ensemble des objets, phénomènes et procédés pris en compte - par expérience directe ou par évocation - et des premières connaissances d'ordre pratique qui leur sont associées. En fait, j'ai "exploité" le problème de la réaction chimique et de la théorie qualitative de la conservation de l'élément chimique comme opportunité pour mettre en valeur la distinction entre deux registres essentiels et constitutifs en sciences expérimentales et technologie "matérielle" (par opposition aux mathématiques qui peuvent être considérées comme une "technologie idéelle") : le registre de la familiarisation pratique avec des objets, des processus, des procédés, des rôles (référent empirique) et le registre des élaborations intellectuelles (concepts, modèles, théories) (Martinand, 1986).

On a là le point de départ d'un schéma que nous avons utilisé pour analyser des activités de modélisation, c'est-à-dire de "bricolage" et d'utilisation de modèles de l'école élémentaire au lycée, en physique, chimie et biologie (Martinand et al., 1992 et 1994). En même temps, la mise en évidence de l'importance du "référent empirique" nous a incités à explorer les démarches qui le constituent : première conceptualisation (par exemple en chimie qui pose un problème difficile, car les objets manipulés ne "portent" pas le "sens chimique", qui s'intéresse aux substances et aux interactions entre substances), mesurage, comparaisons lorsque le mesurage n'est pas possible (par exemple pour les saveurs et les odeurs). La construction rationnelle de l'objectivation est en réalité une fin négligée de l'éducation scientifique actuelle.

Au-delà, nous avons ouvert un champ de recherches didactiques dont nous apprécions encore mal les limites : démarches et guidages pour la modélisation, relations entre description, conceptualisation, symbolisation, modélisation. Les problèmes de recherche sont à la fois épistémologiques, psychologiques et pédagogiques : épistémologiques, parce que l'épistémologie intéressée au "front" de la recherche scientifique ou à son histoire ne fournit pas les outils adéquats (voir cependant Cassirer, 1910, Guillaume, 1968, 4e ed., ou

Deforge, 1981) ; psychologiques, parce qu'on a affaire à des mutations de la représentation et de l'explication qui demandent du temps et des aides que seule une perspective développementale permet d'étudier ; pédagogiques enfin parce que la visée d'appropriation des démarches de modélisation conduit à une réflexion sur le curriculum, ses procédures de médiation et ses "figures de développement" au cours de la scolarité.

Modélisation, objectivation, médiation, tels sont les trois thèmes qui orientent aujourd'hui les recherches du laboratoire, en éducation formelle et informelle, et dans la triple perspective de recherches didactiques empiriques "de terrain", de recherches historiques sur la diffusion et l'enseignement, d'élaborations théoriques enfin.

Récurrentes

Dans le territoire des recherches didactiques, mon parcours m'a surtout fait traverser les régions de la recherche curriculaire. Certes, je n'ai pas méconnu, j'y ai même un peu participé, et en tout cas j'ai soutenu les travaux sur les représentations des choses et des phénomènes, sur l'appropriation des concepts, sur les raisonnements et stratégies en résolution de problème, sur l'image de la science et des scientifiques : trois thèmes qui sont privilégiés par les didacticiens qui ont de la recherche didactique une conception "scientifique", visant avant tout la production de connaissances reproductibles, objectives et communicables. Mais je suis pour ma part moins préoccupé par cette aspiration à la "scientificité".

Cela ne veut pas dire que les exigences intellectuelles passeraient derrière celles de l'action, que l'élucidation des déterminations et des implications de la décision pourrait se satisfaire des facilités de l'intuition : ouvrir et argumenter des possibles, permettre aux acteurs de mieux situer leurs interventions, ne sollicite pas moins d'élaboration conceptuelle que la connaissance désintéressée. En didactique à notre époque, c'est même l'inverse qui est vrai : les progrès conceptuels sont le plus souvent liés aux efforts de rénovation, et non à des exercices rhétoriques de synthèse sur des données empiriques disparates et des références théoriques contradictoires.

Parmi les thèmes de réflexion que j'ai ainsi coupés et recoupés tout au long des vingt dernières années, j'aimerais insister sur quatre d'entre eux qui me paraissent importants.

La notion de discipline

Associé dès le départ à des "créations" disciplinaires (activités d'éveil scientifiques, à l'école élémentaire, 1973, 1978, 1980, sciences physiques et technologie au collège), ayant eu encore récemment à rédiger des textes d'orientation "politique" sur les sciences expérimentales ou la technologie (Martinand, 1992, 1993, et 1994b), j'ai très tôt éprouvé le besoin de mieux connaître et comprendre la formation, l'évolution, la structure, le fonctionnement, les interrelations des disciplines diverses dont j'ai eu à m'occuper, leur rapport aux disciplines académiques, aux pratiques sociales économiques ou culturelles. Les idées de didactique et de discipline sont profondément solidaires. On voit même aujourd'hui, dans le domaine de la formation professionnelle au travail, des recherches didactiques qui, à l'insu des commanditaires, tendent à créer des disciplines là où l'on ne souhaitait au départ que renforcer et améliorer la fonction formation dans le cadre des activités professionnelles.

Le point de vue comparatif

On ne peut qu'être frappé par l'enfermement myope et inconscient de nombreux didacticiens dans les particularités actuelles de la discipline scolaire qu'ils étudient. En même temps, la généralisation à d'autres didactiques de discipline des concepts de la didactique des mathématiques me paraît être un danger majeur : comme discipline scolaire, les mathématiques sont en effet assez exceptionnelles, et certainement pas le type idéal vers lequel tendent ou devraient tendre toutes les autres. A l'intérieur du vaste domaine des sciences expérimentales et des disciplines technologiques, les particularités sont très fortes, liées aux objets, aux points de vue, à l'état de développement, au contexte d'enseignement (niveaux, filières). C'est pourquoi j'ai cherché, avec toute la fermeté nécessaire lorsque je sentais des résistances, à développer des recherches qui s'appuient sur les spécificités des disciplines comme en chimie et en technologie, en repoussant ce qui tend à les rapprocher trop tôt de la physique. C'est pourquoi aussi, si je n'ai jamais rencontré en recherche d'objet pour une "didactique générale", j'ai par contre cherché à promouvoir les comparaisons systématiques selon les disciplines, les niveaux, les filières, les pays, les époques. Dans la dernière période, les collaborations avec

les didacticiens de l'éducation physique et sportive ont été très fructueuses. Et l'étude du sens que peuvent prendre les notions d'erreur, de représentation, de compétence, etc., dans les différents contextes disciplinaires, l'analyse des structures des "matrices des disciplines" et de leurs lignes d'évolution est bénéfique pour tous (Desvê et al., 1993).

La multiréférentialité scientifique

En didactique des sciences et des techniques, l'idée est fort répandue, qu'avec une bonne épistémologie et une bonne psychologie, ou pour être plus à la mode avec les "sciences cognitives", on peut régler tous les problèmes. C'est un peu vite oublier que "l'intelligence du social" est aussi bien nécessaire lorsque les "objets" de recherche sont des humains dans l'expression de leurs spécificités humaines. C'est aussi oublier que l'épistémologie pour la didactique n'est pas indépendante, mais pas non plus identique à l'épistémologie critique ou historique de la recherche scientifique, et que la psychologie des acquisitions conceptuelles s'occupe bien rarement des concepts formels et des raisonnements qui sont dans les programmes d'enseignement. Bref, parmi les didacticiens, la culture en épistémologie, en psychologie, en sociologie, en pédagogie est nécessaire, les emprunts méthodologiques sont permanents. Mais la problématisation ne peut être que didactique ; multiréférentialité scientifique et responsabilité problématique me paraissent devoir être au fondement de la recherche didactique. C'est bien là l'origine de sa difficulté majeure... Construire la problématique demande en effet des concepts, pour poser les questions ; faute de réflexion, on a souvent l'impression d'un "bouclage" chez certains didacticiens : afin de penser les problèmes de la didactique de leur discipline, et pour échapper à l'absorption dans une des sciences humaines, ils font appel aux concepts de cette même discipline ; à la limite, par exemple, l'épistémologie de la didactique de la biologie pourrait être la biologie elle-même...

Rôles et parcours

Comme discipline de recherche, la didactique n'est pas seulement complexe et difficile. Tous les didacticiens connaissent les risques qu'ils ont pris en s'orientant vers ce terrain de recherche. Assumer dans leurs différences, voire leurs contradictions, des rôles tout de

même solidaires d'enseignant ou de formateur, d'expert ou d'innovateur, et de chercheur n'est pas facile. Les demandes "sociales", les exigences "scientifiques" sont variables, et rendent instable le statut de la didactique comme discipline de recherche.

D'autant que la didactique n'est pas, pour des raisons essentielles et non de jeunesse, une discipline "autoreproductrice". Une équipe de recherche en didactique comme le LIREST est composée à un moment donné du croisement de parcours divers (chercheurs universitaires "reconvertis", enseignants travaillant sur leur pratique, spécialistes de sciences humaines intéressés) : elle est donc en mouvement permanent. En assumer la responsabilité est d'autant plus passionnant.

Jean-Louis MARTINAND

Professeur des Universités
École Normale Supérieure de Cachan

Références bibliographiques

- ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, 205 p.
- ASTOLFI, J.-P. et al. (1977). *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* Paris : PUF, 229 p.
- CASSIRER, E. (1910, trad. française 1977). *Substance et fonction-éléments pour une théorie du concept*. Paris : Éditions de Minuit, 429 p.
- DEFORGE, Y. (1981). *Technologie et génétique de l'objet industriel*. Paris : Maloine, 196 p.
- DESVÉ, C. et al. (1993). *Guide bibliographique des didactiques*. Paris : INRP, 317 p.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF, 163 p.
- GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchatel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 214 p.
- GOFFARD, M. (1994). *Le problème de physique et sa pédagogie*. Paris : ADAPT, 79 p.
- GUILLAUME, P. (1968, 4e ed.). *Introduction à la psychologie*. Paris : Vrin, 380 p.
- HULIN, M. (1992). *Le mirage et la nécessité ; pour une redéfinition de la formation scientifique de base*. Paris : Presses de l'ENS et Palais de la Découverte, 373 p.
- LEGRAND, L. (1969). *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Neuchatel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 135 p.
- LEMEIGNAN, G. et WEIL-BARAI, A. (1993). *Construire des concepts en physique*. Paris : Hachette, 218 p.

- LEON, A. (1965). *Formation générale et apprentissage du métier*. Paris : PUF, 395 p.
- MARTINAND, J.-L. (1983). La référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires. In TIBERGHIE, A., ed. *Recherches en didactique de la physique*. Paris : Éditions du CNRS, p 227-249.
- MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang, 322 p.
- MARTINAND, J.-L. (1989a). Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles. In BEDNARZ, N. et GARNIER, C., eds. *Construction des savoirs, obstacles et conflits*. Ottawa : Agence d'ARC, p. 217-227.
- MARTINAND, J.-L. (1989b). Questions actuelles de la didactique des sciences. In GIORDAN, A., ed. *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Berne : Peter Lang, p 93-105.
- MARTINAND, J.-L. (1989c). Les manuels de sciences, contradictions et fonctions. In GIORDAN, A. et MARTINAND, J.-L., eds. *XI Actes des Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique. Les aides didactiques*, p. 47-52. Paris : UF Didactique, Université Paris 7.
- MARTINAND, J.-L. (1992). Enjeux et ressources de l'Éducation Scientifique. In *Actes des XIVe Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique. Années 2000 : enjeux et ressources*. Paris : DIRES, p 57-65.
- MARTINAND, J.-L. (1993). Histoire et didactique de la physique et de la Chimie : quelles relations ? *Didaskalia*, n° 2, p 89-99.
- MARTINAND, J.-L. (1994a). Didactique des sciences et formation des enseignants : notes d'actualité. *Les Sciences de l'Éducation*, 1994, n° 1, p. 9-24.
- MARTINAND, J.-L. (1994b). *La technologie dans l'enseignement général : les enjeux de la conception et de la mise en œuvre*. Paris : UNESCO - IIEP, 23 p.
- MARTINAND, J.-L. et al. (1983). Mesurage et initiation aux sciences physiques. *Bulletin de l'Union des Physiciens*, n° 650, p. 403-448.
- MARTINAND, J.-L. et al. (1992). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : INRP, 266 p.

COLLECTIFS

- *Actes du séminaire de didactique des disciplines technologiques de Cachan (1990-1991, 1991-1992, 1992-1993)*. Paris : Association Tour 123.
- *Activités d'éveil scientifique à l'école élémentaire*
 - I - *Objectifs, méthodes et moyens (1973)*.
 - III - *Initiation physique et technologique (1975)*.
 - V - *Démarches pédagogiques en initiation physique et technologique (1980)*. Paris : INRP.

AMÉNAGER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Michel Grangeat

C'est la fin d'un projet de cinq ans : je ne serai pas urbaniste. Concevoir des villes, aménager des quartiers, tracer des voies de communication, c'était le rêve de mon adolescence et il s'arrête là, face à ce jury qui refuse de m'accorder la possibilité de recommencer ma deuxième année d'école d'ingénieurs.

Celui qui préside à ma destinée ne m'a même pas adressé un regard. Me tournant le dos ostensiblement, ce professeur me reproche surtout de refuser les valeurs de l'institut : polarisation exclusive sur la culture scientifique et débrouillardise totale pour obtenir les notes souhaitées. Il est vrai que les turbulences intellectuelles, sociales et politiques de cette première moitié des années 70 ne m'ont pas laissé indifférent, et que j'ai compris, beaucoup trop tard, avoir affiché des opinions difficilement compatibles avec mes études. Quoiqu'il en soit, me voilà, à vingt ans, sans projet ni ressources, me demandant avec une profonde amertume de quoi sera fait mon avenir. Je n'ai d'autres recours que de me présenter à divers concours : je ne parviens pas à entrer à la SNCF, n'ayant probablement pas su trouver les mots convenables pour décrire l'émotion que me procurait l'entrée d'un train en gare, mais je suis accepté à l'École Normale... On le voit, ma pratique de pédagogue n'est pas fondée sur une solide et ancienne vocation.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 34, 1995

Une vision artisanale du métier d'enseignant

Nous étions, à cette époque, très peu d'élèves-maîtres acceptés à l'École Normale après quelques années universitaires, car la plupart de nos collègues étaient recrutés depuis la classe de troisième. Souvent issus du monde rural, en grande connivence avec les professeurs qu'ils connaissaient depuis plusieurs années, totalement insérés dans le mode de vie normalien, ces jeunes étaient si différents de ceux que j'avais côtoyés jusqu'alors que mes premières journées me laissèrent perplexe quant à la suite de mon parcours. Par contre, l'impression de sérénité dégagée par ce groupe, l'immédiate solidarité entre nouveaux et anciens, ainsi que l'accueil très positif que nous avons reçu, me conquièrent rapidement. Cependant, le pas décisif, celui qui m'engagea sur mon chemin de praticien eut lieu au cours de mon premier stage, dès les toutes premières semaines de formation.

C'est un maître d'application, comme étaient alors appelés les formateurs, qui m'a fait percevoir la fonction d'enseignant comme un vrai métier, avec des tours de main et des contraintes, des routines et des recherches, une histoire et un devenir. À cette époque, la formation pratique était essentiellement tournée vers l'aspect artisanal du métier, vers la gestion des conditions de travail. Pour ces maîtres d'application, dispenser un bon enseignement consistait, de manière prépondérante, à prévoir minutieusement le déroulement des leçons, à préparer le matériel didactique, à choisir judicieusement, parmi tous les doigts levés, l'élève qui serait interrogé, et à concevoir un résumé que l'on ferait apprendre ; ensuite, il fallait s'attacher à veiller à la propreté des tableaux et des cahiers, à maintenir la discipline, et, enfin à ne pas omettre d'aérer le local ! Cette vision du métier, simple et solide, m'a montré que le pédagogue pouvait s'y adosser afin de conforter l'inventivité professionnelle dont il doit faire preuve quotidiennement ; cet aspect créatif était proche de mes projets d'adolescent, et c'est ainsi que je décidai de poursuivre cette voie de praticien.

Une articulation difficile entre théorie et pratique

Cette inventivité professionnelle, je la percevais d'autant plus comme possible et nécessaire que notre formation théorique, par les professeurs d'École Normale, était totalement opposée à celle que nous recevions en stage, ouvrant un immense éventail de pratiques pédagogiques potentielles. Si le paradigme de la formation pratique était la transmission des connaissances, de l'instituteur à l'élève ou du maître d'application à l'élève-maître, celui de la formation théorique, par une opposition qui semblait parfois systématique, était fondé sur le primat de la qualité de la relation pédagogique. Une grande importance était accordée à la relation entre les personnes, mais une lecture trop rapide de l'œuvre de C. Rogers et une non-directivité mal comprise nous laissaient souvent désarmés face aux réalités pédagogiques. La relation au milieu occupait également une place prépondérante et constituait un autre pôle actif de cette formation ; malheureusement, une vulgate piagétienne et une vague coloration "École Moderne" étaient bien insuffisantes pour nous permettre d'utiliser les obstacles cognitifs dans le but de favoriser l'apprentissage. Cette formation théorique était structurée, de plus, par quatre pratiques incontournables : utiliser la grammaire Genouvrier pour tenir compte des progrès de la linguistique, employer la méthode de lecture Sablier pour utiliser les apports de la phonétique, respecter les lois de la mathématique moderne, éveiller à la compréhension du milieu local. Cet aspect de la formation, outre des connaissances de base qui allaient longtemps m'être utiles, eut pour moi deux avantages : d'abord, il procurait enfin du sens à mes connaissances antérieures car, passant de l'autre côté du tableau, je découvrais la structure des savoirs qui m'avaient été dispensés et, ensuite, il nous démontrait que l'enseignement était un processus perfectible, nécessitant des choix fondamentaux de la part du praticien.

Cependant, cet espace de formation était beaucoup trop contrasté pour ne pas créer de nombreuses distorsions qui étaient parfois difficilement surmontables ; le paroxysme était atteint au cours des stages pendant lesquels se succédaient les visites de praticiens et de théoriciens ayant des attentes si différentes vis-à-vis des élèves-maîtres. C'est l'une des raisons pour lesquelles j'abordais avec inquiétude la classe dont j'aurais la responsabilité pendant trois mois, ce qui consti-

tuait ma première expérience professionnelle réelle. D'autres raisons à cette inquiétude tenaient au fait qu'il s'agissait d'une classe unique, nichée dans un village accroché à un versant escarpé d'une vallée reculée, oubliée du progrès, et dont la collègue titulaire du poste était franchement ravie de me confier la charge.

Dans la lignée des instituteurs républicains

Avec ces élèves, j'abordais un monde totalement étranger car, si quelques familles avaient suivi l'évolution contemporaine liée au développement du tourisme en montagne, la plupart se raidissaient sur leurs traditions. Ainsi, dans la pure lignée des instituteurs républicains, je me souviens être allé quérir, auprès de ses parents, un élève qui n'avait pas fait sa rentrée scolaire car il poursuivait son travail à l'alpage. J'ai encore en mémoire ses mains déjà noueuses, garnies des verrues occasionnées par la traite des vaches, son patois qu'il avait du mal à remplacer par le français, et sa soif des grands espaces qui l'empêchait de tenir en place. Pour lui et ses camarades, je devais paraître, moi aussi, tout à fait exotique quand je leur demandais de placer des "pierres" sous les phonèmes et de les relier par des "cordes" pour représenter les syllabes, de dénombrer le cardinal de l'intersection de deux ensembles ou d'enrichir une phrase de base. Le choc des deux cultures fut explosif, et, un sale matin de bourrasques, la neige trop précoce m'obligeant à faire des kilomètres à pied pour rejoindre l'école eut raison de ma persévérance : ma 2 CV prit la direction de la vallée, j'allais démissionner de ce métier impossible. Fort heureusement, le directeur de l'École Normale, qui me reçut immédiatement, refusa ma décision, me conseilla quelques heures de repos, et me renvoya à mes élèves l'après-midi même. C'est peut-être depuis ce jour-là, fondateur s'il en est, que ma carrière pédagogique s'inscrivit sous le signe du pragmatisme, de la primauté accordée non pas à l'application d'une théorie didactique, quelle qu'elle soit, mais au mode de raisonnement des élèves et à l'état de leurs connaissances, ce que nous appellerions, aujourd'hui, leur style cognitif et leurs préconceptions.

Je ne saurais continuer le récit de cette période sans évoquer celle qui donna à mon chemin de praticien sa saveur et son caractère. Unique et attendue, elle était élève-institutrice et c'est une réunion

syndicale qui permit notre rencontre. La passion de l'enseignement et l'ardeur des luttes sociales de l'époque contribuèrent, entre autres facteurs, à nous unir définitivement et nous avons terminé notre formation dans une euphorie amoureuse et une complicité pédagogique qui ne nous ont pas quittés depuis. Je tairai nos premières années, peu originales au niveau des pratiques. Comme beaucoup, nous avons connu l'incertitude de la première nomination, le départ vers une école au fin fond du département, les collègues laissant aux jeunes arrivants les classes difficiles, la responsabilité du destin des premiers élèves dont on a la charge, l'obtention du CAP et les inquiétudes du mois de juin, au moment des nouvelles attributions de postes. Notre réaction fut, par contre, originale pour l'époque, et, après la naissance de notre premier enfant, recherchant quelque stabilité, nous avons décidé de travailler à mi-temps sur le même poste. C'est ainsi que nous avons postulé pour une école rarement demandée au "mouvement", une classe unique de montagne considérée comme difficile, car isolée, mais dont le collègue qui la quittait nous avait vanté les mérites.

Si le site était effectivement magnifique, peu d'écoles étaient aussi éloignées de toute vie urbaine que celle-là, si bien que la succession rapide des enseignants n'avait pas conduit les montagnards à être très accueillants avec les nouveaux arrivants. Cependant, la surprise que nous avons créée en nettoyant de fond en comble le fatras oublié par nos prédécesseurs, le chant de la machine à bois que je faisais fonctionner sous le préau et la naissance imminente de notre deuxième enfant, dégelèrent rapidement nos relations ; en éducation, Pagnol n'est jamais bien loin !

Installer des règles de vie collective

La rentrée fut difficile. Le collègue qui nous avait précédés avait refusé tout enseignement systématique, sous couvert du respect de la liberté des enfants et de leur soif naturelle d'apprendre ; à notre arrivée, ceux-ci ne différenciaient plus l'espace de jeux et celui de la classe, vivaient sous la loi des plus forts et accusaient de graves lacunes quant aux savoirs fondamentaux. De manière à instaurer des comportements propices à l'apprentissage, notre première tâche consista à installer et faire respecter des règles élémentaires de vie collective. Comme les outils de l'école moderne, tel que le conseil de

coopérative, dénaturés par notre prédécesseur, représentaient ce que les élèves honnissaient, et comme ils étaient habitués à une éducation plutôt autoritaire, où le grand-père occupait parfois une place quasi patriarcale, nous avons imposé nos propres règles pour rétablir la sérénité de la vie de classe. Respect scrupuleux des horaires, pratique de toutes les disciplines, surtout de l'EPS, précision des tâches proposées, haut degré d'exigence dans la réussite du travail individuel, et contrôle régulier de ce travail nous permirent d'atteindre les résultats attendus : les élèves recommençaient à apprendre et leurs parents, soulagés, se remirent à collaborer avec l'école. Au bout d'un trimestre d'efforts, nous pûmes revenir à des pratiques pédagogiques plus souples et plus conformes à nos convictions. Quant à moi, ce que j'appris de cette période, c'est que l'instauration de règles de vie de groupe et leur respect étaient tout aussi importants que l'aménagement de riches situations d'interactions avec les objets physiques. Cependant, développer ces interactions avec l'environnement, constitua rapidement notre deuxième axe de travail.

Connaître son patrimoine culturel

L'un de nos buts était de mieux faire connaître le milieu immédiat, conformément aux objectifs officiels de l'époque et à notre formation initiale. Assez rapidement, contrairement à nos présupposés de citadins, nous nous sommes aperçus que nos élèves connaissaient très mal ce qui les entourait ; très classiquement pour l'époque, nous leur avons fait étudier les arbres, les fleurs, les animaux, la neige et les torrents, les découvrant avec eux souvent. Cependant, ce qui nous frappa le plus, c'était l'absence de transmission du patrimoine culturel : la culture montagnarde était pourtant solide, elle avait permis à leurs ancêtres de survivre dans une contrée plutôt hostile, mais tout cela semblait oublié, malgré la présence, souvent forte, de nombreux anciens. Nous avons donc décidé d'orienter notre seconde année de travail dans cette école autour de la réalisation d'une exposition présentant la vie au village au début du siècle. De fait, la quasi-totalité de notre enseignement était focalisée sur ce thème, car ce centre d'intérêt, selon la terminologie employée alors, servait à organiser des activités interdisciplinaires. Je me souviens, ainsi, avoir initié un travail sur les unités de poids à partir de la pesée d'une robe traditionnelle, et, même, d'en avoir fait calculer le périmètre, ce qui

représentait un réel problème ! Le travail le plus abouti fut pourtant la reproduction à l'échelle, avec les matériaux locaux, de l'une des plus anciennes maisons d'un des hameaux environnants. Dessin, calcul, géologie, travaux manuels, etc., furent mobilisés pour accomplir ce qui devint le fleuron de l'exposition.

Cette approche avait pour intention d'augmenter le sens que l'élève pouvait attribuer aux activités scolaires puisqu'elle fédérait diverses activités de la journée, voire de la semaine ou de l'année. Je continue de penser, même avec le recul, que cette démarche, du fait qu'elle valorisait énormément le milieu de vie de l'élève était très efficace ; d'ailleurs, quand nous retournons dans ce village, malgré les années passées, nous retrouvons traces de nos enseignements, tant parmi les élèves que leurs parents. Cette manière de faire était, toutefois, assez fastidieuse car, obérant toute programmation, elle contraignait l'enseignant à garder en mémoire les notions qui étaient abordées, au fur et à mesure que les événements l'autorisaient, tout en espérant que ceux-ci permettent de boucler le programme ; ce qui fait que l'entrée par le vécu de l'enfant était souvent forcée, artificiellement, de manière à respecter les directives nationales. Je dois reconnaître, cependant, que l'inventaire des notions que devaient acquérir les élèves de chaque niveau, que nous avons effectué à cette époque avec d'autres collègues de classes uniques, me permit, plus tard, d'apprécier rapidement le parti que l'on pouvait tirer de la pédagogie par objectifs.

Un autre but, quant aux interactions avec l'environnement immédiat, était né d'un constat troublant que nous avons fait au cours de nombreuses séances. Je me souviens encore d'une projection de diapositives que j'utilisais pour illustrer une leçon sur le cours du Rhône ; alors que je passais une photo montrant son confluent avec la Saône, les élèves furent ébahis par le nombre d'habitations situées à cet endroit ; pour eux, il était impensable que tant de maisons, et donc de personnes, puissent être concentrées en un même lieu. Je laissais leur perplexité en l'état mais, après un rapide sondage, nous nous aperçûmes que la plupart des élèves, et de leurs parents, n'avaient jamais dépassé le bourg voisin du village. Nous décidâmes de les emmener en voyage scolaire à Lyon et quelle ne fut pas notre surprise en constatant l'affolement de nos montagnards, jeunes et anciens, dès la sortie de la gare de Perrache : circulation automobile, escaliers mécaniques, métro et pelouses interdites constituèrent autant de difficultés et d'imprévus tout au long de la journée. Malgré ces frayeurs,

tout le monde avait tellement apprécié cette escapade que nous fîmes le pari d'organiser, l'année suivante, une classe de découverte au bord de l'océan. Personnellement, ce que je retins de cette expérience c'est que pour provoquer un progrès dans l'intelligence du monde, l'enseignement doit non seulement valoriser l'environnement de l'enfant, respecter son origine culturelle, mais, également, enrichir son cadre de vie, apporter des obstacles nouveaux, créer des situations permettant de faire l'expérience de vrais problèmes.

Faire du travail un objet de recherche

Nous commençons à acquérir une sérieuse expérience professionnelle, mais il me semble que nous n'en aurions pas pris conscience sans l'intervention de l'inspecteur de la circonscription. Ce qu'il cherchait à faire, avec les instituteurs dont il avait la charge, tenait, je pense, en deux ambitions, originales en 1980 : les conduire à contrôler eux-mêmes leurs pratiques, sans chercher à satisfaire une quelconque marotte d'un supérieur hiérarchique, et les amener à diversifier leurs enseignements, en direction de la culture technique, d'une part, et des élèves en difficulté, d'autre part. Ces intentions novatrices soulevaient, malheureusement, de nombreuses protestations lors des réunions pédagogiques, mais, à quelques-uns, nous avons pu dépasser nos frilosités et établir un rapport de confiance afin de collaborer profitablement. C'est lui qui me fit découvrir que mon travail pouvait constituer un objet de recherche, que l'enseignement était un processus complexe dans lequel il était souhaitable d'introduire quelque rationalité, et que cette profession engageait toute la personne humaine dans la relation aux autres qu'elle nécessitait. C'est à ce moment que je peux replacer ma décision de devenir, un jour, maître formateur.

Une école de ZUP : vers le concept d'"objectif-obstacle"

Une fois les intérêts ethnologiques et pédagogiques passés, nous trouvons la vie en montagne souvent monotone et nous sommes redescendus vers la ville. Notre barème bien peu élevé, du fait de notre jeunesse et du travail à mi-temps, ne nous permit d'obtenir que

le dernier poste que nous avons demandé : une école de ZUP qui nous soumit à un changement de milieu et de population aussi brutal que radical. Heureusement, nous n'étions pas les seuls jeunes dans ce cas et retrouvions, dans ce quartier, de nombreux collègues de l'École Normale qui nous aidèrent à surmonter les premières difficultés.

Pendant, le changement le plus important en ces années se situait à la tête de l'État. Pour nous, enseignants, il se traduisit par l'officialisation de l'entrée des parents à l'école, que cela soit pour les consultations organisées par A. Savary ou pour les premiers conseils d'école. De par mon expérience précédente, j'étais très favorable à cette coopération entre parents et enseignants et j'œuvrais très ouvertement pour sa mise en place. Je garde encore en mémoire l'un des premiers conseils d'école et la colère noire d'un collègue âgé hurlant que j'allais conduire l'école à sa perte en soutenant les parents...qui souhaitaient organiser une fête de fin d'année permettant aux familles de se rendre compte de quelques activités scolaires. Tout cela paraît dérisoire aujourd'hui mais constituait d'importants enjeux, en ces années-là, d'autant que les sujets qui pouvaient être abordés en conseil d'école étaient excessivement contingentés. De manière plus ou moins chaotique, l'école s'ouvrait néanmoins à la vie du quartier. Pendant ces années d'intenses modifications, s'étoffaient des collaborations nouvelles, avec les radios locales, les bibliothèques, l'école maternelle ou les maisons de l'enfance ; notre but commun était, là encore, de structurer suffisamment le cadre de vie de l'enfant pour lui éviter une impression de sclérose néfaste à l'apprentissage et source de violence dans ces quartiers difficiles. Quelques années plus tard, la création des Zones d'Éducation Prioritaire, puis celle des Contrats d'Aménagement du Temps de l'Enfant, allaient, pour beaucoup d'entre nous, entériner et soutenir les efforts que nous menions déjà.

En ce qui concerne nos pratiques pédagogiques, à côté de la richesse indéniable qu'apportait la mise en synergie des différents réseaux intervenant dans la vie des enfants, deux écueils me gênaient considérablement, sans qu'à l'époque j'aie eu l'équipement conceptuel nécessaire pour les éviter. Le premier était représenté par la centration de nos efforts sur la lutte contre l'échec scolaire, cette accumulation de concepts négatifs ne conduisait guère à stimuler la réussite des meilleurs, frisant le nivellement par le bas, et il me fallut attendre la diffusion de l'idée de différenciation pédagogique, et notamment celle de groupe de besoin, pour surmonter cette difficulté.

Le second écueil, c'était notre focalisation sur la valeur fonctionnelle des connaissances : notre enseignement trouvait sa justification par l'utilité qu'il pouvait avoir dans la vie courante. Cette quête de la fonctionnalité était le prolongement naturel de l'entrée par le vécu de l'enfant que j'ai évoquée plus haut ; non seulement elle comportait une grande part d'aléatoire, mais, elle devenait caduque dans un milieu physique peu varié comme celui des ZUP de cette époque. C'est beaucoup plus tard que le concept d'objectif-obstacle me permit de valoriser le savoir par l'enjeu intellectuel qu'il contient de manière intrinsèque, sans le connecter nécessairement à des applications vécues. J'avais, pourtant, été déjà alerté sur ce point par une réaction de mes élèves dont l'étrangeté avait conforté ma propension à leur opposer des obstacles cognitifs pour la difficulté qu'ils représentaient et non pour le lien qu'ils avaient avec leur vécu. C'était une classe de CM2, comportant beaucoup d'enfants d'origine étrangère, beaucoup d'élèves en retard, beaucoup de jeunes défavorisés socialement et plutôt difficiles à contrôler. De temps en temps, sans grands succès, je tentais de leur apprendre quelques chants que je pensais proches de leurs préoccupations ; régulièrement, pour les éveiller à d'autres musiques, nous écoutions des œuvres classiques. Lors d'une de ces séances, ils décidèrent, et je me souviens encore de leur air de défi, d'apprendre à chanter l'hymne à la joie de Beethoven, pour la fête du quartier ! Incapable de mener à bien un tel projet, je surmontai la perplexité de nombreux collègues et demandai les services d'une personne compétente. Les difficultés étaient effectivement nombreuses mais, sous sa direction, plus les répétitions se succédaient, plus l'effort se maintenait et plus les chances de succès apparaissaient ; la prestation fut effectivement honorable et appréciée du public. Depuis cet épisode musical, je suis convaincu que ceux qui tentent de simplifier l'enseignement en direction des enfants de milieux populaires, pour les aider à réussir, se fourvoient car beaucoup d'entre eux sont, à l'inverse, stimulés par la recherche de la difficulté et de l'excellence.

Les premiers micro-ordinateurs

Évoquant cette première moitié des années 80, il est impossible de passer sous silence l'apparition des premiers micro-ordinateurs. J'ai du mal à avouer que je trouvais tout à fait saugrenue l'idée de mon épouse d'acquérir un appareil dont je doutais fortement de l'utilité.

Néanmoins, quand au printemps 1983, nous achetâmes un TO7, doté généreusement de 64 Ko de mémoire vive, je changeai radicalement d'avis et m'initiai, en autodidacte, à la programmation en langage Basic. Nous concevions de petits logiciels contrôlant la lecture rapide de nos élèves de CP. Ceux-ci s'avèrent suffisamment performants pour convaincre nos collègues d'équiper l'école de deux appareils et, l'après-midi, nous organisons des ateliers autour de différentes activités de lecture, dont celle sur écran. À cette époque l'AFL débutait la conception du programme ELMO que l'on connaît aujourd'hui et, en règle générale, il existait peu de logiciels utilisables en classe ; c'est pourquoi, plusieurs "branchés" s'échinaient à créer puis échanger leurs propres productions, ce qui me décida à me former plus sérieusement à la programmation en m'inscrivant aux cours du soir du CNAM. Le fait de redevenir étudiant fut, pour moi, une totale révolution : me retrouvant, le soir, dans le rôle de l'apprenant, je comprenais beaucoup mieux les difficultés de mes élèves de la journée ; quant à eux, ils firent la découverte extraordinaire qu'un adulte (un maître même !), pouvait encore apprendre. Ces découvertes réciproques facilitaient l'adoption d'une attitude que je qualifierai d'empathique et de congruente, maintenant que j'ai étudié C. Rogers. J'avais l'impression de n'avoir encore jamais enseigné avec autant de satisfactions et décidai de me présenter au CAFIMFS (Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître formateur spécialisé), mettant fin, du même coup, à un chemin de praticien parcouru à deux pendant de nombreuses années.

Cet examen, tout nouvellement créé, me parut intellectuellement très stimulant car il conduisait à une prise de recul par rapport aux pratiques quotidiennes. De plus, le fait de rédiger un mémoire de recherche réactiva mes compétences pour écrire des textes longs et structurés, compétences que la pratique quotidienne stimule rarement et que je n'ai eu de cesse d'entretenir depuis. Comme j'avais découvert, au cours d'un stage de formation continue, les idées de S. Papert qui ouvraient des perspectives très prometteuses quant à l'utilisation pédagogique des micro-ordinateurs, je centrais ma réflexion sur le rôle de l'informatique et sur l'intérêt de la programmation Logo à l'école. Ces domaines étaient en pleine expansion et je fis partie, pendant l'été 85, des formateurs qui, dans le cadre du plan Informatique Pour Tous, initièrent leurs collègues à l'utilisation de ces drôles de machines qu'étaient les nanoréseaux. À la rentrée, on me proposa un

demi-poste d'animation et de ressource informatique qui me conduisit à animer de nombreux stages de formation continue et à parcourir la circonscription pour conseiller les collègues néophytes. Au bout de quelques mois, j'avais une somme relativement importante d'activités informatiques en Logo, activités que j'avais testées en plusieurs occasions et dont je pouvais assurer la valeur pour l'amélioration de la structuration du raisonnement logique des élèves. Rassemblées, mises en forme, reliées dans une progression, ces activités me paraissaient suffisamment étoffées pour constituer un manuel (1) ; je m'attelai donc à une rédaction précise, qui sut convaincre les éditions Magnard. L'alternance gouvernementale ayant modifié précipitamment les priorités de l'enseignement et mis les éditeurs dans l'embaras financier, la publication fut retardée jusqu'en 1988 et n'eut donc pas le succès escompté, l'équipement informatique des écoles s'étant, de plus, rapidement montré obsolète. De cette nouvelle expérience, il me restait le sentiment contradictoire procuré à la fois par la satisfaction de faire partager mes idées, de les voir à l'œuvre dans certaines classes, et par l'impression d'imperfection qui donne envie de refondre entièrement l'ouvrage.

Prise de fonction du "maître-formateur"

Mon parcours d'instituteur "de base" allait prendre fin brutalement, un matin d'octobre : à un an de son départ à la retraite, le collègue qui dirigeait l'école frôla la mort par épuisement, éreinté qu'il était par le poids des réformes successives qu'il subissait chaque année, par la paupérisation du quartier qui multipliait le nombre d'élèves à problèmes et par l'adaptation continuelle nécessaire à l'invention du métier nouveau qu'exige le monde actuel. Le remplaçant au pied levé, j'assurai tant bien que mal sa fonction pendant le restant de l'année scolaire. Comme j'avais enseigné, en huit ans, dans toutes les classes de l'école, ce funeste accident me permit d'en connaître les dernières arcanes ; j'étais donc paré pour occuper la fonction de maître-formateur et rejoindre une école d'application, ce qui advint dès la rentrée suivante.

(1) GRANGEAT, M. *Logo, activités mathématiques au cours moyen*. Paris : Magnard, 1988.

Je pensais avoir une pratique solide et réfléchie, mais je m'aperçus de mes lacunes dès les premiers contacts avec les stagiaires. Un écart considérable se fit jour entre mon expérience professionnelle, certes confirmée, et ma capacité à l'explicitier pour permettre aux futurs collègues de construire la leur. Cette nécessaire prise de recul par rapport à ma pratique, incarnée physiquement par les jeunes m'observant en train de travailler, me permit de l'affiner encore. De fait, j'ai beaucoup appris, sur mon travail lui-même, grâce à ces stagiaires, et je suis persuadé, depuis lors, que les enseignants gagneraient à aller mutuellement s'observer pendant leurs cours. Je me souviens, notamment, d'une élève-institutrice ayant déjà un excellent contact avec les élèves, avec qui j'avais réellement collaboré afin de trouver les moyens de partir des conceptions des élèves pour les amener vers des objectifs précis, tout en finalisant l'apprentissage grâce à l'utilisation de situations sociales de référence. Mes capacités à analyser ma pratique évoluèrent également, par l'intermédiaire des vastes consultations sur l'avenir du système éducatif qui avaient été organisées sous le ministère de L. Jospin. Ces occasions d'échanges entre divers partenaires m'avaient fait connaître les sciences de l'éducation et je me lançai dans la lecture d'ouvrages pédagogiques actuels, ce que je n'avais quasiment pas fait depuis ma propre formation initiale. Les deux livres que P. Meirieu (2) venait, alors, de publier me permirent de structurer ma réflexion didactique, me renforçant dans ma quête d'une plus grande maîtrise de mes pratiques.

La mise en place d'un fonctionnement par cycles

La conjonction de cet apport livresque et de mon expérience fit que la seconde année dans cette école d'application me fut encore plus profitable. La loi d'orientation de 1989 venait d'être adoptée ; pour une fois un texte allait dans le sens de nos préoccupations et, mes collègues et moi, nous nous fixâmes comme objectif de mettre en place un réel fonctionnement par cycles, dès la rentrée de septembre, afin de présenter immédiatement à nos stagiaires ce que les instructions officielles réclameraient. Lors d'inoubliables confrontations, nous

(2) MEIRIEU, P. *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF, 1987.

MEIRIEU, P. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF, 1989.

avons dégagé les notions clés des programmes, harmonisé nos progressions, communiqué nos objectifs pédagogiques aux élèves et mis en place des groupes de besoin (3). Cette recherche était franchement enthousiasmante, car nous avions là un réel enjeu intellectuel qui nous forçait à dépasser nos fonctionnements routiniers. En outre, non seulement le travail nous angoissait beaucoup moins, grâce à la force que procure la collaboration entre collègues, mais les élèves paraissaient eux aussi beaucoup plus épanouis. Comme nous inventions des pratiques, pour nous inédites, nous les interrogeons souvent sur l'intérêt qu'ils trouvaient à nos dispositifs ; à chaque fois, nous étions surpris de constater avec quelle acuité ils en percevaient les enjeux. Là encore, il nous manquait quelques concepts pour comprendre toute la portée de nos expérimentations. Avec le recul, il me semble que nous stimulions considérablement la réflexion métacognitive en considérant les processus d'enseignement et d'apprentissage comme des actes que l'on devait analyser pour les perfectionner. Cette réflexion à propos des savoirs avait été menée conjointement par les enseignants et par les élèves, et l'importance de ce fait nous avait échappé à l'époque, or, aujourd'hui, je suis persuadé que cette conjonction a joué un rôle essentiel dans la réussite scolaire.

Un style pédagogique en rapport avec les objectifs d'enseignement

Parallèlement au peaufinement de mon propre chemin de praticien, ma fonction de formateur me conduisait à aider de futurs collègues à débiter le leur. Toute la difficulté tenait dans le respect nécessaire d'une cohérence maximale entre mes méthodes d'enseignement, vis-à-vis des enfants, et celles de formation, vis-à-vis de ces jeunes. Je me devais également, de prendre en compte mon propre vécu d'élève-maître. Le problème de la dichotomie entre les formations dispensées par les différents intervenants était heureusement très atténué ; nous avions même, je crois, une préoccupation commune qui était de faire acquérir à ces jeunes un style pédagogique en rapport avec leurs objectifs d'enseignement. En effet, tout naturelle-

(3) Pour plus de détails sur cette démarche, lire GRANGEAT, M. Objectif apprendre. *Cahiers pédagogiques*, n°321-322, Février-Mars 1994, p. 39-40.

ment, beaucoup d'entre eux, et cela était criant lors de la première séance qu'ils menaient, semblaient avoir adopté la manière de faire d'un enseignant qui avait marqué leur enfance ; ainsi, beaucoup s'attachaient à établir de conviviales relations avec les élèves, ravis ou désolés de voir passer la leçon sans efforts. C'est pourquoi, au bout de quelque temps, j'ai mis en place un système de formation isomorphe à mon dispositif d'enseignement : combinant l'état des représentations ou des connaissances des stagiaires aux exigences de la formation, nous fixions des objectifs opérationnels qui étaient évalués en fin de stage. Parfois je plaçais des obstacles, leur demandant, par exemple, de prévoir une même leçon, selon deux dispositifs pédagogiques différents. Parfois aussi, je démontrais comment utiliser telle ou telle démarche afin d'étoffer leur répertoire de stratégies d'enseignement. Il me semble que cette méthode était efficiente, poussait à prendre immédiatement du recul sur le quotidien, même si cela est éprouvant pour un débutant.

L'année qui suivit apporta la création des IUFM et, pour l'académie de Grenoble, des débats passionnés confrontant maîtres-formateurs, professeurs et décideurs à propos des finalités et de l'organisation de la formation initiale. Ce que j'en retiendrai, quant à mon parcours de praticien, c'est que le recrutement d'étudiants ayant une licence me poussa à reprendre des études, de manière à obtenir un diplôme universitaire. Les préoccupations dont je viens de faire part et les lectures que j'avais effectuées m'amènèrent à m'inscrire aux cours de sciences de l'éducation à Lyon. Ayant bénéficié des différents congés disponibles, ma pratique professionnelle a été mise en suspens pendant quelques années mais, à la rentrée prochaine, je retrouverai un poste de maître-formateur. Muni d'un diplôme de troisième cycle et de nouveaux savoirs à éprouver, je continuerai à aménager des situations d'apprentissage. Simultanément, je débiterai un parcours de chercheur, tentant d'élucider les rapports entre métacognition et réussite scolaire, mais cela est une autre histoire...

Michel GRANGEAT

Professeur des écoles

Formateur au centre IUFM de Grenoble

Remarques tenant lieu de bibliographie

Si je fais un point rapide sur les lectures qui m'ont marqué au cours de mon strict chemin de praticien - c'est-à-dire si j'élimine celles induites par le parcours universitaire débuté ultérieurement - je découvre un ensemble plutôt ténu, comme je le précise d'ailleurs dans mon texte et qui ne peut pas constituer une bibliographie à proprement parler.

A la source, se placent, en désordre, les *Propos sur l'éducation* d'Alain (1), *Les dits de Mathieu* (2) ou les *Techniques de l'école moderne* de Freinet (3), *La vie sociale des enfants* de Cousinet (4), les *Libres enfants de Summerhill* de Neill (5), ou les maîtres camarades de l'école de Hambourg (6). Cet ensemble correspond à la première partie de mon texte ; la lecture de ces ouvrages, si elle a créé un substrat utile à mes réflexions futures, n'a pas été retravaillée par une connexion à mon expérience professionnelle. Avec le recul, il apparaît d'ailleurs très difficile d'induire des pratiques stimulant l'apprentissage à partir d'une collection aussi lacunaire ; cette "bibliographie" ne peut donc pas être livrée comme telle et mériterait d'être commentée.

Je ne trouve plus aucun ouvrage à rapprocher de la seconde partie de mon chemin de praticien, hormis celui de Toressa à propos de *La nouvelle pédagogie du français* (7) ; est-ce dû à la déception suite aux lectures de la période précédente, à l'isolement montagnard ou au fait qu'un instituteur débutant doit, tout d'abord, tracer seul son chemin ? Cela mériterait développement.

Pour la période correspondant à la troisième partie de mon texte, je pourrais citer des ouvrages de Lobrot, Foucambert, Lentin ou Charmeux sur l'apprentissage de la langue et notamment la maîtrise du code écrit. Au contraire des précédents, ceux-ci - peut-être parce qu'ils étaient relayés par les objectifs de formation continue de la circonscription dont je faisais alors partie - ont effectivement modifié mes pratiques. A la même époque, je me suis intéressé aux ouvrages de Vermeil (8) sur les rythmes scolaires, comme cela est également évoqué dans le texte. En ce qui concerne l'informatique, c'est prioritairement *Jaillissement de l'esprit* de Papert (9) qui m'a énormément inspiré ; ensuite, j'ai très souvent fait référence à un article de R. Charnay, dans le n° 42 de la revue *Grand N* (10), de l'IREM de Grenoble, à propos de l'apprentissage par la résolution de problèmes. Cependant, ces livres ou articles, tirés un peu au hasard des rayons

du CDDP ou des conseils d'autres collègues, ne peuvent constituer une bibliographie livrée sans explications car, depuis, d'autres sont venus compléter ou modifier l'apport de ces auteurs qu'il conviendrait de replacer dans le contexte de leur époque.

De plus, parallèlement à ces parutions liées directement à l'école, je ne peux omettre des livres qui m'ont fortement influencé - et qui m'ont vraisemblablement préparé à comprendre d'autres œuvres liées aux problématiques éducationnelles - sans que pour autant, leurs auteurs aient eu une visée pédagogique. Il faudrait citer l'œuvre de Kundera et sa recherche sur l'importance du hasard, des rencontres et de la légèreté de l'être. Il faudrait nommer Morin et son appréhension de la complexité, du dialogue entre les contraires. Ces lectures, poussant au respect du point de vue d'autrui, m'ont certainement permis de parcourir avec profit les écrits de Rogers par exemple. Je ne pourrais oublier ni Laborit et sa nouvelle grille de lecture des rapports humains, ni Castaneda et la perception du monde dont il se fait le témoin. Je pense que ces lectures m'ont préparé à la compréhension des sciences cognitives telle que la développe Varela. Il faudrait également évoquer Braudel ou Attali dont les études sur le temps, sur les longues durées de l'évolution de l'histoire humaine, sur les vagues de changement qui se recouvrent sans jamais totalement disparaître, conduisent naturellement à mieux appréhender le développement de l'enfant, pour peu que l'on fasse une corrélation entre ontogenèse et phylogenèse ; Piaget n'apparaît alors plus aussi ardu...

Références

1. ALAIN. *Propos sur l'éducation*, suivis de *Pédagogie enfantine*. Nouv. ed. Paris : PUF, 1986. 383 p. (Quadrige ; 87).
2. FREINET, C. *Les Dits de Mathieu*. Cannes. Ed. de l'École Moderne française, 1952. 24 p.
3. FREINET, C. *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Paris : A. Colin, 1964. 144 p. (Carnets de pédagogie pratique).
4. COUSINET, R. *La vie sociale des enfants : essai de sociologie enfantine*. 2e ed. Paris : Le Scarabée, 1959. 116 p.
5. NEILL, A.S. *Libres enfants de Summerhill*. Paris : Maspéro, 1970. 326 p.
6. SCHMID, J.R. *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Paris : Maspéro, 1971. 212 p. (Textes à l'appui : série pédagogique).

7. TORESSE, B. *La nouvelle pédagogie du français : méthodes, techniques et procédés*. Paris : OCDL.
Tome 1 : Les activités de communication, 1973, 234 p.
Tome 2 : Les activités spécifiques, 1974, 253 p.
Tome 3 : Décloisonnement et globalisation, 1976, 363 p.
8. VERMEIL, G. *La fatigue à l'école*. 4e ed. Paris : ESF, 1984. 165 p. (Science de l'éducation).
9. PAPERT, S. *Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissage*. Paris : Flammarion, 1981. 298 p.
10. CHARNAY, R. Apprendre par la résolution de problèmes. *Grand N*, 1987, n° 42.

LES LYCÉES

Mathilde Bouthors

L'évolution des technologies, la multiplication des procédures invisibles qu'elles entraînent, l'accélération des échanges d'information, la transformation d'une société à hiérarchie pyramidale en une société de réseaux impliquent une élévation du niveau des qualifications et des capacités d'abstraction de la population dans son entier.

Bien conscients de cette nécessité et poussés par la demande sociale, les pouvoirs publics ont modifié, réforme après réforme, les structures du système éducatif pour lui donner la capacité d'accueillir en son sein tous les enfants d'une génération jusqu'à 16 ans, âge limite de l'obligation scolaire ainsi que le stipule la loi depuis 1959 (Réforme Berthoin).

La première "explosion scolaire" concerne le 1er cycle du second degré de 1960 à 1985, et entraîne la création du collège d'enseignement secondaire (Loi Foucher, 1963) puis celle du collège unique (Loi Haby, 1976), comprenant les 6e, 5e, 4e, 3e.

Ainsi, les recherches, les innovations pédagogiques, les décisions politiques et administratives furent focalisées sur le premier cycle.

Cependant, par contre-coup, cette période marque également une transformation profonde du lycée : en effet, jusqu'à la création du collège, celui-ci recouvrait toutes les classes du secondaire, car le clivage se situait entre le primaire, évoluant éventuellement vers le primaire supérieur, et le secondaire. A partir de 1963 et définitivement en 1976, le lycée ne concerne plus que la seconde, la première et la terminale et la coupure semble s'installer entre la troisième et la seconde, le lycée paraissant ne plus inclure qu'une minorité d'élèves. Or l'institution des lycées d'enseignement professionnel, devenus lycées professionnels, et des lycées techniques d'une part, et la pression démogra-

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 34, 1995

phique - de plus en plus d'élèves arrivent au seuil de la seconde - d'autre part, provoquent à partir de 1985 la "deuxième explosion scolaire". L'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat est énoncé pour la première fois. Désormais les lycées d'enseignement général, technique ou professionnel doivent répondre à la même question que celle qui est posée au collège depuis 1960 : "quelles structures, quelles méthodes pédagogiques mettre en place pour accueillir une population hétérogène d'élèves dont la plupart n'ont, par tradition familiale, aucun contact avec le lycée".

Par ailleurs, les lois de décentralisation de 1983 et 1985 transforment les collèges et les lycées en établissements publics locaux d'enseignement alors que, jusque-là, ils étaient nationaux. Ce nouveau statut a modifié la physionomie des établissements, en leur donnant la capacité de développer leurs spécificités locales. En outre, les responsables des établissements ont de nouveaux partenaires, les élus locaux, et non plus seulement les représentants de l'administration centrale.

Ce contexte a débouché sur la Loi d'orientation de 1989 où est définie la mise en place de la "rénovation pédagogique des lycées" avec "l'élève au centre de la pédagogie" et a suscité une littérature de recherche importante.

Les sources qui ont été interrogées pour ce repère sont la banque de données Emile du Centre de documentation recherche de l'INRP, les banques de données Francis de l'Institut national de l'information scientifique et technique, ainsi que le Répertoire national des Thèses. Les références ont été retenues à partir des années 1960, ce qui permet de mesurer, lorsque le lycée fait l'objet central de la recherche, l'évolution des points de vue jusqu'à l'heure actuelle.

1. TEXTES INSTITUTIONNELS ET/OU FONDAMENTAUX

- Association d'étude pour l'expression de la recherche scientifique. Paris. *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque national*, Amiens, 1968. Paris : Dunod, 1968. 470 p.
- Les ateliers de pratique. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, 2 avril 1992, n° 14.
- BOURDIEU, P. et GROS, F. *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1989. 14 p.

- Collège de France. *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Paris : Collège de France, 1985. 48 p.
- DEGABRIEL, R. *La rénovation pédagogique des lycées : choix des options en seconde générale et technologique et en première à la rentrée de 1993*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 53 p. (Les Dossiers Éducation et formations ; 35).
- DEHEUVELS, P. *L'excellence est à tout le monde*. Paris : Robert Laffont, 1988.
- Forum de l'innovation dans le service public. 1992. Paris. *Les innovations du service public*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1993. 187 p.
- France. Ministère de l'éducation nationale. JOSPIN, L. *Pour une école de la réussite*. Paris : MEN, 1990.
- France. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Vanves. 1992-2001 : *développement du système éducatif*. Vanves : MEN, 1993. 58 p.
- France. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Paris. *Propositions du Conseil national des programmes sur l'évolution du lycée*. Paris : CNDP, 1991. 154 p.
- Loi d'orientation sur l'Éducation. 10 juillet 1989. *Journal officiel*, 14 juillet 1989, p. 8860-8869.
- Nouveau contrat pour l'école. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 19 mai 1994, n° 20, p. 1419-1437 et 23 juin 1994, n° 25, p. 1734-1752.
- Nouveaux programmes des classes de seconde, première et terminale des lycées. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, décembre 1993, numéro hors série, 110 p.
- Organisation et horaires des classes de première et terminale de la voie générale.
Organisation et horaires des classes de première et terminale de la voie technologique.
Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, 6 août 1992, n° 32.
- Organisation des formations dans les lycées.
Organisation et horaires de la classe de seconde générale et technologique.
Organisation et horaires des classes de seconde professionnelle et terminale conduisant au BEP.
Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale. 23 janvier 1992, n° 4.
- Orientation des élèves, entrée en classe de seconde. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, 5 mars 1992, n° 10.
- PROST, A. dir. *Les lycéens et leurs études au seuil du 21^{ème} siècle : rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles*. Paris : CNDP, 1983. 288 p.
- Programmes de la classe de seconde générale et technologique.
Programmes des classes de première des séries de la voie générale.
Programmes des classes de première des séries de la voie technologique.
Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, 6 août 1992, n° 32.

- Programmes des matières optionnelles de la classe de seconde : informatique et électronique en sciences physiques, sciences et techniques biologiques et paramédicales, sciences et techniques médico-sociales. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, 23 juillet 1992, n° 30.
- Rénovation pédagogique des lycées pour l'année scolaire 1992-1993 dans l'enseignement professionnel et en classe de seconde générale et technologique. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, 4 juin 1992, n° 23.
- Scénarios de développement du système éducatif. 1991-2000. *Éducation et formations*, juin 1992, numéro spécial.
- TANGUY, L. *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? Rapport au secrétaire d'État à l'enseignement technique*. Paris : La Documentation française, 1991. 142 p. (Rapports officiels).
- ZIMMERMANN, D. dir. *Questions-réponses sur les lycées*. Paris : ESF, 1979. 153 p.

2. DIDACTIQUE

La recherche didactique concerne les modes d'enseignement pris du point de vue des contenus. C'est pourquoi, elle suit le plus souvent les divisions par discipline. Ainsi on distingue la didactique du français de la didactique des mathématiques, etc. Cependant, un certain nombre de concepts élaborés pour permettre d'évoluer dans un cadre théorique sont communs aux différentes disciplines. Certaines recherches relèvent donc de la didactique générale ; d'autres ont un objet transversal comme la culture générale, la religion et d'autres enfin sont explicitement interdisciplinaires. Le plus souvent, les recherches sont conduites également dans le premier et le second degré. Une attention plus spécifique au second degré est notable en didactique du français car il s'agit de la dissertation ou de la composition française et la didactique de la philosophie, récente, est en plein essor. Les références des textes de didactique générale sont présentées ci-dessous, puis les autres selon les subdivisions disciplinaires traditionnelles.

Didactique générale

- BLUM, Y, BRISSON J., BARBAULT M.-C. et al. Enseignement du français et enseignement des mathématiques : second cycle du second degré. *Recherches pédagogiques*, 1973, n° 56.
- CHAPUIS, R. La formation technologique comme élément de culture générale en collège et en lycée. *L'enseignement technique*, 1989, n° 142, p. 15-21.

- CHATEAU-BAQUES, M.-C. *Comment enseigner la culture contemporaine en classe de première ? Une expérience d'initiation à la culture artistique du premier XXème siècle par le domaine plastique et visuel dans le cadre du programme d'histoire de première*. Th. doct. : Didactique des disciplines : Paris VII : 1993. 2 vol., 470 + 348 p.
- COLOMB, J. dir. *Les enseignements en troisième et seconde : ruptures et continuités*. Paris : INRP, 1993. 228 p. (Didactique des disciplines).
- GROBOIS, M., RICCO, G. et SIROTA, R. *Le parcours du savoir dans la chaîne de transposition didactique : à propos de la respiration*. Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1988. 243 p.
- ROSTAGNAT, M.-L. *Doit-on enseigner les religions au lycée ? Cahiers universitaires catholiques ; culture religieuse à l'école ? 1990-1991, n° 6, p. 26-27.*
- SENERS, P. *L'enseignement de l'athlétisme en milieu scolaire : "didacthétisme"*. Paris : Vigot, 1989. 336 p. (Sport + enseignement).

Enseignement artistique

- COMPAGNON MOINE, F. *L'approche de l'œuvre d'art par une pédagogie de l'imaginaire : expérimentation dans une classe de seconde au lycée*. Th. 3e cycle : Sciences de l'éducation : Lyon II : 1989.
- LALLIAS, J.-C. et ZAY, D. *Les ateliers de pratique artistique théâtre (année 1990-1991)*. Paris : INRP, 1993. 246 p.

Français

- ARMAND, A. et COLLOTTE, M. *Pédagogie pratique du français en seconde*. Rouen : CRDP, 1988. 226 p.
- BENOIT, J.-P. *Préalables à une didactique de l'argumentation au lycée*. Th. doct. : Sciences de l'éducation : Université de Nantes, 1992.
- BOUNOURE, A., DELCLAUX, M. et PASTIAUX, G. *L'enseignement du français vu par des lycéens et leurs professeurs*. Paris : INRP, 1987. 159 p. (Rapports de recherches ; 7).
- DUQUESNE, D. *L'enseignement de la littérature. Accueil des nouvelles conceptions chez les professeurs de lycées : la lecture méthodique*. Th. doct. : Littérature française : Angers : 1988.
- HOUDART-MEROT, V. *Des méthodes pour le lycée*. Paris : Hachette éducation, 1992. 143 p.
- LEGROS, D. *L'activité de production de texte dirigée par les représentations du monde. L'étude du rôle des catégories cognitives d'état, d'événement et d'action dans les activités d'écriture d'élèves de lycée professionnel*. *Recherche en éducation*, 1990-1991, n° 2-3, p. 9-17.

- MILLET, A. Au cœur des confusions entre l'écrit et l'oral : les représentations de l'orthographe. *Repères*, 1991, n° 3, p. 157-171.
- MULLER, P. dir. *Informatique et études de textes*. Paris : INRP, 1989. 140 p. (Rapports de recherches ; 9).
- *Orthographe : son enseignement, des principes à la pratique*. Sèvres : CIEP, 1982. 2.1 : 195 p. ; 2.2 : 173 p. (Les Dossiers de Sèvres).
- SIMONET, J.-C. *Écrire ses lectures : fondements d'une approche imaginaire de l'exemple littéraire dans la composition française au lycée*. Th. doct. : Sciences de l'éducation : Lyon II : 1988.
- SCHMITT, M. *Leçons de littérature : l'enseignement littéraire au lycée*. Paris : L'Harmattan, 1994. Vol. 1, 207 p. (Bibliothèque de l'éducation).
- VECK, B. *Enseignement du français dans le second cycle : trois savoirs pour une discipline, histoire littéraire, rhétorique, argumentation*. Paris : INRP, 1990. 165 p. (Rapports de recherches ; 4).
- VECK, B. *Le français en seconde : qu'en pensent les élèves ? Enquête sur les représentations d'élèves, novembre 1986*. Paris : INRP, 1988. 39 p.
- VECK, B. Penser, classer : une étude des procédures de classement et de constitution des faits dans les copies de composition française. *Pratiques*, 1990, n° 68, p. 57-67.
- VECK, B. *Production de sens : lire, écrire en classe de seconde*. Paris : INRP, 1988. 151 p. (Rapports de recherches ; 1).
- VECK, B. dir. *Enseignement du français dans le second cycle : texte, thème, problématique*. Paris : INRP, 1992. 295 p.

Informatique, technologies nouvelles

- BARON, G.-L. *La constitution de l'informatique comme discipline scolaire : le cas des lycées*. Th. doct. : Sciences de l'éducation : Université Paris V-René Descartes : 1987. 229 p.
- BARON, G.-L. *L'informatique discipline scolaire ? : le cas des lycées*. Paris : PUF, 1989. 230 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- BARON, G.-L. ed. Colloque "Technologies nouvelles et éducation". Octobre 1990. Châtenay-Malabry. *Informatique et apprentissages*. Paris : INRP, 1991. 174 p.
- BÉRARD, J.-M., RICHARD, C. et BARON, G.-L. *Utilisations de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire*. Paris : CNDP ; Hachette éducation, 1993. 142 p. (Ressources formation : enjeux du système éducatif).
- CORDIER J.-P. et TRANCART, D. *Les pratiques culturelles : loisirs et modes d'information scientifique et technique des lycéens de première : enquête préliminaire*. Paris : INRP, 1984. 145 p. (Études et recherches sur les enseignements technologiques).

- CHAPEAUX, R. et THERY, B. *Échecs et succès en classe de seconde des lycées : vrais problèmes et illusions*. Lille : IRAP, 1989.
- DELMAS, P. *L'élève terminal : enjeux sociaux et finalités des nouvelles technologies éducatives*. Th. doct. : Sciences de l'éducation : Université de Paris VIII : 1986.
- DENIS, B. dir. et BARON, G.-L. dir. *Regards sur la robotique pédagogique*. Actes du colloque international. 4. 5-8 juillet 1993, Liège. Paris : INRP ; Liège : STE, 1993. 267 p.
- DUVAL, J.-C. ed. et SALAME, N. ed. Colloque, juin 1991. Paris. *L'informatique scientifique dans l'enseignement de la biologie et de la géologie au lycée*. Paris : INRP, 1991. 291 p.
- France. Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction des Lycées et Collèges. Paris. *Enseignement modulaire en classe de seconde générale et technologique : mathématiques, Document-ressources*. Paris : MEN, 1992. (Innovations technologiques).
- France. Ministère de l'éducation nationale. Direction des Lycées. Paris. *Enseigner l'informatique : l'expérience d'option informatique en second cycle long 81/84*. Paris : CRDP, 1985. 118 p.
- France. Ministère de l'éducation nationale. Direction des Lycées. Paris. *L'informatique dans les lycées : comparaison de différents modes d'approches et d'appropriation de l'informatique en seconds cycles long et court*. Poitiers : CRDP, 1986. 67 p.
- France. Ministère de l'éducation nationale. Direction des Lycées et Collèges. Paris. *Les innovations pédagogiques, technologies nouvelles : répertoire des publications*. Paris : MEN, 1993. 73 p.
- France. Ministère de l'éducation nationale. Direction des Lycées et Collèges. Paris. *L'option informatique : réalités et pratiques*. Paris : CRDP, 1986. 95 p.
- France. Ministère de l'éducation nationale. Direction de Lycées et Collèges. Paris. *Pratiques et savoir-faire des élèves de l'option informatique*. Poitiers : CRDP, 1987. 131 p.
- France. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Direction des Lycées et Collèges. Paris. *Utiliser des objectifs de référence en classe de seconde*.
 Vol. 0 : *Présentation générale*, 1989. 164 p.
 Vol. 1 : *Biologie et géologie*, 1989. 63 p.
 Vol. 2 : *Éducation physique et sportive*, 1989. 63 p.
 Vol. 3 : *Français*, 1989. 79 p.
 Vol. 4 : *Histoire et géographie*, 1989. 79 p.
 Vol. 5 : *Mathématiques*, 1989.
 Vol. 6 : *Sciences physiques*, 1989. 88 p.

- PERRIAULT, J. dir. *Rock ou micro-informatique*. Paris : INRP, 1985. 55 p. (Rapports de recherches ; 1).
- Séminaire restreint franco-qubécois. 1984. Sèvres. *L'enseignement de l'informatique dans l'enseignement du second degré*. Sèvres : CIEP, 1985. 145 p. (Dossier pédagogique ; 10).

Langues étrangères

- CAIN, A. dir. *L'analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage : une étude inter-langues, allemand, anglais, arabe, chinois, portugais*. Paris : INRP, 1989. 163 p. (Lycées/lycées).
- CAIN, A et BRIANE, C. *Comment collégiens et lycéens voient le pays dont ils apprennent la langue : représentations stéréotypes*. Paris : INRP, 1994. 284 p.
- CAIN, A. dir. *L'enseignement de la civilisation (langues vivantes, second cycle)*. Paris : INRP, 1988. 136 p. (Lycées).
- CAIN, A. dir. Colloque. 1990. Paris. *Enseignement, apprentissage de la civilisation en cours de langue : premier et second cycles*. Paris : INRP, 1991. 225 p.
- LUC, C. et CAIN, A. *L'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel : rôle d'une approche métalinguistique*. Paris : INRP, 1988. 511 p.
- SERVANT, A. *Évaluation en anglais à partir des copies du baccalauréat*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1992. 127 p. (Les dossiers Éducation et formations ; 22).

Mathématiques

- Calculateurs programmables dans les collèges et lycées : expérimentation menée par les IREM et l'INRDP. *Recherches pédagogiques*, 1975, n° 75.
- *Imagiciels : enseignement des mathématiques illustré par ordinateur*. Paris : INRP, 1983. (Rencontres pédagogiques et recherches pratiques secondaires 1er et 2e cycles ; 1).
- Mathématiques du hasard dans les lycées. Activités de calcul de probabilités dans le second cycle. *Recherches pédagogiques*, 1979, n° 104.

Philosophie

- CORNU, L., DEMONQUE, C., GRATALOUP, N. et al. *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*. Paris : CNDP, 1994. 152 p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation).
- France. Université Montpellier III. 1988-92 : *contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. Traces d'une recherche collective*. Montpellier : Université Montpellier III, 1992. 328 p.

- France. Université Montpellier III et MAPPEN. *Apprendre à philosopher*, université Montpellier III, 1992. 96 p.
- FUMAT, Y. dir. *Apprendre à philosopher, contribution à une didactique de la philosophie*. Montpellier, Université de Montpellier III, 1991. 101 p.
- HOUARO, J. Appel aux professeurs de philosophie. *Raison présente, le marché dans tous ses états*, 1991, n° 98, p. 105-107.
- LALOY, E. Une expérience de transition première/terminale. *L'enseignement philosophique*, 1991, vol. 41, n° 6, p. 49-57.
- ROLLIN, F. *L'éveil philosophique : apprendre à philosopher*. Paris : UNAPEC, 1982. 293 p.
- TOZZI, M., BARANGER, P., VINCENT, C. et al. *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris : Hachette éducation ; Montpellier : CRDP, 1992. 158 p. (Ressources formation : enjeux du système éducatif).
- TOZZI, M. Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1993, n° 103, p. 19-31.
- Université d'été. 2. Montpellier. France. Université Montpellier III. Département des Sciences de l'éducation. *Apprendre à philosopher. La prise en compte des représentations de l'élève*. Montpellier : Université de Montpellier III, 1992. 96 p.

Science et technique

- BEAUFILS, D. dir. et SCHWOB, M. dir. *Fiches pratiques d'utilisation de l'informatique en classe de physique et chimie*. Paris : INRP, 1990. 207 p.
- BEAUFILS, D. *L'ordinateur outil de laboratoire dans l'enseignement des sciences physiques : propositions pour la construction d'activités*. Th. doct. : Didactique des disciplines : Université de Paris VIII : 1991. 401 p.
- BLONDEL, F.-M., TARIZZO, M., CHALLANDE, D. et al. *Environnement d'apprentissage de la résolution de problèmes de chimie : méthodes d'intelligence artificielle pour l'enseignement*. Paris : INRP, 1992. 108 p.
- COELHO, S. M. *Contribution à l'étude didactique du mesurage en physique dans l'enseignement secondaire : description et analyse de l'activité intellectuelle et pratique des élèves et des enseignants*. Th. doct. : Sciences physiques : Université Paris VII : 1993. 256 + 73 p.
- CORDIER, J.-P. et TRANCART, D. *Les pratiques culturelles : loisirs et modes d'information scientifique et technique des lycéens de première : enquête préliminaire*. Paris : INRP, 1984. 145 p. (Études et recherches sur les enseignements technologiques).
- CORDIER, J.-P. ed. et TRANCART, D. collab. *Les modes d'acculturation aux sciences et aux techniques des élèves du second degré : intérêts et modes d'informa-*

tion scientifiques et techniques. Paris : INRP, 1987. Vol. 1. (Études et recherches sur les enseignements technologiques).

- *Journées nationales, informatique et pédagogie des sciences physiques*. 2. 1988. Grenoble. Paris : INRP, 1988. 339 p.
- 4. 1990. Toulouse. Paris : INRP, 1990. 415 p.
- 5. 1992. Marseille. Paris : INRP, 1992. 318 p.
- LAGE, E. *Lycéens et pratiques scientifiques : comment les sciences deviennent une passion*. Paris : L'Harmattan, 1993. 136 p. (Bibliothèque de l'éducation).
- MARTINAND, J.-L., ASTOLFI, J.-P., CHOMAT, A. et al. *Enseignement et apprentissage de la modélisation en science*. Paris : INRP, 1992. 266 p.
- SALAME, N. dir. *Sciences de la vie et de la terre au lycée. Activités scientifiques informatisées : visualiser, analyser, modéliser*. Paris : INRP, 1992. 344 p.

Sciences sociales

- AUDIGIER, F. dir. *Enseigner l'histoire des sciences et des techniques : une approche pluridisciplinaire*. Paris : INRP, 1991. 352 p.
- AUDIGIER, F. ed. Colloque. 7. 1-2-3 avril 1992. Paris. *Documents : des moyens pour quelles fins ?* Paris : INRP, 1993. 275 p.
- BLONDEL, F.-M. dir. et SCHWOB, M. dir. *Journées informatique et pédagogie des sciences humaines*. 6. 1994. Lille. Actes. Paris : INRP, 1994. 295 p.
- CHATEL, E., CARON, P., FENET-CHALAYE, C. et al. *Enseigner les sciences économiques et sociales : le projet et son histoire. Introduction à la réflexion didactique*. Paris : INRP, 1990. 379 p. (Rapports de recherches ; 6).
- *Éducation au développement*. Paris : INRP, 1988. 213 p. (Rapports de recherches ; 4).
- HATT, T. *Liberté 81 : droits de l'homme, banques de données et micro-ordinateur au lycée*. Paris : INRP, 1984. 89 p.
- Initiation au monde contemporain par les sciences sociales en relation avec une analyse prospective de l'environnement. *Recherches pédagogiques*, 1978, n° 98.
- Journées d'études nationales. 1991. Amiens. Inspection générale de l'éducation nationale histoire-géographie. *Enseigner la géographie du collège au lycée*. Amiens : CRDP, 1992. 169 p.
- MARBEAU, L. dir. *Recherche sur la formation permanente des professeurs d'histoire et de géographie aux didactiques par la recherche : la crise dans les pays développés d'économie de marché : fichier pour la formation et l'économie*. Paris : INRP, 1987. Vol. 2, 215 p.
- *Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau. Enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante rénovation*. Paris : AFDG, 1992. 170 p.
- Résultats d'une enquête effectuée en juin 1969 : instruments de travail en histoire et géographie dans l'enseignement secondaire : revues et manuels. *Recherches pédagogiques*, 1972, n° 53.

- SADOUN-LAUTIER, N. *Histoire apprise, histoire appropriée : éléments pour une didactique de l'histoire*. Th. doct. : Histoire : Paris : EHESS : 1992. 2 vol., 560 p.
- *Statistiques et informatique dans l'enseignement des sciences humaines*. Paris : INRP, 1984.
 - vol. 1 : *Éléments de base*. 54 p.
 - vol. 2 : *Représentations graphiques*. 84 p.

3. LYCÉES PROFESSIONNELS

Créés en 1976, dans le cadre de la Loi Haby, les lycées d'enseignement professionnel appelés actuellement lycées professionnels, délivrent une formation professionnelle le plus souvent en deux ans après la 3e. Cette formation débouche sur le brevet d'enseignement professionnel puis soit sur le bac professionnel, deux ans également après le BEP, soit au moyen de passerelles, sur un enseignement technique délivré par un lycée en vue de l'obtention d'un bac technique.

Lorsque le sujet traité est spécifique aux lycées professionnels, la référence est indiquée ci-dessous pour une meilleure lisibilité.

- AGULHON, C. Du lycée professionnel à l'emploi : passivité et stratégies. *Éducation et formations*, octobre-décembre 1990, n° 25, p. 27-42.
- AGULHON, C., POLONI, A. et TANGUY, L. *Des ouvriers de métier aux diplômés du technique supérieur : le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*. Paris : Université de Paris VII ; CNRS, 1988. 469 p.
- ALMERAS, J., NOBLECOURT, P. et CHASTRUSSE, J. *Pratique de la communication : méthodes et exercices. Lycées d'enseignement professionnels, centres de formation d'apprentis, formation continue*. Paris : Larose, 1978. 256 p.
- ESQUIEU, P. Les mutations du lycée professionnel. *Éducation et formations*, janvier-mars 1991, n° 26, p. 15-30.
- FLOQUET, J. *Utilisation des objectifs en pédagogie : de la formation professionnelle à la culture : le cas des chaudronniers*. Th. doct.: Sciences de l'éducation : Paris VIII : 1989.
- France. Ministère de l'éducation nationale et de la culture. *Capacités méthodologiques concernant des outils pour la formation en lycées professionnels : état des travaux en juillet 1992*. Paris : MENC, 1992. 223 p.
- GUIBERT, P. *Le corps du métier. Mise en jeu, mise en scène du corps dans l'apprentissage d'un métier au L.P.* Th. doct. : Sociologie : Nantes : 1992.
- LAZAR, A. *Quel français au lycée professionnel ? : le secrétariat, ses représentations chez l'enseignant, les élèves et les professionnels*. Enquête. Paris : INRP, 1986. 194 p. (Rapports de recherches ; 11).

- MEGALAKAKI, O. *La compréhension des dispositifs électroniques chez les élèves de l'enseignement professionnel. Développement d'un logiciel d'aide à la compréhension*. Th. doct. : Psychologie : Paris VIII : 1990.
- Recherches sur le dessin technique et la construction. *Recherches pédagogiques*, 1975, n° 73.
- RUBAN, Guy. Centre d'études et de recherches sur les qualifications. Paris. *Les anciens élèves des classes de BEP : analyse par spécialité et comparaison avec les CAP*. Paris : La Documentation française, 1981. 138 p. (Cahiers de l'observatoire national des entrées dans la vie active ; 5 - 6).
- TANGUY, L., AGULHON, C. et ROPE, F. L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité. *Études de linguistique appliquée*, 1984, n° 54, p. 39-68.
- TANGUY, L. *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF, 1991. 227 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- TANGUY, L. Les institutions d'enseignement technique court en France : genèse et évolution. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1987, n° 78, p. 43-64.
- TANGUY, L. *Interactions école-entreprises dans la mise en place d'un cursus de formation : le baccalauréat professionnel*. Nanterre : Université de Paris X, 1991. 83 p.
- TANGUY, L. dir. *L'introuvable relation formation/emploi : un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française, 1986. 304 p.
- VISSEAUX, E. L'Enseignement technique et la formation professionnelle (niveau V et IV) des 4e et 3e technologiques aux bacs professionnels et aux BTS. *L'enseignement technique*, 1989, n° 142, p. 27-36.
- ZAPATA, A. *Marquage social de la langue et reproduction de la classe ouvrière par l'école*. Th. doct. : Sciences de l'éducation : Strasbourg II : 1991.

4. ORIENTATION

Dans l'esprit de la loi de 1989, l'orientation doit s'effectuer avec la participation active de l'élève. C'est pourquoi les références ci-dessous concernent l'orientation non seulement quant à ses résultats mais aussi quant à l'évolution des conceptions qu'on en a. Cela implique une transformation profonde des pratiques et des conceptions de l'orientation dont la fonction de fait s'est avérée généralement discriminatoire.

- BALDY, A. et BALDY, R. Pratiques d'orientation des collèges en fin de 3ème et réussite des élèves en second cycle long. *L'orientation scolaire et professionnelle*, avril-mai-juin 1990, vol. 19, n° 2, p. 143-156.
- BAUDELLOT, C. et al. Les élèves de LEP, anatomie d'une population. *Revue française des affaires sociales*, déc. 1987, p. 79-98.

- BERTHELOT, J.-M. De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1987, n° 81, p. 5-15.
- BERTHELOT, J.-M. *École, orientation, société*. Paris : PUF, 1994.
- BINON, J. et CEUVRARD, F. Comment devient-on élève de lycée professionnel ? *Éducation et formations*, 1988, n° 14, p. 19-47.
- BINON, J. Les secondes de détermination : la répartition des élèves en seconde de détermination. *Éducation et formations*, 1986, n° 9, p. 15-33.
- BROGLIO, A. *Projet professionnel, motivation adaptation. Vécu et devenir d'élèves filles orientées après la classe de 5e vers un lycée*. Th. doct. : Sciences de l'éducation : Strasbourg I : 1990.
- CAROFF, A. et SIMON, J. *L'orientation des élèves : rôle des structures et des acteurs de l'orientation : problèmes généraux. Rapport au ministre d'État, ministre de l'éducation, de la jeunesse et des sports*. Paris : La Documentation française, 1988. 130 p.
- DURU-BELLAT, M. et JAROUSSE, J.-P. *La classe de seconde : une étape décisive de la carrière scolaire*. Dijon : Université de Bourgogne, 1993. 138 p. (Cahiers de l'IREDU ; 55).
- DURU-BELLAT, M. *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan, 1990. 232 p. (Bibliothèque de l'éducation).
- ESQUIEU, P. Les progrès de scolarisation, allongement des études et accès croissant au lycée. *Éducation et formations*, avril-juin 1989, n° 19, p. 14-29.
- ESQUIEU, P. et CAILLE, J.-P. Qui devient bachelier ? *Éducation et formations*, avril-juin 1990, n° 23, p. 3-20.
- FORNER, Y. *Les déterminants non cognitifs des projets scolaires et professionnels des lycéens en classe terminale*. Th. doct. : Psychologie : Paris V : 1986.
- FOUQUEREAU, E. *Contributions à une psychosociologie de la transition. Le cas de la transition lycée-université*. Th. État : Psychologie : Tours : 1991.
- JUNTER-LOISEAU, A. coord. *Orientation des filles et égalité professionnelle : former pour innover*. Paris : CNDP, 1992. 113 p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation).
- MINGAT, A. et PERROT, J. *Les déterminants de l'orientation scolaire en fin de troisième*. Dijon : IREDU, 1982. 125 p.

5. SOCIOLOGIE

La sociologie de l'éducation est une discipline qui a connu un grand essor lors de la dernière décennie. D'une part, la décentralisation, en laissant se dégager les spécificités locales, a fait naître une sociologie des établissements. D'autre part, dans la mesure où désormais la majorité des jeunes fréquente le lycée, la sociologie des acteurs, notamment des lycéens, la sociologie de la jeunesse et la

sociologie des loisirs ont de plus en plus d'objets en commun. Ainsi la sociologie des lycéens et du lycée est caractérisée par le passage d'un lycée d'élites à un lycée de masse. Les modèles pédagogiques ne s'appliquent qu'à une minorité d'entre eux. Le lycée et le public lycéen font donc l'objet d'une diversification qu'il est nécessaire de mettre en lumière pour que pédagogues et décideurs puissent en prendre la mesure.

Sociologie des lycées

- ABEILLE, J.-L. *La production du nouveau lycée*. Th. doct. : Sociologie : Toulouse II : 1993.
- AGULHON, C. L'atelier du lycée professionnel : un lieu de socialisation. *Évaluation et formation*, 1988, n° 16, p. 14-31.
- AGULHON, C. Évolutions des formations industrielles en lycée professionnel, de la politique scolaire nationale à la concurrence entre les établissements. *Éducation et formations*, octobre-décembre 1989, n° 21, p. 25-35.
- BALLION, R. Approche sociologique du fonctionnement des lycées. *Éducation et formations*, janvier-mars 1990, n° 22, p. 48-51.
- BALLION, R. *La bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris : Hatier, 1991. 259 p.
- BALLION, R. et CEUVARD, F. *Le choix du lycée*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1989. 215 p.
- BALLION, R., BAYART, D. et MAYER, P. *Contribution à l'étude de l'établissement scolaire : monographie de trois lycées*. Paris : CRG, 1989. 255 p.
- BALLION, R. La démocratie au lycée. *Informations sociales, l'école à vocations multiples*, 1992, n° 18, p. 41-54.
- BALLION, R., BAYART, D. et MAYER, P. *Le fonctionnement des lycées, étude de cas*. Paris : Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, 1991. 282 p. (Les dossiers Éducation et formations ; 17).
- BALLION, R. *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette éducation, 1993. 239 p. (Pédagogies pour demain : questions d'éducation).
- BATHO, D. et JOURDAN, P. Lycées, lieux de vie, où en est-on ? *Pourquoi*, 1991, n° 269, p. 18-26.
- BAYART, D. Le lycée polyvalent comme organisation. *Éducation et formations*, janvier-mars 1990, n° 22, p. 52-56.
- BONNEVILLE, H. et al. Des écoles en marche. *Informations sociales, l'école à vocations multiples*, 1992, n° 18, p. 93-101.
- *Des rendez-vous manqués ? La classe de seconde. Une équipe d'enseignants témoin*. Maurecourt : Éditions universitaires, 1988. 233 p. (Résonance altérogie).

- DUBET, F. et LAPEYRONNIE, D. *Les quartiers d'exil*. Paris : Éditions du Seuil, 1992. 245 p. (L'épreuve des faits).
- ESQUIEU, P. Les progrès de scolarisation, allongement des études et accès croissant au lycée. *Éducation et formations*, avril-juin 1989, n° 19, p. 15-30.
- France. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective. Vanves. *Le changement dans les lycées techniques et professionnels*. Vanves : MEN, 1991. (Les Dossiers Éducation et formations ; 12).
- HEE, B. et LIENSOL, B. Les effectifs du 1er et du 2nd degré. Bilan et perspectives à court terme. *Éducation et formations*, avril-juin 1990, n° 23, p. 45-60.
- HESS, R. *Le lycée au jour le jour : ethnographie d'un établissement d'éducation*. Paris : Méridiens ; Klincksieck, 1989. 234 p. (Analyse institutionnelle d'éducation).
- MAYER, P. La singularité de l'établissement scolaire. *Éducation et formations*, janvier-mars 1990, n° 22, p. 57-60.
- Rentrée 1990 : bilan du second degré. Perspectives 91-92. Remontée des effectifs en collège. Fin de la croissance dans les lycées. *Éducation et formations*, janvier-mars 1991, n° 26, p. 57-65.
- La violence à l'école. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 1994, n° 15, 243 p.

Sociologie des lycéens

- ALBERTINI, J.-P. et CICILLE, P. Les représentations économiques des lycées. *Éducation et formations*, janvier-mars 1992, n° 30, p. 39-49.
- ARNAL, N. *Acteurs et stratégies au lycée : analyse de l'évolution des projets scolaires et professionnels*. Th. doct. : Sociologie : Paris IV : 1988
- BEST, F. *L'adolescent dans la vie scolaire : du collégien au lycéen*. Paris : Nathan, 1979.
- BALLION, R. *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette Éducation, 1994. (Pédagogies pour demain : questions d'éducation).
- BORREDON, A. *La critique dans le système éducatif. Pensée critique et mouvements lycéens*. Th. doct. : Sciences de l'éducation : Grenoble II : 1992.
- BOYD, D. et al. Les jeunes et la culture scientifique et technique. *Culture technique*, 1989, n° 20. 149 p.
- BOY, D. et MUXEL, A. *Les jeunes et la science : étude sur les attitudes des 11-17 ans à l'égard de la science*. Paris : Fondation nationale des sciences politiques, 1989.
- BOYER, R. et TIBERGHIE, A. *Les finalités de l'enseignement de la physique et de la chimie vues par les professeurs et les élèves*. Paris : INRP, 1988. 33 p.
- BOYER, R., BOUNOURE, A. et DELCLAUX, M. *Des lycéens parlent de leurs études*. Paris : INRP, 1989. 17 p.

- BOYER, R. Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1991, n° 94, p. 13-18.
- BOYER, R. *Lycéens et lycéennes, rapports à la scolarité, aux loisirs, à l'avenir*. Aix-en-Provence : Université de Provence, 1993. 252 p.
- BOYER, R., BOUNOURE, A. et DELCLAUX, M. *Paroles de lycéens : les études, les loisirs, l'avenir*. Paris : Éditions universitaires ; INRP, 1991. 173 p.
- BOYER, R., DAPHY, E., GREEN, A.M. Jeunes et musique. *Jeunesse et sociétés*, 1988, n° 10, 78 p.
- BOYER, R., DELCLAUX, M. et BOUNOURE, A. *Les univers culturels des lycéens et des enseignants*. Paris : INRP, 1986. (Rapports de recherches ; 3).
- CAMILLERI, C. et TAPIA, C. *Jeunesse française et groupes sociaux après mai 1968. Enquêtes sur des populations scolaires et universitaires de Paris et de province*. Paris : CNRS, 1974.
- CAVELIER, S. *Des lycéens et des valeurs : sociologie d'une éthique partielle : attitude des lycéens de province devant les valeurs (1985-1986)*. Th. doct. : Sociologie : Paris VII : 1989.
- CHERKAOUI, M. *Les paradoxes de la réussite scolaire : sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Paris : PUF, 1979. 250 p.
- CIBOIS, P. et DROESBEKE, J.-J. La croissance du nombre de bacheliers est-elle modélisable et prévisible ? *Revue française de sociologie*, 1989, XXIX-3, p. 425-445.
- Comités d'action lycéenne. *Les lycéens gardent la parole*. Paris : Le Seuil, 1968. (Politique).
- CONVERT, B. et PINET, M. Les classes terminales et leur public. *Revue française de sociologie*, 1989, XXIX, n° 29, p. 211-234.
- CORIDIAN, C., HASSENFORDER, J. et LESELBAUM, N. *Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir : analyse des comportements et représentations d'élèves de 5ème et de seconde*. Paris : INRP, 1984. 162 p. (Rapports de recherches ; 6).
- COUSIN, P., BOUTINET, J.-P. et MORFIN, M. *Aspirations religieuses des jeunes lycéens*. Paris : L'Harmattan, 1985. 171 p. (Logiques sociales).
- DUBET, F. Les acteurs du lycée. *Informations sociales, l'école à vocations multiples*, 1992, n° 18, p. 20-31.
- DUBET, F. *Les lycéens*. Paris : Le Seuil, 1991. 313 p.
- DUBET, F., COUSIN, O. et GUILLERMET, J.-P. Sociologie de l'expérience lycéenne. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1991, n° 94, p. 5-12.
- *Et le lycée, ça marche ? Profs et lycéens aujourd'hui*. Paris : Le Seuil, 1981. 218 p. (Autrement ; 33).
- L'expérience lycéenne. *Éducation et formations*, septembre-décembre 1991, n° 29, p. 5-13.

- FERRAN, P. *L'école de la rue : une éducation ouverte sur le milieu*. Paris : ESF, 1977. 169 p. (Sciences de l'éducation).
- France. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Vanves. *Les lycéens*. Vanves : MEN, 1991. (Les dossiers Éducation et formations ; 11).
- GALLAND, O. Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf. *Sociologie du travail*, 1988, n° 3, p. 399-417.
- GUIRAUD, M. et LONGHI, G. *La république lycéenne*. Paris : Payot, 1992.
- JOSEPH, M. Aumônier dans un lycée professionnel. *Christus : les jeunes et la foi, les chemins pour aujourd'hui*, 1990, n° 146, p. 246-251.
- JULLIEN, C.-F. *Les lycéens, ces nouveaux hommes*. Paris : Stock, 1972. 336 p. (Les Français qui changent la France).
- KCHOUK, M. La "Salle d'à côté". De la transformation d'une salle de permanence en lieu d'identification culturelle des lycéens. *Administration et éducation*, 1991, n° 50, p. 25-30.
- LESELBAUM, N., BOYER, R., MIGNON, P. et al. *Les goûts musicaux des 15-18 ans scolarisés*. Paris : INRP, 1985. 59 p.
- LESELBAUM, N., CORIDIAN, C. et DEFRANCE, J. *Tabac, alcool, drogues ? Des lycéens parisiens répondent*. Paris : INRP, 1985. 116 p.
- LINHART, D. et MALAN, A. *Fin de siècle. Début de vie : voyage au pays des 18-25 ans*. Paris : Syros Alternatives, 1990. 190 p.
- LUPPI, J.-P. *La vie des lycéens dans les établissements techniques et professionnels*. Paris : MEN, 1989.
- MALEWSKA, H. et JOANNIDES, C. Stratégies identitaires des adolescents dans les situations d'échec. *Enfance*, 1990, n° 3, p. 263-284.
- MIGNON, P., DAPHY, E. et BOYER, R. *Les lycéens et la musique : enquête nationale sur les goûts musicaux des élèves de seconde et de première année de BEP*. Paris : INRP, 1986. (Rapports de recherches ; 2).
- MOURRAL, Isabelle. *A propos des lycéennes et autres sujets*. *Journal d'une directrice, Isabelle Mourral*. Paris : Fayard, 1976. 300 p.
- PHARO, P. *Le civisme ordinaire*. Paris : Librairie des Méridiens, 1985. 236 p. (Réponses sociologiques).
- RAYOU, P. *La cité invisible, essai sur la socialisation politique des lycéens*. Th. doct. : Sociologie : Paris, EHESS : 1993. 364 p.
- RAYOU, P. *Seconde, modes d'emploi*. Paris : Hachette éducation, 1992. 127 p. (Pédagogies pour demain : questions d'éducation).
- THOMAS, K. *Influence de la culpabilité sur le projet professionnel des adolescents sur un échantillon de lycéens de la région parisienne*. Th. 3ème cycle : Psychologie : Paris X : 1990.
- TESTANIÈRE, J. Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie*, 1967, n° 8, p. 17-33.

- TESTANIÈRE, J. Crise scolaire et révolte lycéenne. *Revue française de sociologie*, janvier-mars 1972, vol. XIII, n° 1, p. 3-34.
- Qui sont les lycéens aujourd'hui ? *Bulletin de l'Union française des centres de vacances et de loisirs*, 1978, n° 159.
- VINCENT, G. *Les contributions à l'étude du milieu scolaire*. Paris : A. Colin, 1971. 351 p. (Cahiers de la fondation nationale des sciences politiques ; 179).
- VINCENT, G. *Le peuple lycéen*. Paris : Gallimard, 1974. 531 p. (Témoins).

6. L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE

La transformation des structures, l'hétérogénéité de la population scolarisée impliquent un changement profond du métier des enseignants et des chefs d'établissement. Leurs missions se diversifient dans la mesure où la pédagogie, telle que la Loi d'orientation du 10 juillet 1989 la définit, est centrée sur l'élève. Par ailleurs, leur formation évolue également, allant dans le sens d'une articulation avec la recherche et d'une ouverture de l'école et de ses acteurs à des partenaires extérieurs à celle-ci. Enfin, le recrutement des enseignants s'élargit en relation avec le développement du lycée de masse, ce qui modifie également la physionomie de cette catégorie sociale.

- AGULHON, C., POLONI, A. et TANGUY, L. *Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur : le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*. Paris : Université de Paris VII ; CNRS, 1988. 469 p.
- Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. Paris. *Les enseignants du second degré*. Paris : Dunod, 1969. 22 p.
- BOUCHERET, P. et GILLES, A. *Quels professeurs demain ?* Paris : Gaston Lachurié, 1989. 270 p. (Ouvertures).
- COTTON, J.-P. Une identité déstabilisée, celle des professeurs d'atelier de lycées professionnels. *Cahiers de l'IRETEP*, 1991, n° 13, p. 5-6.
- CHAPOULIE, J.-M. *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987. 407 p.
- COLLONGES, G. et POULETTE, C. *Les attitudes des étudiants et des lycéens devant le métier d'enseignant*. Saint-Étienne : Université, 1990. 153 p. + annexes.
- FEROL, J. et al. Connaissance des enseignants. *Éducation et formations*, mars 1994, n° 37, n° spécial.
- LAZAR, A. et SANTOLINI, A. *Vers l'équipe pédagogique : problématique de formation au lycée professionnel*. Paris : INRP, 1988. 104 p.

- LESIGNE, M. La formation des maîtres de français en lycée professionnel. *Cahiers de l'IRETEP*, 1991, n° 10, p. 8-13.
- LOUVET, A. Panel des nouveaux enseignants du second degré en 1991-1992. *Éducation et formations*, novembre 1992, n° 32, p. 3-9.
- NAVARRO, M. *La relation d'aide en éducation : l'aide aux enseignants du second degré*. Paris : INRP, 1981. 225 p.
- NOSAL, C. *Métamorphose d'une fonction. De l'image du surveillant général à celle du conseiller d'éducation*. Th. 3e cycle : Sciences de l'éducation : Strasbourg II : 1986.
- POSTIC, M. et coll. Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1990, n° 91, p. 25-36.
- SIMONIN, B. *Les principales caractéristiques des enseignants du second degré et leur service*. Vanves : MEN, 1978. (Études et documents ; 2).
- SAZERAT, R. *Les proviseurs et leur lycée de 1944 à 1980*. Th. État : Sociologie : Lille I : 1986.
- VINCENT, S. *Les professeurs du second degré*. Paris : A. Colin, 1967. 417 p. (Cahiers de la fondation nationale des sciences politiques ; 160).

7. INNOVATIONS

L'innovation en éducation et en formation est le pivot de la Loi d'orientation de 1989. Elle s'applique certes à l'introduction, pour les lycées, des nouvelles technologies dans l'établissement mais la mise en place des modules et des ateliers, impliquant une modification de l'organisation du temps scolaire, en est un élément majeur ; le projet d'établissement est quant à lui inscrit dans le texte de la loi. Elle est surtout d'ordre social, car il s'agit de changer les modes relationnels entre les enseignants, le système éducatif et les élèves par l'introduction de nouvelles méthodes, de nouveaux dispositifs.

- BURGUIÈRE, E., HUSTI, A. et LANTIER, N. *École et temps. Actes du colloque*. Paris. 1991. Paris : INRP, 1994. 157 p.
- Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). *Dix ans de pédagogie. Sèvres, 1967-1977*. 382 p. (Les Amis de Sèvres).
- DE PERETTI, C., KARSENTI, M. et LESELBAUM, N. *La prévention du sida en milieu scolaire. Guide-ressource des actions d'éducation pour la santé liées à la prévention du sida menées dans les lycées et les collèges*. Paris : INRP ; AFLS, 1993. 205 p.
- HUSTI, A. dir. *Gagner, perdre du temps dans l'enseignement : opinions d'élèves et de professeurs*. Paris : INRP, 1994. 184 p.

- HUSTI, A. *Temps mobile*. Paris : INRP, 1985. 128 p. (Rencontres pédagogiques ; 1).
- QUIGNARD, J. Vie de Sèvres. *Les amis de Sèvres*, n° 3, 1968, p. 56-76.
- *Réflexions sur le second degré : la communication*. Rouen : CRDP, 1988. 129 p. (Cahiers ; 2).

Modules et temps scolaires

- ARMAND, A. et COLLOTTE, M. *Pédagogie pratique du français en seconde*. Rouen : CRDP, 1988. 226 p.
- CLERC, F. *Enseigner en modules, secondes générales, technologiques et professionnelles*. Paris : Hachette éducation, 1992. 176 p. (Pédagogies pour demain : nouvelles approches).
- COHEN, A. et HUGON, M. *Étude de pratiques innovantes dans le cadre de la mise en place des modules dans les lycées*. Paris : INRP-CRESAS-DLC, 1993.
- *Former à l'enseignement modulaire, bilan et perspectives*. Nice : CRDP ; DLC, 1993. 245 p.
- LAZAR, A. dir. *Démarches pour des modules de seconde et terminale professionnelles : langages, français, disciplines technologiques*. Paris : INRP, 1992. 157 p.
- LEPERLIER, G. *Modules d'initiation à la méthodologie scolaire et à la formation permanente*. Lyon : Chronique sociale, 1993. 242 p. (L'essentiel).
- LESELBAUM, N. *Méthodologie du travail autonome. Module à l'INRP*. Paris : INRP, 1982. 409 p.
- MIRABAIL, H. *Argumenter au lycée : modules et séquences*. Toulouse : CRDP, 1994. 191 p.
- Les modules. *Éducation et devenir*, 1993, n° 22, 85 p.
- RAULIN, D. *Les modules : vers de nouvelles pratiques pédagogiques au lycée*. Paris : CNDP ; Hachette éducation, 1993. 112 p.

Projet d'établissement

- CROS, Françoise. Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en œuvre. *Éducation permanente*, 1987, n° 87, p. 37-48.
- France. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Vanves. *Les projets d'établissement*. Vanves : MEN, 1992. 193 p. (Les dossiers Éducation et formations ; 15).
- GUILLAUME, F.-R., MARESCA, B. et LOUVET, A. et al. *Les projets d'établissement : le management au service de l'animation pédagogique*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1992. (Les dossiers Éducation et formations ; 15).
- OBIN, J.-P. *La crise de l'organisation scolaire*. Paris : Hachette éducation, 1993. 351 p. (Former, organiser pour enseigner).

8. ÉVALUATION

L'évaluation fait partie de la notion même de projet. Il ne s'agit plus seulement d'une évaluation pédagogique de l'élève à caractère individuel, mais bien d'une évaluation institutionnelle des établissements en tant qu'unités de fonctionnement et du système éducatif dans son ensemble, y compris le personnel. Cette évaluation s'avère d'une importance cruciale à un moment où l'explosion scolaire signifie une élévation des coûts de formation qui concerne l'ensemble du corps social tant dans ses résultats que dans les investissements nécessaires.

- DEGABRIEL, L.R. *La rénovation pédagogique des lycées : choix d'une option en seconde générale et technologique et en première à la rentrée de 1993*. Paris : MEN, 1994. (Les dossiers Éducation et formations ; 35).
- Évaluer les collèges et les lycées : études et outils. *Éducation et formations*, janvier-mars 1990, n° 22, 68 p.
- France. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'Évaluation et de la Prospective. *L'évaluation pédagogique en classe de seconde*. Paris : MEN, 1989. 158 p. (Les dossiers Éducation et formations).
- France. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'Évaluation et de la Prospective. *Trois indicateurs de performance des lycées*. Paris : MEN, 1994. (Les dossiers Éducation et formations ; 41).
T1 : *Baccalauréat général et technologique*. 1993. 745 p.
T2 : *Baccalauréat professionnel*. 1993. 520 p.
- France. Inspection générale de l'éducation nationale. Paris. BANCAL, C. *La rénovation pédagogique des lycées*. Paris : IGEN, 1994. 77 p.
- France. Inspection générale de l'éducation nationale. Paris. HUSSENET, A. *Inventaire des problèmes de la classe de seconde*. Paris : IGEN, 1989.
- GASQUET, S. et RUFFFIEUX, M. *Lycée : peut mieux faire !* Paris : Syros alternatives, 1990. 206 p.
- HIGÈLE, P. Évaluation à moyen terme de l'apprentissage des opérations projectives auprès d'élèves de lycée professionnel. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1991, n° 94, p. 63-71.
- JOUVANCEAU, P. L'épreuve anticipée du baccalauréat et l'évaluation. Deux indicateurs de réussite en français en classe de première. *Éducation et formations*, janvier-mars 1989, n° 18, p. 12-21.
- LEMERLE, S. Les sorties du système éducatif de 1976 à 1986. Des jeunes de plus en plus qualifiés. *Éducation et formations*, janvier-mars 1989, n° 18, p. 3-11.

- LESELBAUM, N. *Autonomie et autoévaluation. Étude sur l'expérimentation de procédures d'apprentissage à la coévaluation des travaux d'élèves de lycées*. Paris : Economica, 1982. 203 p.
- MERLE, P. *La notation en classe terminale et au baccalauréat. Contribution à une sociologie de la croyance des élèves et des professeurs*. Th. État : Sociologie : Paris V : 1992.
- *Synthèse évaluative. Établissements expérimentaux de Saint-Nazaire, Oléron, Paris*. Paris : INRP, 1985. 120 p.
- VERT, Éric. Les performances des lycées au baccalauréat. *Éducation et formations*, janvier-mars 1990, n° 22, p. 21-30.

Mathilde BOUTHORS

Chargée d'études documentaires
CRDP de Paris

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- <i>L'apprentissage en coopération dans les écoles moyennes américaines : de l'idéal à la réalité</i>	64
- <i>Réforme des examens et égalité des chances aux États-Unis</i>	68
- <i>Que reste-t-il du savoir scolaire ?</i>	72
- <i>Controverse sur la promotion de l'apprentissage</i>	76
- <i>De la difficulté de changer l'école</i>	80
- <i>L'éducation à la maison : une alternative</i>	84
- <i>Le perfectionnement des enseignants en milieu urbain à risque</i>	86
- <i>Le perfectionnement des enseignants par la collaboration</i>	90

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 34, 1995

L'apprentissage en coopération dans les écoles moyennes américaines : de l'idéal à la réalité

Mara Sapon-Shevin s'est intéressée à une catégorie d'élèves un peu délaissés dans les recherches de la précédente décennie : les jeunes adolescents de la fin du cycle élémentaire et du début du secondaire. Elle s'est de plus impliquée dans le mouvement pour l'apprentissage en coopération, dans lequel les élèves de niveau inégal mettent en commun leurs compétences pour atteindre un même objectif. Cette stratégie d'apprentissage communautaire, fondée sur l'interdépendance des membres du groupe, a pour but de valoriser l'entraide et le travail en équipe plutôt que la compétition et la réussite individuelle. Elle est également supposée permettre l'acceptation des différences d'aptitude scolaire et d'approche du travail.

L'adéquation entre cette forme d'instruction et l'école moyenne pour des jeunes de 9 à 14 ans a été déjà soulignée par l'*Association for supervision and curriculum development*, par des experts tels que Evans, Gatewood et Green qui identifient les raisons de cette harmonie : les techniques et les objectifs de cet apprentissage en coopération correspondent aux besoins de socialisation, d'appartenance et de soutien psychologique des jeunes de cette tranche d'âge. L'apprentissage en groupes d'aptitude hétérogène satisfait un idéal démocratique de suppression des filières et des discriminations de sexe, de race, de classe ; cette organisation combat la tendance des enfants à exclure les camarades "différents", moins performants, en les obligeant à réussir avec eux et non contre eux, la compétition s'établissant entre les équipes et non entre les individus d'une même équipe ; de plus les bilans d'expérimentation d'apprentissage en coopération font état d'une amélioration des performances, des relations entre élèves dissemblables, des relations avec les professeurs ; enfin cette stratégie semble assez facile à appliquer.

L'auteur, s'appuyant sur les remarques d'élèves sortant de l'école moyenne et venant d'expérimenter l'apprentissage entre pairs, révèle quelques ombres à ce tableau. En l'absence d'autres réformes d'accompagnement, cette méthode ne peut tout résoudre : les pratiques sociales doivent être développées, les programmes structurés de façon compatible avec l'apprentissage en coopération. L'engoue-

ment pour ce type d'apprentissage rapidement adopté a fréquemment donné lieu à des distorsions, des amputations qui vident la stratégie de son sens et transformant une philosophie d'enseignement en une simple mise en scène. Cette stratégie ne s'adapte pas à n'importe quel contenu d'enseignement : par exemple, un enseignement de l'histoire de la Seconde guerre mondiale, s'il occulte le rôle joué par les partisans de la paix, la réflexion sur les résolutions de conflit, ne donnera pas à une équipe d'apprenants une image positive de la coopération, la non prise en compte du rôle des femmes, des minorités, des syndicats dans l'histoire contemporaine ne favorisera pas la compréhension mutuelle. Par ailleurs, consacrer de courtes périodes de l'emploi du temps à l'apprentissage en commun alors que l'école fonctionne globalement, y compris dans les activités périscolaires, sur le mode de la compétitivité et du classement en catégories, aboutit à des messages contradictoires.

Une mise en application trop simpliste de cette innovation, une attente excessive risquent de décevoir et d'en détourner ses adeptes. Certains moyens - par exemple les cahiers d'exercices imprimés à utiliser en groupe - sont abusivement assimilés à du travail en coopération. La considération de cette méthode comme "un instrument parmi d'autres, dont dispose l'enseignant" ne permettra pas d'éviter la mise en application superficielle ou parcellaire du principe d'entraide dans l'apprentissage. Certains faits sont en contradiction avec cette stratégie pourtant populaire : beaucoup d'écoles moyennes restent attachées au système des filières et nombre de professeurs, de parents et même d'élèves sont opposés aux groupements d'élèves hétérogènes, craignant un nivellement par le bas des résultats scolaires et une utilisation (sans contrepartie) des meilleurs élèves. L'évaluation positive des performances d'équipes d'élèves qui coopèrent est souvent perçue comme le résultat de motivations extrinsèques (récompenses). L'opportunité ou l'inopportunité de poursuivre une expérience d'apprentissage en coopération est fréquemment décidée en fonction de résultats à des tests normalisés et non en fonction d'un changement d'ordre éducatif ou social dans la classe. L'utilisation de recettes pour mettre en place cette coopération a souvent empêché les enseignants d'assumer la responsabilité d'une stratégie mûrement réfléchie : la simplicité de cette méthode pédagogique étant trompeuse.

L'auteur approuve l'analyse de Kohn selon laquelle les enseignants résistent à une forme approfondie de coopération parce qu'elle menace leur pouvoir de contrôle et de prédiction de la situation et qu'elle contrarie la croyance, (même non dite) en l'individualisme et

la compétition. De surcroît, il est plus difficile pour les professeurs d'école moyenne, dont l'enseignement est déjà compartimenté et contraint par un programme assez rigide, que pour les professeurs d'école primaire, qui enseignent toutes les matières et organisent librement les tâches, de mettre en application une stratégie de totale coopération. Une polarisation sur la discipline, la tenue, va à l'encontre d'un encouragement à la prise de responsabilité de l'élève à travers l'apprentissage en coopération. Dans de nombreux modèles d'apprentissage en coopération, le professeur décide pratiquement du choix des tâches, de leur répartition, de leur durée, fait pression grâce à des récompenses externes, empêchant l'élève de s'approprier l'apprentissage : par exemple dans un cas d'apprentissage de l'écrit pédagogiquement bien conçu, les équipes gagnent ou perdent des points en fonction de l'assiduité, de la ponctualité, de l'apport de documents, de la participation à la tâche de chacun des membres, ce qui n'incite pas les élèves à prendre le contrôle de l'entreprise globale et redonne le rôle directif à l'enseignant. D'ailleurs les enseignants ne peuvent accorder du pouvoir aux élèves que s'ils sont eux-mêmes assurés et soutenus par l'administration : parmi des équipes d'enseignants engagés dans des programmes de formation à l'apprentissage en coopération, seules les mieux soutenues par la structure administrative ont persévéré. Ce bouleversement profond des habitudes d'enseignement suppose une réorganisation de toute la vie scolaire et la possibilité pour les enseignants de partager leurs expériences, de se réunir et de s'entraider.

Un élément essentiel de la stratégie, plus ou moins développé selon les cas, est l'enseignement des savoir-faire sociaux permettant les interactions entre pairs et l'évaluation des processus d'interaction. Dans le modèle de Johnson et Johnson - "*apprendre ensemble*" - cette interaction sociale est un objectif majeur et non pas un simple moyen de réussite scolaire. Dans celui de Slavin - les "*tournois par équipe*" - l'accent est mis sur la performance scolaire, les processus sociaux restant implicites, comme on le constate souvent dans les écoles moyennes et secondaires où les 45 mn de cours consacrées à une discipline donnée laissent peu de place à l'enseignement des savoir-faire sociaux. Le choix du professeur de consacrer du temps à la réflexion sur la communication, la résolution de conflit, est d'ailleurs souvent mal perçu par les parents, soucieux de résultats mesurés par les examens et persuadés à tort que les performances sont indépendantes des interactions sociales, alors que ces dernières devraient être une priorité dans la conception des programmes scolaires et de la forma-

tion des enseignants et que l'acquisition des savoir-faire sociaux devrait être régulièrement évaluée chez les élèves.

Le principal obstacle à l'éducation par la coopération reste l'individualisme qui caractérise la société américaine prisant la compétition : l'observation par Matthews, d'un groupe de 15 élèves doués, révèle leur répugnance à travailler avec des pairs de niveau intellectuel inférieur. L'auteur pense, contrairement à certains experts (cf. Gartin et Digby, 1993), que le recours à un groupement d'élèves de niveau homogène, en réponse aux réticences des parents et des élèves, serait contraire aux principes, aux valeurs qui justifient la stratégie de coopération : l'esprit communautaire, la lutte contre l'exclusion, une opportunité de réussite pour tous. Un travail d'éducation des élèves doit être réalisé dans l'ensemble de la structure scolaire pour faire accepter les différences et négocier les conflits, notamment grâce à des programmes de lutte contre les discriminations, à l'élimination des filières.

S'impliquer profondément dans la stratégie d'apprentissage en coopération signifie remettre en cause tout le système éducatif en tant que reproducteur des inégalités de sexe, de race, de classe, abandonner les programmes spéciaux (pour les surdoués, les élèves en difficulté...), mettre en place des programmes à niveau modulable, dont toute la communauté des élèves puisse tirer profit.

- D'après : SAPON-SHEVIN, Mara. Cooperative learning and middle schools : what would it take to really do it right. *Theory into Practice*, summer 1994, vol. 33, n° 3, p. 183-190.

Réforme des examens et égalité des chances aux États-Unis

Dans le grand débat actuel sur la réforme de l'éducation américaine, une attention particulière est portée aux politiques d'évaluation en tant que levier de changement. La *Harvard educational review* a consacré un symposium au thème de l'évaluation scolaire en liaison avec l'objectif d'égalité des chances. Dans l'un des articles, G. Madaus examine la question actuelle d'une évaluation au niveau national selon une double perspective technologique et historique.

L'auteur part de la constatation que les tests traditionnels, normalisés, fondés sur des questions à choix multiple ou des réponses simples sont désormais dédaignés. On leur préfère les techniques d'évaluation nécessitant une réponse élaborée, une production de l'élève. Les adeptes du projet de système d'examens national lui attribuent de multiples vertus : atteindre des normes de type international, restaurer la compétitivité et augmenter la productivité de la nation, fournir une évaluation équitable quels que soient la race, la culture, le sexe. G. Madaus centre son étude sur l'équité du système d'examens national proposé dans le rapport "*Objectifs 2000*". L'auteur remarque que les tests d'évaluation sont tellement ancrés dans la tradition que le public oublie leur caractère de "technologie sociale" qui ouvre de nouvelles possibilités, confère un pouvoir mais peut aussi induire des effets pervers non prévus, comme le montre l'histoire de l'évolution des techniques d'évaluation, notamment les politiques visant à aider les catégories d'enfants défavorisés.

G. Madaus analyse la fascination qu'exerce une technologie telle que les tests et examens en l'attribuant à la "religion du progrès" du monde occidental. La foi en leur pouvoir de résoudre les problèmes d'inégalité des résultats scolaires risque de masquer aux décideurs et au public d'autres problèmes, d'hygiène, de conditions de vie des élèves, de formation initiale et continue des professeurs, d'organisation des écoles. Les technologies ont une grande influence potentielle sur l'expérience du travail scolaire, sur les valeurs exprimées par l'école et risquent de produire des effets non-intentionnels. Au cours du siècle, l'évolution des politiques d'évaluation a déjà modifié sensiblement les programmes, les processus de sélection, l'appréhension des objectifs de l'éducation et a donné naissance à une bureaucratie, un commerce des tests et des cours préparant aux tests. Les résultats

aux tests sont dangereusement confondus avec les finalités de l'éducation.

Les technologies étant le produit d'une certaine forme de société avec ses échelons, ses contraintes, ses configurations économiques et raciales, elles tendent à reproduire cette structure. Et les politiques d'évaluation sous-entendent des valeurs telles que l'utilitarisme, la compétitivité économique, l'objectivité, la responsabilité, l'efficacité, la conformité. Ces valeurs modèlent les méthodes et le contenu de l'enseignement, la notion d'égalité devant l'éducation ; elles sont partagées par la communauté des techniciens, des décideurs mais pas forcément par les groupes de culture minoritaire. Il est donc nécessaire d'examiner les valeurs soutenues par le système d'évaluation dans le contexte de l'hétérogénéité des populations testées. (l'auteur cite l'exemple d'un élève indien imprégné de la culture traditionnelle de son grand-père, mal noté aux tests parce qu'il donnait des réponses "sans fondement réel" et travaillait lentement : sa tribu valorisait la subjectivité - "sentir ce que l'on ne peut voir" - et le rêve - nocturne ou éveillé- alors que nos tests récompensent l'objectivité, la rapidité au détriment du sentiment, de l'introspection). Selon J. Staudenmaier la technologie du système d'évaluation concerne trois catégories d'individus ou d'institutions : ceux qui ont la capacité de concevoir, ceux qui gèrent et donc dépendent de cette technologie, ceux qui subissent l'impact de la technologie.

La conception et la mise en œuvre d'un nouveau système d'évaluation aux enjeux élevés doit s'accompagner d'une sérieuse réflexion : sur le risque de réduire les matières scolaires valorisées à cinq ou six, de culture générale, au détriment des élèves non orientés vers les études supérieures, sur le sort des enfants qui ont échoué aux examens de quatrième, huitième, douzième année et sur un éventuel assujettissement du système d'examens national à une loi du marché appliquée à l'école. Comme le remarque Applebaum (1992), les technologies sont "une stratégie imbriquée dans des structures sociales de pouvoir plus vastes". Une technique valable en soi, peut être manipulée par le pouvoir politique, lors des processus de décision, les dommages immédiats étant acceptés comme rançon d'un progrès général ultérieur. De plus les solutions techniques aux problèmes de société ont amoindri la participation des citoyens aux décisions. Cette tendance doit être inversée car les personnes qui subiront dans leur vie quotidienne les effets de la réforme "sont de vrais experts" (les professeurs, les élèves, notamment ceux des minorités, les femmes).

L'évolution technologique des tests montre la complexité de la mise en œuvre d'une politique d'évaluation dont les enjeux sont majeurs : cette évolution est passée par le mode oral, la rédaction élaborée, les réponses à choix multiples, les questionnaires corrigibles en machine, les tests adaptés à l'ordinateur, dans le but de rendre les tests plus efficaces, objectifs, comparables et moins coûteux.

Le mode de questions à choix multiple a été légalisé par l'Etat et diffusé à une très large échelle dans les années 70-80 sans susciter une interrogation sur ses failles éventuelles, ni de la part des concepteurs et des utilisateurs des tests, ni de la part des responsables de la politique d'évaluation. Or ce système ne peut pas évaluer toutes les capacités cognitives dont on a ultérieurement reconnu l'importance : ainsi en mathématiques et en sciences, ces tests à la pointe du progrès, s'ils évaluent minutieusement les compétences en calcul, ne rendent pas compte des savoir-faire en jeu dans le domaine complexe de la résolution de problème. Par ailleurs, une alternative - des tests fondés sur la rédaction d'un devoir élaboré - comparée à des tests de lecture à choix multiple, n'a pas modifié les différences de résultats entre élèves blancs et Afro-américains. De surcroît, les épreuves élaborées sont plus coûteuses à évaluer, la normalisation de leur application est plus difficile, la notation est plus subjective. En terme d'objectif d'équité, G. Madaus en déduit qu'un système d'examens national aux Etats-Unis nécessiterait de plus amples investigations et bancs d'essai préalables.

L'historique de l'organisation des examens met en relief leur effet paradoxal : des conséquences non prévues et néfastes ont découlé de stratégies bien intentionnées. A partir du XIXe siècle, les examens ont servi de critère de sélection scolaire et professionnelle et l'on a remplacé la notion de rang dans la société par celle de mérite personnel, mais en même temps on a abouti à la classification des individus selon leurs performances chiffrées, ce qui, en retour, a incité les professeurs à enseigner des réponses factuelles à des questions-types, en vue des examens.

Le candidat est ainsi devenu "un objet de description, d'analyse" et l'examen, le cérémonial de cette transformation en objet. L'utilisation d'un barème de notes a permis de déterminer des moyennes, de fixer des normes, de former des groupes homogènes à partir de l'hétérogénéité de la nature. Et ce réductionnisme quantitatif a lésé les minorités en étouffant les tendances pluralistes de l'éducation et le pouvoir local d'aménagement du curriculum.

L'auteur expose ses suggestions pour une approche plus équitable des examens et de l'évaluation, rappelant que les effets secondaires négatifs ne sont pas seulement issus de l'instrumentation elle-même, mais des conditions sociales globales et qu'il est nécessaire de créer un "terrain éducatif commun pour tous les élèves en leur fournissant un enseignement de niveau uniforme". De surcroît, les décideurs doivent renoncer à utiliser un seul instrument pour de multiples objectifs - améliorer l'enseignement, orienter l'avenir des individus, responsabiliser les écoles et les circonscriptions, vérifier que les objectifs gouvernementaux sont remplis, préparer un système d'éducation ultra libéral. Si les réformateurs choisissent pour objectif la certification des élèves, leur orientation dans les filières, ils peuvent, selon l'auteur, s'inspirer des types d'examens européens. Et dans cette alternative, les examens ne devraient être institués qu'aux âges de 16 et 18 ans, pour ne pas canaliser trop tôt les élèves ; ils devraient inclure une grande variété de sujets pour permettre l'octroi de crédits à tous les élèves et s'assortir d'une formation complémentaire des professeurs pour relier cette évaluation aux programmes et aux pratiques pédagogiques. G. Madaus suggère également que l'on recrute plus de personnel d'origine ethnique minoritaire pour travailler dans le domaine de l'évaluation, des tests (la prise en compte des différences de sexe dans la réflexion sur les examens a été la conséquence d'une féminisation du personnel qui élabore et fait passer les tests). Enfin il recommande la création, dans l'esprit de la *Commission Nationale des Examens*, d'une institution indépendante, subventionnée par les contribuables, qui vérifie les normes techniques et éthiques présidant à la conception des tests et la prédominance des effets bénéfiques sur les effets indésirables de ces processus.

- D'après : MADAUS, George F. A technological and historical consideration of equity issues associated with proposals to change the national testing policy. *Harvard Educational Review*, spring 1994, vol. 64, n° 1, p. 76-95.

Que reste-t-il du savoir scolaire ?

Deux professeurs des services de recherche de la Marine américaine ont tenté de vérifier l'affirmation courante et reprise dans les ouvrages de nombreux chercheurs (cf. Bahrack 1979, Higbee 1977, Naveh-Benjamin 1990), selon laquelle "une grande partie des connaissances acquises en classe s'oublie aussitôt après le passage des examens". Leur recherche a porté sur la quantité et le type de savoir que les élèves retiennent. Un bref historique des recherches dans ce domaine les conduit à remarquer que l'impression, souvent exprimée, de manquer d'information sur les variables qui affectent la mémoire des acquis scolaires vient plutôt d'une difficulté à localiser les recherches pertinentes car elles sont éparpillées dans des revues spécialisées par domaine scientifique (éducation médicale, ingénierie, physique, etc.) et non dans les revues psychopédagogiques.

Les auteurs ont adopté une orientation fonctionnaliste contrastant avec l'approche naturaliste des études traditionnelles sur la mémoire, en laboratoire. L'apprentissage d'un sujet en classe s'effectue sur une période de plusieurs mois et offre un contenu plus vaste et plus complexe, présenté sous diverses formes (cours, écrits, film, tutorat, aide entre pairs...). Les études en laboratoire portent sur des contenus très parcellaires appris en une seule session (par exemple, des listes, des passages à mémoriser) qui ne donnent pas lieu à un travail de codage, de tri, de présentation. La qualité du contenu scolaire étant plus riche, les élèves sont intellectuellement sollicités pour structurer, assimiler, élaborer des schémas mentaux. Il est donc plausible que le taux de rétention du savoir scolaire soit meilleur que celui des apprentissages en laboratoire. Cet article centre son intérêt sur la mémoire du contenu sémantique, (c'est-à-dire des savoirs et des principes enseignés dans les études générales).

Dans les enquêtes sur lesquelles s'appuie cette étude, l'évaluation des mémorisations a été faite en administrant un test écrit à la fin de l'apprentissage d'un cours puis en faisant repasser le test (ou des éléments choisis du test) plus tard, parfois en posant sur un même contenu des questions différentes. Le premier test mesure l'apprentissage immédiat, le second mesure la rétention. L'apprentissage immédiat lui-même subit une perte variable par rapport au contenu enseigné initialement dont il faut tenir compte. Les auteurs ont passé en revue les cas exposés dans diverses recherches en optant pour une approche plus qualitative que méta-analytique. Ils ont sélectionné des

articles ou rapports de recherche traitant de la mémoire à plus ou moins long terme des contenus disciplinaires enseignés sur plusieurs périodes destinés à des apprenants quasi adultes ou adultes (au minimum, du niveau de l'enseignement secondaire). Finalement sur 449 références extraites des banques de données ERIC et PSYCHLIT et de leurs propres informations sur cette littérature, 56 textes répondant à tous les critères fixés ont été retenus.

G. Semb et J. Ellis signalent les éléments qui font obstacle à une évaluation parfaite de la rétention d'un apprentissage donné : le savoir préalable des élèves dans certains domaines d'études augmente les connaissances inculquées en classe et donc accentue la perte relative enregistrée entre le test d'apprentissage immédiat et le test de rétention ; les élèves peuvent également acquérir des connaissances en dehors de la classe pendant le déroulement de l'enseignement considéré, enfin l'usage de questions à choix multiple ou double (vrai-faux) introduit un facteur de risque que l'élève devine sans savoir.

Les auteurs analysent l'influence de six variables identifiées par M. Farr (1987) sur le degré de rétention des apprentissages : le contenu et les exercices d'évaluation des connaissances, l'intervalle de temps entre les tests, les conditions de vérification, le degré d'apprentissage immédiat, les stratégies pédagogiques, les différences individuelles.

Compte tenu que des disciplines différentes se caractérisent par des types de contenu différents et éventuellement des types d'exercices d'évaluation différents (questionnaires à choix multiple, exercices en laboratoires, dissertations...), G. Semb et J. Ellis examinent si d'après les études passées en revue, les différences de contenu et de tâches affectent les performances de la mémoire. Il apparaît que les performances sont meilleures dans les exercices de reconnaissance que dans les exercices de rappel différé. En ce qui concerne les tâches impliquant des habiletés cognitives, les résultats sont contradictoires en raison de difficultés à définir et classer les items. Quant aux contenus, leur degré de cohérence et d'organisation interne influe sur la capacité de rétention de la mémoire (des noms sont moins bien retenus que des concepts...).

L'intervalle de temps entre le test d'apprentissage immédiat et le test de rétention influe par sa longueur et par l'occupation de ce temps par l'apprenant. On constate dans un intervalle de une semaine à plus de deux ans, un déclin rapide du souvenir dans les premiers

mois puis un déclin modéré et une stabilisation. Les étudiants qui, durant l'intervalle de temps, ont suivi des cours supérieurs dans la même discipline obtiennent de meilleurs résultats aux tests de reconnaissance et de rappel différé que ceux qui l'ont abandonnée. L'organisation d'exercices pratiques, d'un examen blanc à la mi-temps de l'intervalle améliorent les résultats au test final de rétention.

Les différences de présentation des tests eux-mêmes, à la fin du cours et après le délai, influent également sur les résultats enregistrés. Ces résultats sont meilleurs lorsque les deux tests utilisent des questions identiques plutôt que des questions équivalentes, mais avec des items différents. Si les élèves passent les deux types de test de rétention, après correction de la différence due à l'ordre de passage (identique-équivalent ou équivalent-identique) on constate des résultats supérieurs lors du second examen. Ce qui prouve que faire passer des pré-examens, des épreuves d'essai avant le test final, améliore le rendement de la mémorisation.

Le niveau d'apprentissage immédiat - acquis à la fin des cours à partir des éléments enseignés - est la variable la plus importante, affectant la rétention à long terme. Plus les élèves ont d'occasion d'éprouver leur apprentissage, mieux ils le retiennent : ainsi, des élèves qui servent de tuteurs aux élèves qui leur succèdent dans un cours donné, obtiennent après un délai de quatre mois des résultats aux tests meilleurs que ceux des élèves aidés (79 % contre 73 %). Une enquête, faite sur la rétention à très long terme en espagnol, montre que pour des études de niveau élevé et de longue durée le degré de rétention est très important même après 50 ans d'intervalle alors que les personnes ayant appris peu d'espagnol et n'ayant pas eu de connaissance préalable de cette langue avant leurs études avaient presque tout oublié dans un intervalle de neuf ans. Des constatations similaires ont été faites en mathématiques. L'explication est que les études avancées donnent des opportunités de réutiliser les connaissances déjà acquises et, de plus, rendent le contenu plus cohérent, mieux organisé : le changement *quantitatif* du savoir produit un changement *qualitatif* des structures de la mémoire (ces constatations ne concordent pas avec celles des expériences faites en laboratoire).

L'acquisition immédiate des connaissances est elle-même intimement liée à une autre variable : les stratégies pédagogiques. Certaines méthodes obtiennent de meilleures performances dans l'apprentissage immédiat et dans le rappel différé, mais leur influence sur le taux de rétention n'est pas significative à l'exception de stratégies qui produisent un changement qualitatif d'interaction avec le contenu.

Par exemple, les méthodes de recherche enseignées sont bien mieux retenues que les noms, les faits, les concepts, après un délai d'environ 10 ans (125 mois), parce que les étudiants sont plus activement impliqués dans l'expérimentation d'une méthodologie ; de même l'apprentissage de faits géographiques qui s'appuie sur des excursions pendant lesquelles les élèves observent, font des expériences, les transcrivent en schémas, testé après trois mois de vacances, fait apparaître un taux de rappel différé très supérieur à celui d'un groupe de contrôle instruit de façon conventionnelle.

Enfin en ce qui concerne la variable de différence individuelle, les résultats d'enquêtes sont hétérogènes. Globalement, les élèves ayant des capacités supérieures (mesurées par des tests d'aptitude) apprennent et retiennent plus que les élèves moins doués, mais leur taux de rétention n'est pas supérieur. Le rôle d'autres facteurs (statut socio-économique, caractère...) n'a pas été évalué dans le cadre scolaire.

Ces constatations impliquent que les innovations actuelles dans le domaine des stratégies pédagogiques s'accompagnent d'une évaluation de la mémoire immédiate et à long terme des contenus auxquels ces stratégies sont appliquées. Certaines enquêtes permettent déjà de suggérer, selon Bahrick et Hall que des transformations des programmes et des plans d'études "répartissent l'apprentissage sur une plus longue période et organisent un entretien et un renforcement des connaissances, augmentant ainsi la durée de vie du savoir scolaire".

- D'après : SEMB, George B. et ELLIS, John A. Knowledge taught in school : what is remembered ? *Review of Educational Research*, summer 1994, vol. 64, n° 2, p. 253-286.

Controverse sur la promotion de l'apprentissage

Séduit par le système éducatif de l'Allemagne, modèle de prospérité économique, le gouvernement Clinton a décidé de financer l'apprentissage de 300 000 jeunes appartenant à "la moitié oubliée" de la jeunesse qui quitte l'école secondaire pour une entrée incertaine dans un monde du travail en pleine mutation. Le projet consiste à coupler un emploi rémunéré avec une formation sur le terrain et en classe pendant les deux années terminales de l'école secondaire et une troisième année d'enseignement technico-professionnel. Cette filière permettrait aux jeunes d'obtenir en plus du Certificat de scolarité secondaire - trop faible viatique pour l'embauche - un "Certificat d'aptitude professionnelle" valable également pour l'entrée dans l'enseignement supérieur, afin de laisser l'avenir de ces élèves ouvert.

Au niveau des Etats et des administrations locales, l'idée d'un enseignement en prise sur le travail a trouvé un large écho. La Commission d'évaluation des forces de travail américaine a insisté sur la dégradation des salaires des employés sortant de l'école secondaire et l'absence, pour eux, de programmes à vocation directement professionnelle. Elle a suggéré des politiques telles que les stages de pré-emploi, l'apprentissage, la formation alternée avec le travail. La puissante Fondation Paw a financé l'implantation de programmes d'apprentissage dans seize sites aux Etats-Unis. Les avocats de ce système croient en ses effets bénéfiques tant sur le plan social qu'économique malgré la difficulté de sa mise en place concrète : les élèves verraient enfin le rapport entre leur travail en classe et leur avenir professionnel, l'augmentation de leurs compétences améliorerait la compétitivité de l'économie américaine et le contact avec des adultes responsables efficaces les préserverait des dérives morales, actuellement fréquentes. Cette vision est, selon H. Kantor, utopique.

L'historique de l'enseignement professionnel, introduit dès le début du XXème siècle, révèle en effet que, malgré un soutien financier continu et confortable, ces programmes n'ont pas eu d'effet positif sur la courbe des bas salaires ni sur la qualité des emplois accessibles. Les partisans de la formation en apprentissage soulignent les traits qui la distinguent des cours professionnels. Ces programmes actuels sont plus longs et intensifs et surtout organisés en liaison avec les employeurs. Deux arguments restent constants. Le premier est que

les écoles répondent mal aux besoins des jeunes qui se destinent à court terme à des tâches manuelles ou "concrètes" : l'enseignement scolaire est trop "livresque", orienté vers des études supérieures, éloigné des réalités du monde du travail et de la vie. Le second est que beaucoup d'élèves ne sont pas intéressés par les cours trop théoriques. Les réformateurs actuels atténuent le caractère quelque peu élitiste de ce constat en ajoutant qu'un enseignement directement lié au monde professionnel est bénéfique pour la majorité, y compris les meilleurs élèves, qu'il ne faut pas couper du réel. Le troisième constat commun aux promoteurs des anciens programmes d'enseignement professionnel et de l'apprentissage est que les difficultés d'emploi sont dues à l'absence de relations institutionnalisées entre l'école et l'entreprise, qui place les sortants de l'école secondaire dans une voie sans issue professionnelle.

Les partisans de l'apprentissage affirment que l'on ne reproduira pas les erreurs des programmes d'enseignement professionnel antérieurs : notamment l'enseignement trop formel sera réduit au profit d'une formation pratique à l'écoute des besoins du marché de l'emploi actuel. La foi en cette forme d'éducation repose sur deux hypothèses : que les difficultés professionnelles des jeunes nuisent à leur participation économique à long terme, à leur conduite sociale et que des dispositions améliorant la liaison entre l'école et le travail résoudraient maints problèmes. Pour H. Kantor, la problématique est beaucoup plus complexe. En dépit des efforts des responsables de l'économie, les employeurs ont toujours eu tendance à engager les jeunes sortant du collège dans les emplois peu stables et sans perspectives de promotion, réservant les postes sûrs aux plus de vingt-cinq ans, jugés plus fiables pour un investissement en formation et en salaire. Une tentative, le *Youth Entitlement Demonstration Program*, garantissant un emploi à terme aux jeunes à condition qu'ils accomplissent toute leur scolarité secondaire, a trouvé très peu d'employeurs participants, malgré le financement des premiers salaires par l'Etat. Les employeurs allemands se montrent moins réticents : 40 % des petites entreprises acceptent de former des débutants ; néanmoins seulement 12 % des grandes entreprises y consentent ; de surcroît, les petites entreprises n'emploient que 17 % de la main-d'œuvre et l'on peut craindre qu'ils voient dans le système d'apprentissage une main-d'œuvre d'appoint à bas prix, ce qui rend le "modèle allemand" moins novateur.

Si le problème du sous-emploi des jeunes non diplômés est général, il touche beaucoup plus durement et durablement les jeunes Afro-

américains dont le taux de chômage atteint plus du double de celui des Blancs, alors qu'il était presque identique dans les années 50. Cette dramatique inégalité entraîne un risque de non engagement définitif dans la vie professionnelle de ces Afro-américains. Et les partisans de l'apprentissage pensent que celui-ci dotera les jeunes défavorisés de compétences professionnelles et surtout d'une connaissance des opportunités d'emploi qui leur font défaut parce qu'ils n'ont pas accès aux réseaux informels d'information permettant d'obtenir des emplois susceptibles d'évolution. La plupart des emplois du secteur primaire et secondaire sont obtenus par relation (par les parents, les amis adultes, dans les usines, et par les pairs, dans le commerce). Les jeunes Noirs, vivant dans des centres villes en déclin économique et dont les parents sont moins représentés dans les secteurs professionnels convoités sont donc désavantagés pour trouver du travail dans le secteur secondaire et même primaire.

Pour que le système d'apprentissage renverse ces tendances, il faut d'abord que la discrimination raciale soit combattue : les employeurs attribuent en effet aux jeunes Noirs des caractéristiques de comportement négatives qui, à l'exemple des Turcs en Allemagne, risquent de leur fermer l'accès aux apprentissages les plus valorisés et recherchés. De plus, il manque aux États-Unis une politique globale de plein emploi : les décideurs, considérant le chômage comme un moyen d'enrayer l'inflation, ne stimulent pas la reprise économique au maximum. Cette politique, préjudiciable à tous, l'est plus encore pour les "oubliés" de l'économie : le rapport *The forgotten half* de la Fondation Grant constate qu'à moins de traiter le mal de l'économie à la racine, "l'apprentissage... ne suffira pas à résoudre les problèmes d'emploi des jeunes des minorités... ni les problèmes de productivité de l'économie...".

Reste l'argument des bénéfiques en termes de productivité que l'on pourrait tirer d'une sensible élévation des compétences de la main-d'œuvre américaine, grâce à une éducation centrée sur la profession. Cet argument est fondé sur l'idée que la transformation de la technologie a entraîné une exigence de hautes qualifications techniques des employés. Les études historiques montrent en réalité qu'un nombre limité d'emplois très qualifiés a été créé tandis que beaucoup d'emplois ont été au contraire déqualifiés, l'homme se contentant d'actionner un dispositif. Si les ordinateurs ont donné naissance à des emplois de haut niveau, ils ont créé de nombreuses tâches très mécaniques n'exigeant qu'une formation élémentaire. Le phénomène des "sur-diplômés" qui occupent des postes de niveau inférieur à leur

qualification montre qu'il n'y a pas une forte adéquation entre l'emploi et les qualifications exigées. Une restructuration de l'organisation du travail, moins hiérarchisée, laissant plus de responsabilité aux travailleurs, permettrait aux employés d'utiliser leurs compétences à résoudre des problèmes et justifierait une formation pratique plus poussée. Mais de tels emplois ne sont pas actuellement la norme aux États-Unis (au niveau d'une scolarité secondaire).

On ne peut nier que l'école secondaire américaine avec ses programmes de culture générale ne prépare pas à l'entrée directe sur le marché du travail et détourne du milieu éducatif les élèves "non intellectuels", mais selon l'auteur une canalisation précoce vers une branche professionnelle spécifique ne ferait qu'"ajouter une dimension supplémentaire à l'inégalité" du système actuel. La vraie solution est d'offrir à tous les jeunes la possibilité de développer un ensemble de compétences qui leur permettront de devenir "les maîtres de leur propre destin professionnel", à condition d'intervenir également au niveau macro-économique en réorganisant la répartition du travail.

- D'après KANTOR, Harvey. Managing the transition from school to work : the false promise of youth apprenticeship. *Teachers College Record*, summer 1994, vol. 95, n° 4, p. 442-461.

De la difficulté de changer l'école

D. Tyack, pédagogue et W. Tobin, historien de la culture américaine, partent du constat que la structure de l'école, ses règles de fonctionnement sont restées quasi immuables durant des décennies, malgré les critiques (formulées dès 1902 par Dewey) et la succession de réformateurs. Ils s'interrogent sur les raisons de cette stabilité et de l'échec des visions alternatives de la scolarité.

L'organisation par grades successifs et par sections de temps est considérée comme une évidence : les écoles élémentaires se composent de classes fixes, de niveaux différents, ayant chacune un professeur enseignant plusieurs sujets de base ; dans les écoles secondaires, chaque matière est enseignée par un professeur spécialisé par périodes de 55 mn et donne lieu à l'obtention de "crédits", les élèves ont une petite latitude de choix de sujets. Les professeurs doivent contrôler les acquisitions en fixant des tâches aux élèves et en les évaluant.

Périodiquement, des bouleversements de cette structure ont été tentés : supprimer les niveaux de classe, diversifier l'emploi du temps, de l'espace, la taille des classes, mêler les disciplines dans des cours intégrés ou au contraire créer des spécialisations par matière à l'école primaire. La structure traditionnelle a résisté à ces assauts. Une partie de ces innovations s'est maintenue dans des secteurs périphériques tels que l'enseignement industriel, l'éducation des adultes, l'éducation spéciale, pour des enfants ne pouvant s'adapter aux normes. Par contre les sujets nouveaux qui ont été rattachés au programme principal - par exemple les cours commerciaux - ont été organisés en départements traditionnels. Les auteurs passent en revue l'histoire de la structure scolaire et analysent deux réformes qui se sont institutionnalisées - la division par niveau et l'*Unité Carnegie* - et trois réformes éphémères - le *Plan Dalton*, le *Projet de huit ans*, l'*École secondaire modulable* des années 60.

Dans la première moitié du XIX^{ème} siècle, les enfants étaient regroupés jusqu'à 200 en ville, tous âges et niveaux confondus, sous la direction d'un maître et d'un ou deux assistants, ce qui impliquait une discipline sévère et un apprentissage très limité. Les responsables de l'administration scolaire des grandes villes industrielles envisagèrent d'attribuer à chaque groupe d'âge une classe avec un maître chargé d'enseigner les rudiments à un seul niveau afin d'obtenir une meilleure productivité (selon le modèle de la division du travail et de

sa hiérarchisation dans les usines) : l'école à plusieurs classes de grades distincts fut généralisée en 1870 en ville. Le système de classe unique persista longtemps en milieu rural ; il a pratiquement disparu actuellement. Cette organisation différenciée et hiérarchisée correspondait à une concentration urbaine rapide et à l'état d'esprit d'une société d'hommes d'affaires. La rigidité fut perçue et critiquée dès cette époque car le programme strict et les tests de passage produisaient des exclus, tandis que dans les classes uniques rurales, ces enfants étaient portés par le groupe, pouvaient progresser plus à leur rythme et apprendre par des sources autres que le cours magistral. Dès le début du XX^{ème} siècle, des investigations révèlent qu'un tiers des élèves sont ainsi "retardés". Des modifications partielles furent appliquées ("filiales" différentes, groupes d'aptitudes différents dans une même classe...), tandis que l'école divisée en niveaux devenait le symbole de la "véritable école".

Le système d'évaluation des études secondaires en *Unités Carnegie* fut créé en 1906 dans le cadre d'une normalisation, avec des exigences élevées, de l'enseignement secondaire et supérieur. L'unité fut définie par la Fondation Carnegie comme un cours de cinq périodes (55 mn) hebdomadaires suivi pendant un an, à l'école secondaire. Les institutions d'enseignement supérieur reconnues par la Fondation devaient exiger au moins quatorze *Unités Carnegie* de ses candidats. La fondation fixa des normes de contenu curriculaire pour les disciplines "classiques" qui furent bientôt organisées en *départements*. Ces créations n'étaient pas ex-nihilo : des groupes y avaient réfléchi antérieurement (par exemple, le *College Education Examination Board*, le *Committee of Ten*...). La Fondation, prestigieuse, a fait autorité : le système d'abord prévu pour une minorité - "les meilleures high schools", les candidats à l'Université - devint la règle commune, avec l'expansion rapide de l'enseignement secondaire puis supérieur.

Parmi les tentatives de révision de cette organisation de l'enseignement, les auteurs examinent d'abord le *Plan Dalton*, lancé vers 1920 par Helen Parkhurst dans l'esprit de Montessori et de l'enseignement centré sur l'enfant. H. Parkhurst supprimait les divisions par niveaux et par classes et, conséquemment, le redoublement, et mettait l'accent sur la responsabilité, la liberté de l'élève, la coopération dans le travail ; les programmes et les manuels scolaires étaient conservés. Les élèves étudiaient à leur rythme (en négociant un "contrat" mensuel avec les professeurs), un programme minimum imposé et des sujets choisis, changeant de salle en fonction de leur étude, consacrant les après-midi aux arts et à l'éducation physique. Les séquences de

55 mn, les cours devant une large classe étaient supprimés. Ce projet était sous-tendu par l'idée que tous les élèves peuvent réussir, si les moyens leur en sont donnés. L'expérience fut diffusée par de nombreux articles et très appréciée. Mais en 1930 une enquête nationale constatait que 2 % des 8 600 écoles secondaires interrogées s'étaient conformées entièrement à cette organisation et 6 % partiellement. D. Tyack et W. Tobin en concluent que le *Plan Dalton* "inspira plus de débats que de mise en pratique" : en 1949 seule l'école fondée par H. Parkhurst à New York suivait encore ce plan. Néanmoins, certains éléments de la réforme furent intégrés par des professeurs, notamment pour les élèves en difficulté et pour les jeunes doués mais rebutés par l'enseignement traditionnel.

Une seconde innovation a suscité beaucoup d'intérêt : la mise en place d'un programme intégré réunissant plusieurs disciplines autour d'un thème d'étude. Un *Plan de huit ans* (1933-1941) disposant de fortes subventions permit à 29 écoles secondaires jugées excellentes de faire admettre leurs bons élèves à l'université en dehors des conditions habituelles (nombre d'*Unités Carnegie* dans des disciplines spécifiques). Lors de cette expérimentation les professeurs purent fournir aux élèves (en général, à certaines classes choisies) un enseignement plus individualisé accordant plus de place aux matières artistiques, mêlant les programmes formels et informels (productions artistiques, publications, services rendus à la communauté...). Les évaluateurs constatèrent que les étudiants sortis de ces écoles expérimentales réussissaient aussi bien, voire mieux, que les élèves d'écoles traditionnelles et participaient plus activement à la vie sociale de l'Université. Mais les conditions exceptionnelles de cette expérience - écoles de haut niveau, personnel choisi et motivé, subventions et support logistique énormes - rendaient sa généralisation problématique. En 1950, une seconde enquête auprès de 16 des 29 écoles pilotes révèle une réalité décevante : le retour à un enseignement et une évaluation traditionnels de chaque discipline, à une réduction des activités artistiques et extra-curriculaires, à une préparation universitaire conformiste. Entre-temps, les universités disposant de beaucoup plus de candidats, avaient perdu le goût du risque et réappliquaient le mode de sélection classique. Sur le plan interne, la réforme était difficile à stabiliser en raison d'un continuuel mouvement du personnel éducatif et administratif et de la charge de travail très lourde qu'elle imposait aux professeurs. Mais les participants à cette innovation progressiste, qui n'avait en général concerné qu'une partie du personnel et des classes des établissements, ont jugé l'expérience "éminemment

enrichissante" pour les professeurs et les élèves, favorisant une camaraderie entre les enseignants et les responsables, un esprit d'équipe qui s'est perpétué.

Une troisième innovation importante, elle aussi éphémère, fut mise en place dans les années 60, lorsque l'éducation traditionnelle était vivement contestée, que l'on redécouvrait le mythe rousseauiste de l'homme bon et libre et qu'on approuvait la proposition d'Illich, d'une *école sans murs*. La Fondation Danforth subventionna un projet d'écoles modèles qui, avec le partenariat de universités, devait aboutir aux *Écoles de demain*. Ces écoles développaient des emplois du temps modulaires, des enseignements divisés en *mini-cours* en fonction des intérêts des élèves, les professeurs travaillaient en équipes avec des groupes d'élèves de taille variable, la classe magistrale était transformée en centre de ressources pour le travail autonome, l'espace était modulé en fonction des styles d'enseignement, des "centres de réunion" étaient disponibles pour les élèves qui, en raison de la flexibilité de l'emploi du temps, n'avaient pas cours. Environ un tiers du temps était laissé libre pour des entrevues avec les professeurs, du travail en bibliothèque ou en laboratoires, la vie sociale. Certaines écoles préservaient l'organisation des disciplines par départements, d'autres optaient pour une "éducation générale interdisciplinaire" centrée sur les problèmes sociaux. Cette nouvelle forme d'éducation fonctionna bien pour les élèves très individualistes et créatifs, mais une majorité se sentit frustrée par l'absence de directives, et l'absentéisme, les comportements destructeurs s'aggravèrent chez les élèves déjà en échec. Les communautés appartenant à la petite bourgeoisie rejetèrent cette vision de l'école qu'ils jugeaient anarchique. Une partie des professeurs fut très gênée par le défilé des visiteurs, dans ces écoles modèles ouvertes. Les problèmes de discipline et la constatation d'une dégradation du niveau scolaire au plan national, furent à l'origine d'un retour à la tradition : vers 1970 plus de la moitié des écoles modèles avaient abandonné l'emploi du temps modulaire et la réforme n'était plus d'actualité dans les revues pédagogiques.

Bien que les réformateurs aient dénoncé les objectifs étroits et la non adéquation de l'école aux besoins réels de l'enfant, il s'est avéré très difficile de changer la conception de la scolarité. Les réformateurs n'ont pas emporté l'adhésion du public, attaché à son image de la "vraie école". Les écoles modèles n'ont pas gardé un personnel stable, qui eût été nécessaire au suivi de l'expérience. Les constructions culturelles de l'école peuvent changer si le public, et non seulement les

experts, est impliqué. Mais il faut admettre que les écoles altèrent les réformes et acceptent les compromis.

- D'après : TYACK, David et TOBIN, William. The "grammar of schooling" : why has it been so hard to change ? *American Educational Research Journal*, fall 1994, vol. 31, n° 3, p. 453-479.

L'éducation à la maison : une alternative

Depuis une dizaine d'années, le système éducatif américain est critiqué, son efficacité remise en question et l'un des moyens de pression utilisés par la *clientèle* est le retrait des enfants : un nombre croissant de parents choisissent comme alternative l'enseignement à la maison (selon certaines estimations, cette population scolaire serait de l'ordre d'un million d'enfants). L'article de J.G. Knowles, J.A. Muchmore et H.W. Spaulding analyse cette option et les choix éducatifs qu'elle représente.

Les historiens de l'éducation rappellent que l'éducation au foyer est un héritage culturel judéo-chrétien. Jusqu'au XVIIIème siècle, les enfants des classes privilégiées étaient instruits à la maison, par des précepteurs personnels. L'instauration des écoles publiques au milieu du XIXème siècle et leur expansion rapide ont graduellement transformé la perception de l'éducation informelle auprès de la famille étendue. A l'origine, l'école obligatoire avait pour but d'homogénéiser la population immigrante et de lutter contre les handicaps des familles de bas niveau. Les partisans de l'éducation à la maison signalent les hautes personnalités qui furent élevées en grande partie à domicile : A. Lincoln, F. Roosevelt, Th. Edison, M. Mead... Néanmoins cette alternative fut rarement choisie entre 1950 et 1970. Sous l'influence de réformateurs libéralistes tels Kohl, Illich et des notions de *déscolarisation*, d'écoles non directives, l'idée que "les parents peuvent enseigner mieux que les écoles" a remis à l'honneur l'éducation à la maison. Après une période d'hostilité de la part des administrateurs, en raison de son caractère hors normes, cette forme d'éducation a progressé et acquis une respectabilité entre 1970 et 1990.

Les parents qui choisissent cette éducation sont d'origine sociale très diverse : conservateurs religieux, modérés, humanistes, riches ou non, intellectuels ou non... On peut les classer en deux groupes : les *idéologues* et les *pédagogues* (cf. Van Galen 1986). Les premiers transfèrent les activités et les règles de travail de l'école à la maison et imposent des programmes et un emploi du temps stricts ainsi que des valeurs, des croyances ancrées dans leur histoire personnelle. Les *pédagogues* pensent que *scolarisation* n'est pas synonyme d'*éducation* et placent l'apprenant au centre de leurs préoccupations. Leur approche holistique du développement de l'individu les incite à promouvoir la motivation intrinsèque, l'apprentissage par expérience directe, relativement peu structuré. Cette scolarité à la maison diffère fortement de celle des écoles, par le contenu et les processus.

Les raisons qui motivent les parents pour soustraire leurs enfants à l'éducation formelle sont philosophiques, politiques ou événementielles : l'école traditionnelle est jugée coercitive et conformiste ou bien les parents ont connu des expériences très négatives de l'éducation formelle comme élève ou comme professionnel de l'éducation. Certaines mères enseignantes considèrent que le foyer est le lieu le plus sécurisant et le plus favorable au développement individuel de l'intellect, notamment en ce qui concerne les enfants handicapés ou surdoués qui peuvent bénéficier de méthodes pédagogiques difficiles à mettre en place dans les écoles publiques. D'autres parents reprochent à l'école publique de s'accommoder de la médiocrité d'une majorité au détriment des enfants plus inventifs. Beaucoup estiment que dans des classes larges les enfants ont moins d'opportunités d'apprendre librement, selon leur propre style. Enfin, une cause importante de recours à l'éducation à domicile est l'idéal religieux qui peut entrer en conflit avec les valeurs enseignées à l'école. Certains croyants estiment que le cadre familial est "moralement supérieur tant pour le développement psychologique que pour le développement culturel de l'enfant". La nostalgie d'une "famille parfaite", d'un microcosme idéal est parfois une motivation, en une période où l'environnement extérieur est souvent perçu comme dangereux.

La remise en cause du fonctionnement et du cadre de travail scolaire des écoles publiques américaines rend plausible des alternatives hybrides : par exemple, les communes pourraient créer de petits centres d'apprentissages locaux (à la place des grands lycées intercommunaux) dans lesquels les parents participeraient au travail des professeurs. Certains groupes de pression imposent actuellement l'essai d'écoles alternatives : dans le cadre de cette rénovation les

parents qui instruisent leurs enfants à domicile ou qui ont été éduqués eux-mêmes ainsi, pourraient partager leur expérience avec les enseignants traditionnels.

- D'après : KNOWLES, J. Gary, MUCHMORE, James A. and SPAULDING, Holly W. Home education as an alternative to institutionalized education. *The Educational Forum*, spring 1994, vol. 58, n° 3, p. 238-243.

Le perfectionnement des enseignants en milieu urbain à risque

J. Anyon décrit dans cet article une expérience de formation complémentaire du personnel enseignant dans un centre ville particulièrement dégradé, parsemé d'immeubles et d'usines désaffectés. Cette expérience fait suite aux investigations sur les retombées de 400 projets qui avaient été conduits à la fin des années 70 et complétés par une décennie de recherches ultérieures aboutissant à la conclusion que "le contexte immédiat dans lequel l'enseignement se transmet est d'une importance cruciale pour la réussite ou l'échec des plans de perfectionnement des professeurs". Dans cette étude l'auteur élargit la notion du contexte (c'est-à-dire d'événements scolaires pris sur le vif dans leur complexité) et prend en considération tout l'environnement social dans lequel l'école évolue.

L'auteur situe les conditions de vie dans ce district scolaire : le revenu par tête d'habitant n'est guère supérieur au tiers du revenu moyen de l'Etat ; 55 % des adultes de plus de 16 ans sont sans emploi ; des bandes de délinquants d'une dizaine d'année investissent les rues ; le sida provoque de nombreux décès, privant les enfants de soutien familial. L'école dans laquelle J. Anyon doit mettre en place le programme de perfectionnement des professeurs, vétuste, comporte 71 % d'élèves noirs et 27 % d'hispaniques. Parmi les 25 professeurs, seize sont noirs, six hispaniques, trois "blancs". Les 500 élèves (sauf trois) bénéficient d'une assistance, notamment de la cantine gratuite. 10 à 20 % des enfants sont sans logis et beaucoup d'autres, hébergés par des proches. 45 % des enfants disent craindre pour leur sécurité physique.

Les Services de l'éducation du district ont lancé en 1988 un plan de cinq ans concentrant les ressources et les innovations dans huit écoles du centre ville particulièrement défavorisées (dont celle décrite ici). Les objectifs étaient : l'aménagement concerté (entre professeurs, administrateurs et parents), l'école maternelle à temps complet, les classes primaires sans grades, le niveau moyen (du 6ème au 8ème grade) organisé en départements par discipline, une formation professionnelle à la prise de décision collégiale, la mise en route de projets d'école donnant droit à des aides fédérales. Des innovations plus limitées s'y ajoutèrent (par exemple, un programme d'étude prolongeant la journée de classe pour les enfants sans foyer, l'aide aux devoirs par des adultes bénévoles du quartier...). Le projet de formation à *l'apprentissage en coopération* de J. Anyon s'y est ajouté.

La participation à ce projet, qui n'était pas le fruit d'une demande spécifique des professeurs, s'est déroulée, sur la base du volontariat. L'auteur, ancien professeur expérimenté d'école primaire urbaine, propose son aide pour centrer les ateliers de formation sur les problèmes concrets de cet environnement et pour seconder les enseignants lors de l'application en classe (mise en forme des leçons, apport de matériel, planification, "feedback" ...). Douze sur les vingt-cinq enseignants acceptèrent d'y participer, après des objections quant aux chances de cette tentative. Les professeurs s'impliquèrent fortement dans ces réunions, malgré les obstacles (vacarme environnant, extrême fatigue des enseignants toujours tendus pendant la classe, impossibilité, faute de moyens, d'inviter des intervenants, d'assister à des conférences extérieures, de rendre visite à des enseignants dans d'autres districts pour des observations réciproques).

L'auteur expose le déroulement des premières leçons utilisant les compétences sociales requises pour l'apprentissage en coopération : le partage des idées, l'aide mutuelle, les compliments à son partenaire. Des leçons de lecture, de mathématiques ont ainsi été planifiées avec l'aide de l'auteur et les élèves ont apprécié la méthode utilisant des jeux de rôle ; ils ont trouvé la lecture beaucoup plus vivante ainsi et l'entraide leur a fait mieux connaître et apprécier leurs partenaires. Dans certaines classes les enfants travaillant par deux ont progressé plus vite que prévu et les professeurs n'avaient pas préparé assez de travail. Avec l'aide de l'auteur, pendant plusieurs semaines, les professeurs ont constaté une réussite inattendue de cette expérience de coopération. Néanmoins certains professeurs n'avaient pas pu se préparer à ces nouvelles stratégies. Ces difficultés s'expliquent par les situations de violence que les élèves subissent à la maison et repro-

duisent à l'école, d'où parfois des classes hors de contrôle (par exemple un élève avait précédemment tiré sur un professeur, un autre, en autodéfense, avait tué son père...). L'auteur avait proposé, pour le semestre suivant, la création d'un groupe interactif de soutien qui discuterait des succès et des problèmes rencontrés lors de l'utilisation des stratégies de coopération et organiserait des observations mutuelles du travail en classe. Faute de subsides pour décharger les professeurs d'heures de classe, cette activité, devant se dérouler après la journée de cours, fut refusée par les professeurs.

L'auteur a évalué les résultats de son programme de perfectionnement des enseignants, conscient que les conditions de misère, morale et matérielle, dans lesquelles vivaient ces enfants rendaient les actions éducatives compensatoires quasi dérisoires : malgré 250 000 dollars consacrés en quatre ans aux réformes, dans les huit écoles-cibles, le niveau des élèves avait baissé en lecture, langage et mathématiques, étant de surcroît le plus bas de la ville et considérablement inférieur à la moyenne nationale. Les professeurs, interrogés sur des innovations telles que la prise de décision partagée ne voyaient, en majorité, pas d'impact positif sur le dynamisme ou le climat de leur école. Les techniques pédagogiques de coopération demandent un à deux ans de pratique et un soutien professionnel à long terme pour être bien maîtrisées. De plus, l'école où s'était déroulé le projet de perfectionnement du personnel ne présentait pas d'autres caractéristiques qui soient favorables (une direction efficace, positive, une "atmosphère incitative à l'apprentissage"). J. Anyon a pu interroger l'année suivante onze des douze professeurs ayant participé aux ateliers d'expérimentation, et a mesuré l'obtention d'une coopération dans l'apprentissage selon deux critères : l'établissement d'une interdépendance positive entre les membres d'une équipe avec un objectif global, le maintien d'une responsabilité personnelle de chaque membre dans chaque équipe. Il est apparu que trois des onze professeurs utilisaient les techniques de coopération régulièrement, quatre à cinq fois par semaine, six autres deux à trois fois par semaine, un professeur moins d'une fois par semaine, le dernier ne les utilisait pas du tout. Huit des professeurs faisaient régulièrement travailler leurs-élèves par paires, les partenaires rendant un devoir commun. L'auteur a organisé une session d'été pour la formation à l'apprentissage en coopération, à laquelle participèrent 25 des 40 professeurs sollicités dans les huit écoles du centre ville. En dépit de résultats limités (seulement trois professeurs sur onze s'étaient réellement convertis à

l'enseignement en coopération), l'intérêt et l'admiration exprimés pour le programme avaient incité d'autres écoles à s'y essayer.

Cette satisfaction est atténuée par le fait que les enseignants doutaient de l'effet à long terme des réformes, prévoyant "qu'après que les subsides soient dépensés tout redeviendrait comme avant". Et de fait, divers experts ont constaté que, depuis des années, la majorité des projets de réforme entrepris dans les écoles urbaines défavorisées n'ont pas entraîné de changement substantiel. Pour l'auteur, cela est dû au fait que les caractéristiques reconnues par les chercheurs comme favorables à une formation continue efficace des enseignants sont souvent absentes dans le contexte des centres urbains sinistrés. L'examen des rapports entre classe sociale et qualité de l'école confirme en partie cette constatation. Lors du projet décrit ici, seulement trois des dix caractéristiques jugées fondamentales dans les bilans des expérimentations antérieures apparaissaient dans le contexte. Une réforme de la technique d'apprentissage de l'expression écrite, menée dans une banlieue aisée sur une période de trois ans est décrite par Lester et Onore comme adoptée durablement : les professeurs avaient bénéficié d'un suivi régulier par des consultants, d'ateliers de recyclage, de visites d'autres écoles innovantes, d'une décharge d'heures de cours, et de nouveaux professeurs avaient été initiés à leur tour. Les deux années suivant la réforme, du matériel et des opportunités de perfectionnement ont été proposées. Les écoles de ce quartier, déjà performantes, ont été encore améliorées.

Malgré quelques exceptions reconnues, l'historique des réformes dans les écoles urbaines est plutôt marqué par l'échec. Pour inverser cette situation, l'auteur propose d'agir sur la communauté dans laquelle l'école est intégrée en modifiant le contexte social, économique et politique. Pour créer de bonnes écoles, il faut créer une qualité de vie dans les collectivités, initier une politique de réinsertion des exclus. Les projets éducatifs doivent faire partie d'un lot de réformes cohérentes, alors qu'actuellement de nombreux projets sont financés séparément avec une grande déperdition d'énergie. En relevant l'économie et en stimulant les politiques socioculturelles d'une agglomération, il serait possible de rendre ses habitants productifs et ses écoles conviviales.

- D'après : ANYON, Jean. Teacher development and reform in an inner-city school. *Teachers College Record*, fall 1994, vol. 96, n° 1, p. 14-31.

Le perfectionnement des enseignants par la collaboration

Au cours des dix dernières années, le rôle des relations professionnelles qui se tissent entre les professeurs a été pris en considération parmi les facteurs d'amélioration pédagogique. De nombreux chercheurs (cf. Hargreaves, Fullan, Holmes...) ont observé les professeurs au travail et perçu dans certains cas l'existence d'une véritable *culture de collaboration* qui se manifeste dans le travail quotidien et non de manière forcée pour réaliser un projet spécifique. Cette culture est le résultat "d'un extraordinaire effort des individus". La recherche décrite dans cet article part de la constatation que les relations de collaboration doivent être souhaitées, encouragées, pour leur valeur en soi, autant que pour l'enrichissement mutuel des partenaires. Les programmes qui intègrent des activités de collaboration sont trop souvent fondés sur une vision technique de la progression du savoir des enseignants. J. Wallace et W. Louden exposent un point de vue différent sur la nature et la formation du savoir de l'enseignant : enseigner suppose la recherche de plans d'action rôdés, de scénarios permettant de résoudre les problèmes de la classe. Ces compétences sont modélées par l'expérience professionnelle, par l'histoire de vie du professeur et visent à stabiliser la pratique pédagogique plutôt qu'à en augmenter l'efficacité. La confrontation à des problèmes nouveaux amène l'enseignant, par un effort de cohérence, à réformer et développer son savoir. Les auteurs centrent leur intérêt sur la façon dont les enseignants développent et appliquent leurs connaissances pendant qu'ils travaillent avec des collègues. Il est remarqué que rendre son savoir pratique accessible, donc critiquable, représente un défi pour l'enseignant.

L'étude qualitative de J. Wallace et W. Louden porte sur les données issues de deux études de cas de collaboration d'enseignants dans des écoles élémentaires canadiennes. Une première étude consistait à analyser le travail de six professeurs impliqués dans un programme de perfectionnement professionnel. La seconde étude examinait les relations de collaboration entre un chercheur et un enseignant pendant une investigation ethnographique de huit mois. Les auteurs ont sélectionné deux histoires qui illustrent le développement et le fonctionnement de relations qui ont "bien marché" (c'est-à-dire qui ont bien servi les besoins personnels et professionnels des partenaires), de

l'avis des intéressés. Chaque histoire permet une compréhension globale de ces relations, leur contexte, leurs dimensions philosophique et pratique, leur valeur subjective.

Le premier exemple décrit est celui de deux professeurs d'école primaire, Amanda et Geoff, entrés dans l'école à la même époque, d'âge semblable, ayant une expérience équivalente des élèves de même grade et une même approche de l'enseignement (encourageant leurs élèves à l'autonomie, l'expérimentation). Ces deux enseignants organisaient souvent des activités en commun ou se partageaient les tâches, l'un dirigeant le chant pour tous les enfants et l'autre leur racontant des histoires. Ils sollicitaient l'avis de l'autre en cas de difficulté pratique. Ils discutaient, lors des pauses, des événements quotidiens dans l'école, de la vie sociale, etc., et exprimaient le sentiment de "mettre leurs têtes en commun" pour planifier, innover, résoudre des problèmes.

Le deuxième exemple concerne un professeur expérimenté, Johanna, encadrant des élèves de 3ème année dans une école alternative et un chercheur, Bill, désireux d'observer le travail et le processus de réflexion de l'enseignant. Tous deux partageaient la conviction que l'enseignement est plutôt un art qu'une activité centrée sur le contenu. Bill, ancien professeur d'anglais, participait au travail de la classe, se chargeait de certaines responsabilités et manifestait un intérêt de connaisseur pour le travail de Johanna.

Les relations de collaboration décrites dans ce texte représentent des situations très différentes (rapports entre pairs, rapports professeur-chercheur), mais la présente étude s'intéresse aux qualités communes qui ont permis le succès de ces relations et en explore les caractéristiques, en précisant que cette liste n'est pas exhaustive. Les auteurs relèvent un premier caractère de *similarité* dans les traditions d'enseignement et les aspirations et dans les situations en classe (élèves de même âge, problèmes pédagogiques similaires...). Cette similarité permet un accord intersubjectif sur la signification des événements en classe (par exemple, des extraits de dialogues entre Amanda et Geoff montrant qu'Amanda partage le souci de celui-ci devant le manque d'engagement actif de ses élèves dans une leçon de science et lui propose une aide concrète). Dans les deux cas observés, les participants ont la même appréhension de l'importance du problème et s'entendent sur les démarches de résolution. La communication est effective et subtile.

Les différences produisent aussi un prétexte à des débats sur la pratique pédagogique qui permettent d'élargir celle-ci en comblant mutuellement les lacunes (par exemple, Bill et Johanna ayant une expérience dans des matières différentes, les interventions de Bill sur l'acquisition du langage ne sont pas perçues comme une interaction entre un mentor et son élève, mais comme une opportunité d'enrichissement).

La *symétrie*, c'est-à-dire l'équilibre des pouvoirs est à la base d'une relation réussie. L'échange entre professeurs ou entre professeur et tuteur peut échouer en raison d'une compétition potentielle (par exemple Amanda n'avait pas réussi de partenariat avec d'autres professeurs plus expérimentés : ceux-ci estimaient l'échange moins avantageux pour eux). Amanda et Geoff ont construit une relation d'égalité en tant que praticien et en tant qu'aide de l'autre. Le potentiel de rivalité entre Johanna, professeur et Bill, chercheur (donc "examineur" de l'autre), a été surmonté grâce au respect mutuel spontané.

L'*acceptation du risque* d'apparaître en situation d'échec devant le partenaire est également une qualité importante et peu commune : Amanda et Geoff exposaient constamment leur pratique à l'observation, éventuellement à la critique du partenaire en passant d'une classe à l'autre. Johanna prenait le risque que l'étude de Bill fasse ressortir ses erreurs tandis que Bill reprenait l'enseignement de l'anglais, abandonné depuis longtemps. La présence d'un collègue représente un auditoire pour la réflexion qui stimule et donc intensifie cette réflexion.

La *confiance* suppose une compréhension, une acceptation mutuelles des supériorités et de faiblesses de l'autre et une transparence des comportements. Dans les cas décrits, elle se doublait d'une réelle sympathie permettant de rechercher l'intérêt professionnel de l'autre par conviction, non par calcul.

La *progressivité* et la spontanéité de l'établissement d'une relation lui assurent une meilleure productivité à terme. La planification des périodes de tutorat, d'observation mutuels, les interventions externes contrarient le besoin de maturation d'une telle relation.

L'*honnêteté du pacte* se traduit par un équilibre entre l'effort engagé et sa récompense : un partage équitable de certaines tâches, un échange d'expertise... Dans le second exemple bien que Bill "utilise" unilatéralement la relation pour élaborer sa recherche, Johanna ne se

sent pas dupée car l'intérêt de Bill pour son travail et son comportement très coopératif l'encouragent.

L'étude détaillée de ces exemples montre la subtilité et la subjectivité des relations de collaboration entre des professionnels. Divers chercheurs (cf. Elbaz) ont montré que, pour un enseignant plus que pour un autre professionnel, la façon de travailler dépend de l'histoire personnelle. Les projets de "collégialité forcée", visant à une amélioration de l'efficacité technique, qui ne tiennent pas compte de la place de la biographie et de l'expérience dans la réforme graduelle du savoir enseignant, sont exposés à l'échec. Il faut admettre que la coopération se construit lentement, avec des retours en arrière, qu'elle réussit seulement dans certains contextes avec certaines personnes et exige des conditions de confiance, d'humilité, de respect du savoir de l'autre.

- D'après : WALLACE, John et LOUDEN, William. Collaboration and the growth of teachers' knowledge. *Qualitative Studies in Education*, oct.-dec. 1994, vol. 7, n° 4, p. 323-334.

OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Nous poursuivons l'effort de valorisation des thèses, commencé il y a maintenant sept ans. Comme dans les numéros précédents (14, 16, 19, 22, 25, 28 et 31) de *Perspectives Documentaires en Education*, nous faisons apparaître celles dont l'apport est le plus notable dans le domaine de l'éducation.

Cette année encore, nous avons demandé à une quarantaine de professeurs d'université, membres de jurys, de nous faire part des thèses qui leur paraissent les plus remarquables. Une trentaine d'entre eux ont répondu.

La question posée était la suivante :

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

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

M.-F. Caplot

Titres communiqués par
Gaston Mialaret et Louis
Marmoz, Professeurs à
l'Université de Caen

- BARBOSA, Luis. *La caractérisation des processus de formation et la formation des formateurs comme stratégie de changement organisationnel*. 553 p. + 614 p.

Thèse de doctorat : Caen : mars 1994.
Dirigée par Louis Marmoz.

L'objet de la thèse présentée est double : d'une part, démontrer l'importance de l'activité de caractérisation des processus formatifs en tant que stratégie de recherche éducative et de changement organisationnel ; et d'autre part, la construction d'une structure d'observation de la dynamique institutionnelle qui, profitant des effets de caractérisation, intègre les activités de recherche aux activités quotidiennes des organisations (écoles, entreprises).

Dans l'énoncé précédent, on souligne trois grandes préoccupations :

1 - centrer les démarches de la recherche sur les activités de caractérisation des processus formatifs, ce qui a abouti à valoriser les pratiques de description et de "typification" de phénomènes,

2 - favoriser l'observation en tant qu'instrument de recherche susceptible d'optimiser les stratégies de changement, ce qui implique la préoccupation de décrire et de "typifier" correctement,

3 - construire une structure de recherche qui intègre cette même recherche en tant qu'activité quotidienne de formation.

Nous avons mené la recherche au sein de trois organisations portugaises : l'Institut du Travail Portuaire à Lisbonne, l'École de Police d'Investigation Criminelle et l'Institut d'Éducation Physique (Lisboa Ginasio Clube).

La thèse présente deux types de démarches : l'une d'ordre théorico-pratique et l'autre d'ordre exclusivement théorique. La première a été développée au cours des six années et la seconde au cours des deux dernières années. Au-delà de la caractérisation des processus de formation, les travaux pratiques présentés en annexe montrent une attitude permanente de questionnement sur les fondements épistémologiques de la construction des méthodes et techniques de recherche.

■ LAVENU, Daniel. *La réussite à l'école élémentaire - contribution à la recherche de facteurs de compréhension*. 555 p. + 198 p.

Thèse de doctorat : Caen : décembre 1993. Dirigée par Gaston Mialaret.

Le projet principal de cette recherche est orienté vers la promotion de la réussite scolaire, autre façon de penser la lutte contre l'échec par la prévention plus que par la remédiation. Fondamentalement, nous recherchons les facteurs susceptibles de contribuer à la compréhension de la réussite, l'étape explicative se situant ensuite. Le champ d'investigation large concerne l'école, la famille et le sujet-enfant acteur de sa propre histoire d'élève-écolier. L'observation du cheminement d'une cohorte de 470 enfants dès l'entrée au CP, au moyen d'une lourde instrumentation nous a permis de constituer une base de données et un stock de dossiers individuels anonymés. Cette thèse présente l'état de l'exploitation de cette base et commente des analyses de protocoles individuels d'enfants.

Deux résultats principaux semblent se dessiner :

1. L'individualité des situations et des conduites de l'enfant, des parents et des enseignants déconstruisent les évidences et rendent difficile toute typologie.

2. La hiérarchie des enfants, établie à l'entrée au CP selon des mesures de prédispositions, ne change pas dans 70 % des cas entre le CP et le CM2. Nous en recherchons les origines dans la qualité d'un développement installé dans la prime enfance. A ce niveau, il apparaît que la qualité du lien de la mère et/ou du père à l'enfant est primordiale.

- MUNGALA, Anicet. *Education et destin d'un peuple (le Zaïre à la redécouverte de son identité)*. 558 p. + 413 p.

Thèse de doctorat : Caen : février 1994.
Dirigée par Louis Marmoz.

Depuis son avènement au Congo, l'école a subi plusieurs réformes sans pourtant intégrer la culture locale.

Produit de la civilisation occidentale, elle a contribué à la formation des élites coloniales (évoluées) et post-coloniales.

Dans son évolution, elle s'est placée du côté du pouvoir et de la classe dominante. Notre problématique, forcément complexe, s'inscrit dans le cadre de la relation Ecole et Société Zaïroise.

Cette étude repose sur l'idée selon laquelle le destin du Zaïre est lié à la nature et à la qualité de son système d'éducation. Instrument d'endoctrinement, l'école façonne la jeunesse et reproduit les couches sociales dans le respect de leur différence.

Notre système scolaire, à observer ses effets, est inadéquat, sélectif et élitiste au moment où il est appelé à forger la conscience nationale.

Ces constats nous ont conduits forcément à percevoir les défis majeurs auxquels le Zaïre est désormais confronté :

- premièrement, la fonction idéologique de l'école et son rôle dans la différenciation des élèves et les inquiétudes d'une école, plus préoccupée de sélectionner que de développer harmonieusement la jeunesse.

Dans ces conditions, il est évident que ceux qui ont une avance dans la capitalisation de la culture scolaire veulent la perpétuer par les divisions liées aux origines sociales.

- Deuxièmement, l'évolution toute récente de l'enseignement zaïrois a subi une très forte influence politique érodant la finalité éducative.

Nous restons convaincus que l'école reste l'un des moyens les plus appropriés dont nous disposons pour former notre jeunesse à une nouvelle identité fondée sur les valeurs de la démocratie.

Titre communiqué par Jean-Claude Eicher, Professeur à l'Université de Bourgogne, Dijon

- MATEO, Pierre. *Les modes de gestion de l'hétérogénéité du public d'élèves au cycle d'observation. Quelles pratiques, pour quels effets ?*

Thèse de doctorat : Dijon : décembre 1994. Dirigée par M. Duru.

Ce travail est présenté en quatre parties, la première aborde la problématique liée à la gestion de l'hétérogénéité et traite également de la connaissance actuelle sur ce sujet. C'est essentiellement par les groupes de niveau qu'a été appréhendée jusqu'ici la diversité du public d'élèves ; globalement ce mode de groupement creuse les écarts initiaux entre les élèves en termes d'acquisitions scolaires. Les mécanismes produisant ces effets sont à rechercher du côté des effets d'attente, des effets d'étiquetage, voire des différences de pratiques pédagogiques ou d'une dérive du curriculum...

La seconde partie présente une étude empirique qui servira de base à cette thèse. L'évaluation initiale des élèves à l'entrée au cycle d'observation montre clairement que des différences d'acqui-

sitions scolaires sont d'ores et déjà établies, notamment au regard des caractéristiques socio-démographiques. Les résultats finaux montrent l'importance du niveau d'entrée au collège dans la réussite en fin de cycle. L'essentiel des différenciations pré-existait avant la sixième, néanmoins le processus devant les acquisitions finales n'est pas enrayé, mais continue de s'accroître.

La troisième partie décrit les différents modes de gestion de l'hétérogénéité des élèves mis en œuvre par les collèges de l'échantillon. Nous nous sommes intéressés par la suite au cycle aménagé, il s'avère que les élèves le composant forment une population typée, mais si l'analyse des probabilités d'affectations a révélé le poids important de l'âge et du niveau scolaire, il n'en demeure pas moins que celles-ci manquent de "cohérence". Les effets du cycle aménagé se révèlent plutôt décevants en termes de gain sur les acquisitions finales ; il en va de même au regard de l'impact sur les carrières scolaires des élèves. Par ailleurs, l'amélioration des connaissances des élèves par le soutien scolaire trouve peu d'écho ici, toutefois des spécificités locales sont apparues lors de l'analyse.

Dans la dernière partie, il est montré que le collège exerce en lui-même une influence limitée sur la variabilité des progressions individuelles au cycle d'observation ; des lignes de forces générales traversent de façon comparable les établissements étudiés. L'efficacité des collèges n'est pas affectée par le degré d'équipement pédagogique de celui-ci, pas plus que par les structures pédagogiques mises en œuvre pour venir en aide aux élèves en difficulté. En ce qui concerne l'équité, il ressort globalement des analyses que les élèves forts

tendent à rester plutôt forts et les faibles à rester plutôt faibles. En dernier lieu, nous avons pu dégager en configurations cohérentes les palettes du fonctionnement pédagogique et humain au sein des collèges. Ont été mis en évidence des climats d'établissements différents et des effets différenciés selon le public. Au-delà de la quantité de mobilisation de l'équipe éducative, le levier de l'efficacité apparaît plus une question de distinction que de quantité.

Titre communiqué par Jean Berbaum, Professeur à l'Université Pierre Mendès-France, Grenoble II

■ FOGARTY, Patricia. *L'Adulte et la Langue Appliquée - prise de conscience accompagnée et gestion mentale des actes d'apprentissage*. 345 p.

Thèse de doctorat : Grenoble II : décembre 1993. Dirigée par Jean Berbaum.

Ce travail rend compte d'une recherche-action menée dans le cadre d'un enseignement de langue étrangère à un public adulte - l'anglais pour étudiants de psychologie et d'autres disciplines scientifiques.

La problématique concerne la didactique, la remédiation et la théorie. Quelques essais exploratoires (entretiens et travaux de groupe inspirés d'abord d'idées de A. de La Garanderie, de C. Rogers et de F. Perls) ont permis la mise au point provisoire : (1) d'un modèle de la tâche, simplifié mais assez complet, (2) d'une schématisation ouverte du fonctionnement personnel, (3) d'un canevas d'entretien portant sur

le "projet personnel", les "approches habituelles" et "l'expérience évocative" sous-jacente. Parmi les autres références-clés, on peut citer H.G. Widdowson (le concept de "language use"), J. Berbaum, Ph. Meirieu (aide à l'apprentissage), N. Entwistle, F. Marton (approches personnelles, phénoménographie), R. Riding (styles cognitifs), M. Denis (images mentales et cognition), P. Vermersch (entretien d'explicitation), G. Poussin (entretien d'aide).

La thèse rend compte surtout de l'utilisation de l'entretien avec une soixantaine d'étudiants de deuxième année de Psychologie et des résultats obtenus sur le plan de la prise de conscience et la responsabilisation ainsi que de quelques aspects du fonctionnement personnel mis à jour : liens probables entre dynamiques de l'évocation et d'autres questions, par exemple, adéquation des modalités sensorielles de l'évocation liée et réussite de l'appropriation, utilisation individuelle de mises en situation évocative et schèmes personnels assez profonds. Les résultats obtenus, quoique difficilement quantifiables à ce stade, permettent d'envisager une application de la technique d'entretien à des situations de tutorat assez diverses. Une approche phénoménographique des données pourrait permettre à terme des rapprochements avec d'autres recherches, celles de P. Vermersch, par exemple.

Titres communiqués par
Guy Avanzini et Philippe
Meirieu, Professeurs à
l'Université Lumière, Lyon 2

- DUBOIS, Patrick. *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire : unité et disparités - 1876-1911.*

Thèse de doctorat : Université Lumière, Lyon 2 ; 1993. Dirigée par Guy Avanzini.

C'est une thèse excellente, voire particulièrement remarquable que soutient Monsieur Dubois. Procédant d'un travail à la fois considérable et intelligent, elle mérite d'être hautement louée tant par la minutie de l'information rassemblée que la finesse de la lecture proposée. Alliant rigueur de l'analyse et vigueur de la synthèse, elle est, en outre, écrite avec autant d'élégance que de simplicité et de netteté. En 3 tomes, dont les deux premiers totalisent 429 pages de texte et le troisième recueil en 290 pages 11 annexes - et notamment les notices biographiques de tous les collaborateurs du Dictionnaire - l'auteur, simultanément historicien et philosophe restitue les résultats d'une investigation approfondie et pertinente. Malgré l'austérité du sujet, la lecture demeure aisée et agréable et donne le sentiment de participer à la genèse de l'œuvre étudiée, même si, parfois, quelques allègements pourraient être apportés et quelques redondances de détail éliminées.

La problématique retenue est celle de l'unité doctrinale du Dictionnaire. Or Monsieur Dubois montre de façon convaincante la rupture qui s'est produite vers 1882, comme l'impossible recherche d'une homogénéité qui ne cesse de se dérober et qui, d'abord com-

promise par le hiatus entre les notices d'inspiration confessionnelle et celles qu'anime le républicanisme, l'est ensuite par l'écart entre les spiritualistes et les positivistes. Il y a là des pages particulièrement dignes d'éloge.

- LARTIGOT, Jean-Claude. *L'apprenti instrumentiste : la musique sur mesure ? Du projet de l'élève à la médiation des situations d'enseignement*. 2 tomes : 471 p. + 282 p.

Thèse de doctorat : Université Lumière-Lyon 2 : décembre 1994. Dirigée par Philippe Meirieu.

La possibilité pour un enfant d'apprendre un instrument dans une école de musique est soumise à des séries d'influences, d'envies et de possibilités relatives à la conception de l'éducation dans la famille, aux expériences culturelles vécues dans l'environnement social et aux opportunités offertes par le contexte éducatif.

Quand il apprend un instrument, l'élève suit une progression qui lui est proposée par son professeur et la méthode qu'il utilise. La structure globale de ces méthodes repose sur une succession d'étapes, organisées suivant une logique cumulative ; le profil général des objectifs poursuivis est représentatif d'une conception d'un instrumentiste spécialisé, dépourvu de capacités formelles.

Le professeur installe l'instrument pour l'élève et active les logiques des méthodes. Il se met en jeu dans la production de l'élève en lui permettant de faire quelque chose auquel l'élève n'aurait jamais pu accéder seul dans le rapport avec l'instrument et la participation. Cette médiation du professeur

construit la hiérarchie des intermédiaires et met en scène les conditions d'existence de la musique.

Paradoxalement, alors que l'élève semble complètement dépendant de logiques qui lui échappent, c'est à l'opportunité de constituer et d'exprimer un projet musical personnel que sont liés ses progrès dans l'apprentissage instrumental.

Dans une première partie, l'auteur se livre à l'analyse des logiques des méthodes instrumentales et des intentions des professeurs puis montre qu'à travers la complexité des situations d'enseignement, chaque cours d'instrument est porteur d'un modèle d'organisation qui s'appuie sur les logiques structurelles internes aux objets utilisés dans le cours. Dans une deuxième partie, l'auteur, en utilisant différents apports de théories psychologiques des apprentissages et des théories sociologiques de la musique, élabore un modèle, "le cycle des médiations", qui lui permet d'organiser l'ensemble des analyses pratiques collectées dans la première partie.

Dans un épilogue, l'auteur formule les propositions que l'on peut tirer de son étude dans la perspective de la formation des musiciens instrumentistes à l'enseignement.

- **SAILLANT-CARRAUD, Françoise.** *L'enfance : savoirs et récits. Approche des représentations psychosociales de l'enfance par l'analyse des revues Parents et l'Enfant d'abord! publiées entre 1980 et 1985.* 399 p.

Thèse de doctorat : Université Lumière-Lyon 2 : mai 1994. Dirigée par Philippe Meirieu.

Le but de cette thèse est l'exploration des sens et significations des actuelles représentations psychosociales de l'enfance, telles qu'elles apparaissent dans des discours de vulgarisation ayant pour objet le jeune enfant et son éducation. Deux revues mensuelles, *Parents et l'Enfant d'abord !* publiées entre 1980 et 1985, très différentes par leurs objectifs, leur public, leur organisation interne, forment le corpus de cette recherche. Dans un premier temps, ce travail précise la problématique et la méthodologie, explique les modalités de choix des publications, retrace leur forme architecturale et les contours de leur argumentation. Les deux revues cherchent d'abord à authentifier leurs propos par le recours à de nombreux arguments scientifiques et tentent d'assurer leur légitimité par une triple revendication de scientificité, celle d'exprimer le "réel", le "général" et le "vrai" de l'enfance. Dans la seconde partie, l'analyse des descriptions de l'enfant, de l'adulte les montre renouant avec la logique de l'ordre et du désordre. Aux talents et à la toute puissance de l'enfant correspondent l'angoisse et les limites de l'adulte. La rationalité affichée laisse transparaître de plus profonds récits mythiques décryptés dans la troisième partie. L'enfance, figure de mythe et d'utopie, renvoie à la plénitude du temps alors que l'adulte signifie l'usure et la dégra-

ation. Entre ces deux moments de la vie, c'est l'histoire d'une chute. Le même récit mythique de la chute de l'homme dans l'existence est aussi celui des possibilités de rédemption et de la nécessité de retrouver la force et la pureté des origines par le retour à l'enfance. C'est donc dans l'intersection, l'oscillation entre science et mythe, entre savoirs et récits, que s'installent les sens et significations des deux revues.

Titre communiqué par Louis Porcher, Professeur à l'Université de Paris III

- **DELAMOTTE, Eric.** *Industrialisation et marchandisation de la formation : le cas de la formation des adultes en France.* 435 p.

Thèse de doctorat : Université de Paris III : février 1994. Dirigée par Louis Porcher.

Si la formation des adultes constitue un secteur de recherche relativement bien étudié, rares sont les travaux à l'aborder sous l'angle de la socio-économie. Une telle approche est cependant justifiée tant par le statut du secteur que par le volume financier des investissements.

Utilité reconnue, utilisation étendue, la formation des adultes, devenue formation professionnelle continue, correspond à une "fonction sociale". Son institutionnalisation résulte de la mise en place d'un système à plusieurs acteurs : les entreprises, les forces sociales et l'Etat. A la frontière de plusieurs champs, elle tend à s'autonomiser. La relation de voisinage avec le monde des entreprises permet de différencier la formation d'autres sous-ensembles du monde éducatif, tout en

occupant une position connexe à l'espace de la production.

La formation des adultes est aussi suffisamment diverse pour que l'observateur ne puisse pas s'autoriser à en donner une définition simple. L'offre est à la fois disséminée et localisée. Ce faisant, alors que les services proposés s'écartent des modèles collectifs de l'éducation initiale, à côté de l'Etat et des entreprises, émerge la figure de l'organisme de formation.

Le caractère opératoire de la formation, lié au savoir-faire engagé par les formateurs, a créé une identité collective et une dynamique d'offre concurrentielle. La remise en cause des situations de monopole ou de "marchés" protégés a contribué à rapprocher le système de la formation pour adultes du modèle marchand. Les organismes, pour répondre à la diversité des demandes, modifient l'organisation du travail. L'analyse fait alors apparaître l'éclatement du métier de formateur comme la résultante objective du nouveau rapport de force. On peut montrer des mouvements de fond que *mutatis mutandis* les autres secteurs des industries culturelles connaissent eux aussi : passage du produit standard de masse à la prestation sur mesure, substitution tendancielle de la logique industrielle de reproduction élargie au modèle artisanal.

Sur le plan des pratiques, la rationalisation comme dispositif privilégié d'action conduit à la construction d'une capitalisation qui fait apparaître un phénomène de captation du marché par des professionnels de la formation qui s'imposent comme entité légitimante. L'émergence d'un tel groupe est constitutif socialement d'une véritable profession nouvelle avec ses propres enjeux et ses propres clivages de domination.

Titres communiqués par
Gabriel Langouët, Profes-
seur à l'Université René
Descartes, Paris V

- DEVINEAU, Sophie. *Les projets d'établissement au centre du système scolaire.*

Thèse de doctorat : Université René Descartes, Paris V : 1994. Dirigée par Gabriel Langouët.

La réforme du 10 juillet 1989 fait obligation aux établissements de produire un projet de politique éducative. L'analyse de 125 projets a permis de caractériser les collèges par leur type de projet puis d'observer la relation aux trajectoires scolaires d'une cohorte de 6 570 élèves, suivis pendant trois ans, de l'évaluation en fin d'élémentaire à l'orientation en fin de cinquième. Une AFC permet de dégager cinq profils de projets : 19 % de projets "conservateurs", 12 % de "compensatoires", 31 % d'"élitistes", soit 62 % de projets peu impliqués dans la réforme, l'autre ensemble plus réformiste, concerne les projets très impliqués et représente 38 % des projets : 21 % de projets "modernisants" et 17 % de projets "industriels". Les "industriels" mettent en place : une pédagogie conçue pour des classes hétérogènes, une pédagogie conçue pour des classes de niveau, une pédagogie par objectifs, des contacts avec l'entreprise. Les "modernisants" mettent en place l'accueil des classes de CM2, le développement des activités de délégués d'élèves, les voyages et les contacts avec les instances sociales de l'environnement. Les "compensatoires" choisissent que l'élève apprenne à se connaître pour élaborer son projet d'orientation,

qu'il adapte son projet à ses possibilités. Les projets "élitistes" mettent en place : le développement de l'offre d'options diverses au collège, les classes à options langues vivantes ou sport, les classes de niveau et le soutien pour des classes de niveau. Les projets "conservateurs" proposent le dépistage des élèves en difficulté en CM2 et insistent sur les cycles d'observation en trois ans.

L'étude du bilan scolaire selon le type de projet montre que les élèves ont plus de réussite sans redoublement dans le groupe des projets moins impliqués que dans le groupe des projets "modernisants" et "industriels". Les enfants d'ouvriers sont plus orientés en 4ème générale dans les collèges "élitistes" que dans les collèges "industriels" ou "modernisants", et leurs orientations en 4ème technologique sont plus fréquentes dans les collèges "modernisants" ou "compensatoires". Aucun type de collège ne réduit les écarts sociaux de réussite entre l'entrée en 6ème et l'orientation en fin de 5ème. Les "conservateurs" et les "industriels" multiplient l'écart par quatre, quand cet écart est doublé dans les collèges "compensatoires" ou "élitistes". Si aucun type de projet n'optimise le niveau d'aspiration des élèves pour des études longues, ce sont dans les collèges "industriels" et "compensatoires" que le projet d'orientation de l'élève témoigne du plus grand découragement concernant le baccalauréat.

Le projet permet de saisir les collèges à travers ce qu'ils disent, de confronter ce qu'ils disent à ce qu'ils font. Il minimise les différences entre établissements parce que nombre de collèges, divers par ailleurs, se projettent de la même façon ; le projet n'est pas apparu déterminé par la tonalité sociale du public

scolaire. Cependant, le projet témoigne de logiques éducatives différentes, lesquelles sont liées à des orientations plus ou moins favorables aux élèves. Dans le cadre d'une réforme relativement ouverte aux initiatives des établissements, les logiques éducatives observées révèlent, soit des positions timides quant à la sélection scolaire, soit poussent celle-ci plus avant.

- TUPIN, Frédéric. *Efficacité pédagogique et utilisation d'un médium privilégié (?)*, la télévision :
- Médiation culturelle
- Médiation didactique
3 tomes, 953 p.

Thèse de doctorat : Université René Descartes, Paris V : 1994. Dirigée par Gabriel Langouët et Louis Porcher.

Une des sources de l'échec scolaire est certainement liée au fossé existant entre la culture valorisée par l'École et le capital culturel possédé par l'ensemble des élèves, comme l'attestent de nombreux travaux de sociologie de l'éducation.

Les enquêtes de portée nationale, confirmées par la présente étude, précisent que cette culture de masse a pour principal canal de transmission la télévision. Ce trait est particulièrement marqué dans l'univers culturel des adolescents en âge de fréquenter les classes de 4ème et de 3ème des collèges. Plus spécifiquement, l'écoute qui constitue le plus largement un lien transclasses est centrée autour du pôle des fictions.

Prenant appui sur ce constat, l'objectif principal de cette recherche est de mettre en lumière les effets éventuels que pourrait avoir une action pédagogique qui s'appuierait sur cette culture première des élèves.

La pratique scolaire "fictionnelle" la plus répandue étant le récit écrit, l'hypothèse centrale met en jeu le rôle de médiation que pourraient jouer les enseignants entre ces deux formes narratives (récit écrit et récit filmique).

Néanmoins, la complexité de l'analyse de tout acte pédagogique suppose que soit dépassée cette première opposition dichotomique.

Aussi, d'autres variables semblent avoir des effets directs sur les résultats des élèves, y compris dans la perspective d'une démocratisation scolaire. Il s'agit de : l'utilisation de supports iconiques dans le cadre des cours, la référence à la culture télévisuelle des élèves, les pratiques intersémiotiques, l'enseignement des macrostructures textuelles et, l'élaboration d'une progression linguistico-didactique définie précisément. Leurs effets se conjuguent, ne s'expriment qu'en interactions, et la condition minimale de "l'efficacité" pédagogique passe par le canal d'une pédagogie linguistiquement explicite. Telles sont les principales conclusions proposées par cette investigation.

Cette thèse participe au chantier de réflexion centré sur la lutte contre l'exclusion scolaire à forte empreinte culturelle en alliant approches sociologiques, dimensions linguistiques et apports didactiques. Cette "transversalité" des champs permet de mettre en évidence la richesse des imbrications présentes dans "l'acte pédagogique" en train de se nouer et, à défaut de proposer des solutions modélisantes, facilite l'émergence de quelques combinaisons potentielles de variables favorisant les processus de démocratisation scolaire.

Titres communiqués par
Claude Lelièvre, Professeur
à l'Université René Descartes,
Paris V

- BOUTAN, Pierre. *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire élémentaire de 1850 à 1900*. 700 p.

Thèse de doctorat : Université René Descartes, Paris V : juin 1994. Dirigée par Claude Lelièvre.

Quelles étaient les ambitions du travail effectué ?

- étudier les acteurs et leurs situations concrètes, en prenant autant que possible la mesure de leurs identités et de leurs différences, comme celle de leurs interactions, "ceux d'en haut" et "ceux d'en bas" ne fonctionnant pas toujours dans le même sens, mais les uns ne pouvant absolument ignorer longtemps les autres.

- mesurer les grandes questions en jeu dans l'enseignement de la langue nationale, qui, loin s'en faut à l'époque, n'est pas identique à la langue maternelle, et donc repérer les débats qui portent sur les finalités, ainsi que leurs effets dans le domaine institutionnel.

- déterminer le mouvement des configurations et des solidarités didactiques, qui aboutissent à l'avènement du français à l'école primaire au travers du demi-siècle, en particulier en identifiant les repères de prestige et accessoirement de mépris, auxquels se réfèrent les différents acteurs pour légitimer leurs pratiques et leurs opinions.

Les différents acteurs sont passés en revue : enfants, parents, maîtres de différentes catégories, inspecteurs, éditeurs, notables. Les sources sont adroitement croisées : instructions offi-

cielles, manuels de pédagogie, livres scolaires, rapports des inspecteurs, comptes rendus des conférences pédagogiques, autant de documents à propos desquels est abordée l'analyse fine de la nature des relations entre le pouvoir politique, les responsables et les orientations pédagogiques adoptées. On évite ainsi le piège de l'idéalisme. A cet égard, le développement sur les rapports entre les éditeurs et le pouvoir politique est exemplaire.

L'analyse des décalages entre le centre et la périphérie, entre les positions exprimées par la hiérarchie et les cercles officiels, d'une part, et les attitudes adoptées par la base, d'autre part, est adroitement menée. Elle confirme, par d'autres voies, les conclusions de recherches antérieures et met en évidence une certaine forme de résistance passive de la part de ceux que l'on présente souvent à tort comme de simples exécutants. Ce travail souligne aussi la part d'autonomie laissée à ces derniers par les hauts responsables lorsqu'ils n'ont pas de réponse univoque à apporter à une question. L'étude de Monsieur Boutan réalise également, et de façon pertinente, l'identification d'un palier vers la fin du siècle. Tout cela est très bien illustré dans les pages consacrées au certificat d'études primaires. Elles soulignent bien, sur la question relative au poids de l'orthographe soulevée par la consultation nationale de 1890, les limites du volontarisme en matière de réglementation. D'un point de vue général, l'intérêt majeur de la recherche présentée ici, située au confluent de l'histoire, de la didactique et de l'épistémologie d'une discipline, consiste à analyser les conditions d'émergence d'une configuration nouvelle liée de façon complexe à l'état du système d'enseignement.

■ DANCEL, Brigitte. *L'histoire de l'enseignement de l'histoire à l'école publique de la Ille République, de 1880 à 1926, tel du moins que cet enseignement était assuré dans les écoles primaires de la Somme*. 400 p. + annexes

Thèse de doctorat : Université René Descartes, Paris V : juillet 1994. Dirigée par Claude Lelièvre.

Il s'agit d'un travail très novateur. Mme Dancel est la première, sans doute, à entreprendre une histoire véritable de l'enseignement d'une discipline à l'école primaire. Elle ne se contente pas de retracer l'évolution de cet enseignement tel qu'il a été prescrit par les programmes et instructions officielles. Grâce à des dépouillements minutieux et systématiques des archives de la Somme, elle nous fait franchir la porte de la classe. Elle exploite les listes de manuels autorisés et la correspondance sur ce sujet. S'appuyant sur les registres des conférences pédagogiques, elle nous dit comment les instituteurs faisaient la classe en histoire. Elle montre comment la contrainte des classes multiples conduit à reprendre chaque année les mêmes leçons, en dépit d'instructions moins répétitives. Elle s'intéresse à l'usage des tableaux d'images, à la pratique du résumé, à la méthode "catéchistique". Nous avons, grâce à ce travail, une idée précise et concrète de ce qu'était la leçon d'histoire dans les écoles primaires de la Somme.

Mme Dancel va plus loin : elle entreprend de mesurer l'efficacité de cet enseignement. C'est qu'elle a eu la chance de trouver aux archives de la Somme des copies de certificat d'études inégalement conservées, mais complètes pour certaines années de l'immédiat après-guerre. C'est d'ailleurs la seule justification d'une périodisation qui

s'achève en 1926. Cette investigation montre d'abord quels sujets étaient le plus souvent posés : la Révolution française domine de très loin l'histoire du primaire. Mais les connaissances des élèves paraissent très limitées. Une étude plus fine, appuyée sur des méthodes inspirées de la linguistique, lui permet de montrer un certain avantage des garçons sur les filles, celles-ci s'en tenant plus souvent au "noyau dur" des leçons.

Titres communiqués par
Eric Plaisance, Professeur à
l'Université René Descartes,
Paris V

- DUMEAUX, Danièle. *L'univers culturel des institutrices d'école maternelle. Etude sociologique sur les institutrices d'école maternelle de la région parisienne : effets des pratiques culturelles du temps de loisir sur les pratiques pédagogiques.*

Thèse de doctorat : Université René Descartes, Paris V : juin 1994. Dirigée par Eric Plaisance.

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, nous étudions leur être social en posant comme première hypothèse que cet embourgeoisement se confirme et même s'accroît.

Nous pensons que cette appartenance sociale a des répercussions sur leurs pratiques culturelles du temps de loisir et leurs pratiques pédagogiques. La formation qu'elles ont reçue et leur mode

de recrutement ne sont pas sans conséquences non plus sur ces deux types de pratiques.

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 en même temps de comparer Paris et la Seine Saint-Denis.

Nous posons l'hypothèse selon laquelle les pratiques culturelles de loisir ont des effets sur les 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.

- GODET-MONTALESCOT, Sophie. *Handicap et éducation : analyse sociologique de l'activité des Commissions Départementales d'Éducation Spéciale.* 314 p.

Thèse de doctorat : Université René Descartes, Paris V : décembre 1993. Dirigée par Eric Plaisance.

L'article 6 de la Loi d'Orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées porte création, dans chaque département français, d'une

Commission Départementale d'Éducation Spéciale (CDES), qui est érigée en véritable instance de désignation du handicap et représente aujourd'hui le principal instrument de répartition de l'enfance handicapée et inadaptée.

Il est nécessaire, dans un premier temps, de mettre en œuvre une problématique capable d'objectiver l'objet social complexe que constituent les CDES. Il s'agit, ensuite, de rendre compte de la nature de leurs activités (en particulier leurs pratiques d'orientation) et des articulations existant entre ces instances et les autres partenaires de l'éducation spéciale, en particulier l'Éducation nationale.

L'élaboration théorique proposée, mettant en lumière la double dimension de l'activité des CDES à travers les concepts de "rôle social des CDES" et de "CDES comme situation sociale", s'inscrit dans la perspective d'un constructivisme sociologique, articulant les approches en terme de structures sociales et à celles privilégiant le rôle de l'acteur social.

Le dispositif d'enquête, mis en place dans un souci d'adaptation aux possibilités concrètes d'investigation, comprend une analyse de données existantes, issues d'enquêtes officielles du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère des Affaires sociales ; une enquête par questionnaires auprès des Inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'Adaptation et de l'Intégration scolaire ; et l'analyse comparée de deux CDES, à travers une enquête par entretiens semi-directifs auprès de leurs membres.

A propos de l'activité et des pratiques d'orientation des CDES, il faut retenir la double pression de l'offre d'accueil spé-

cialisé (en amont sur les demandes traitées et en aval sur les orientations notifiées) ; et d'autre part le taux de satisfaction élevé (plus de 80 %) donné aux demandes d'orientation.

La révélation de la dissociation entre le pouvoir des CDES et son caractère subjectif autorise à s'interroger sur les critères retenus et les processus de décision mis en œuvre.

■ LARERE-BULARD, Christiane.
Construction et appropriation de connaissances mathématiques par trois enfants infirmes moteurs cérébraux, handicapés de la parole. 380 p.

Thèse de doctorat : Université René Descartes, Paris V : janvier 1994. Dirigée par Gérard Vergnaud.

L'apprentissage des mathématiques par trois enfants infirmes moteurs cérébraux, handicapés de la parole, âgés de 9 à 13 ans, est étudié dans une approche cognitiviste, constructiviste et développementale. L'auteur se réfère aux analyses théoriques des schèmes numériques de sujets non handicapés, proposés par Fuson, Steffe, Greco, Vergnaud.

Trois études de cas permettent d'analyser en détail comment chacun des sujets étudiés a construit des compétences numériques et comment il les modifie, en situation de résolution de problème, au sein de la classe au cours d'une période de quatre années.

Les compétences observées sont interprétées en termes de connaissances, comme des "théorèmes-en-acte" (Vergnaud, 1987). Les situations étudiées sont d'une certaine diversité : lecture et écriture des nombres, comptage de collection d'objets, comparaison,

quantification de la relation d'ordre, reconnaissance de parité, résolution de problèmes additifs et soustractifs. Les connaissances personnelles de chaque sujet montrent les cheminements originaux et permettent de rendre compte des différences observées entre les schèmes de chacun des trois sujets au cours du temps. Une grande cohérence est observée dans le fonctionnement des schèmes en situation de résolution de problèmes additifs lorsqu'on passe des collections à un contexte temporel (durées, âges, positions temporelles). Le rôle du contexte et des représentations graphiques (tableaux, schémas, symbolisations mathématiques, codes de communication non verbaux) est analysé. L'approche didactique de l'apprentissage du concept de nombre et des raisonnements numériques se révèle pertinente pour des élèves infirmes moteurs cérébraux handicapés de la parole. Des situations d'action et de communication sont présentées pour l'enseignement des nombres, en classe, à cette population.

Titre communiqué par
Annick Weil-Barais, Profes-
seur à l'Université Denis
Diderot, Paris VII

- COMTE, Marie-Jeanne. *Approche des odeurs et des saveurs à l'École élémentaire*. 267 p.

Thèse de doctorat : Université Denis Diderot, Paris VII : décembre 1994.
Dirigée par Annick Weil-Barais.

Le but de cette recherche est de faire des propositions pour une initiation scientifique à l'école élémentaire qui puisse conduire les élèves à passer

d'une connaissance privée, implicite des saveurs et des odeurs à une connaissance sociale, explicitée. C'est l'élaboration d'une phénoménologie communicable qui peut assurer une approche scientifique des odeurs et des saveurs. Pour cela, les élèves ont été engagés dans des activités les amenant à prendre conscience des sensations olfactives et gustatives qu'ils ressentent, à les affiner, et à élaborer des systèmes symboliques de communication.

S'agissant d'un domaine où on ne dispose pas d'instruments de mesure, l'objectivation consiste à mettre au point des procédures standardisées de recueil des informations et de leur codification. Les sens humains sont utilisés pour la prise d'information et la définition de règles en assure la fiabilité et la reproductivité.

Les propositions d'activités s'appuient sur une étude préalable des connaissances relatives aux domaines des odeurs et des saveurs.

Ces activités ont été essayées auprès d'élèves, soit en entretien individuel afin de repérer d'éventuelles difficultés et les moyens d'y remédier, soit en classe afin d'en apprécier la faisabilité dans un contexte normal, soit auprès d'étudiants, futurs enseignants, afin d'étudier la manière dont ils traitent les situations proposées sans formation particulière.

La thèse débouche sur des propositions argumentées à la fois par les observations effectuées et par les spécificités du domaine d'étude envisagées d'un double point de vue, celui des pratiques sociales concernées par les odeurs et les saveurs et celui des caractéristiques des activités scientifiques afférentes.

La thèse constitue une contribution à l'étude des modalités didactiques per-

mettant aux enfants de l'école élémentaire d'accéder aux démarches d'objectivation ayant cours en sciences expérimentales.

Titre communiqué par Jean-Louis Martinand, Professeur à l'Université Denis Diderot, Paris VII

- CHAUVET, Françoise. *Construction d'une compréhension de la couleur intégrant sciences, techniques et perception : principes d'élaboration et évaluation d'une séquence d'enseignement*. 192 p. + annexes

Thèse de doctorat : Université Denis Diderot, Paris 7 : juin 1994. Dirigée par Laurence Viennot.

La construction d'un concept de couleur à la fois simple, cohérent et efficace dans la plupart des applications techniques, pose aux étudiants d'arts appliqués de nombreux problèmes. Les résultats recueillis au cours d'une enquête préliminaire ont permis de faire des choix pour l'élaboration d'une séquence d'enseignement.

Le contenu de celle-ci est orienté par un objectif d'intégration de connaissances et de modes de raisonnement en provenance de divers domaines (physique, technique et psychologie de la perception). La séquence est également caractérisée par des méthodes pédagogiques basées sur des activités de prévision/observation/débat.

L'observation détaillée de son déroulement (carnet de notes) permet de vérifier la présence d'obstacles (adhérence couleur et matière, difficulté à concevoir la diffusion et l'absorption sélective par

la matière) et leurs divers degrés de résistance. Elle confirme le rôle de certaines situations d'enseignement comme révélateur de difficultés, déclencheur d'interrogations et stimulant pour une structuration des connaissances. Elle permet également d'analyser l'efficacité d'un enchaînement d'activités où les concepts introduits sont tour à tour cibles puis appuis pour l'apprentissage.

Un questionnaire final a été proposé immédiatement après la séquence (évaluation interne), et un après en comparaison avec d'autres groupes (évaluation externe). L'analyse des réponses, appuyée sur l'observation fine, conduit à l'élaboration d'un outil de représentation de l'état conceptuel d'un groupe ("profil conceptuel"), état défini sur un large spectre de compétences concernant la couleur. Son utilisation a permis de savoir dans quelle mesure les objectifs de la séquence ont été atteints (notamment dans le long terme) et de connaître l'importance relative des différents obstacles.

Titres communiqués par Bernard Charlot, Professeur à l'Université de Paris VIII.

- BOUVEAU, Patrick. *Des stratégies éducatives territorialisées aux changements : place et rôle des enseignants dans les ZEP urbaines*. 436 p.

Thèse de doctorat : Université de Paris VIII : Janvier 1994. Dirigée par Bernard Charlot.

Depuis le début des années 80, le développement de nouvelles politiques éducatives et sociales a provoqué des formes de travail différentes pour les enseignants et plus généralement pour

l'ensemble des acteurs éducatifs et sociaux. Les ZEP correspondent à l'une de ces démarches novatrices.

A travers la mise en place de stratégies éducatives territorialisées, les fonctionnaires de l'Éducation nationale apparaissent de plus en plus sollicités au point qu'un nouveau rôle, éducatif et social, paraît pouvoir leur être attribué. Pourtant, l'observation des faits quotidiens, des rapports officiels, des différentes évaluations incitent à nuancer le propos, à comprendre que les situations se révèlent complexes : une nouvelle politique n'entraîne pas nécessairement une nouvelle forme d'enseignement et moins encore, semble-t-il, un nouveau métier d'enseignant.

Dès lors, il convient de prendre de la distance vis-à-vis de deux notions simplistes : ZEP = innovation, d'une part, et ZEP = changement, d'autre part. Si ces deux cas de figures sont parfois vérifiables, l'ordonnement des faits et des discours rend difficilement crédible une telle perception globalisante des situations. Dans ce contexte éducatif, l'épicentre du changement dans une ZEP devient délicat à situer avec précision.

L'observation de certaines ZEP a cependant permis de saisir certains effets structurants de ces stratégies éducatives territorialisées. Les entretiens menés avec les enseignants, essentiellement des instituteurs, ont mis en évidence quelques-uns des processus qui paraissent fonctionner chez ces acteurs. Dans cette optique, la connaissance du milieu social et surtout la représentation d'une trajectoire scolaire positive sont apparues comme des éléments structurants

■ AMORIM, Marilia. *Le Texte de recherche en sciences humaines : une approche bakhtinienne du problème de l'altérité.*

Thèse de doctorat : Université de Paris VIII : octobre 1994. Dirigée par Bernard Charlot. 428 p.

L'origine du problème étudié dans cette thèse de doctorat vient de l'intérêt pour les idées de Mikhaïl Bakhtine et d'une expérience en psychologie scolaire. Le travail sur le terrain avec des institutrices se réalisait sous la forme du dialogue et de la rencontre : la construction du savoir se faisait non seulement avec l'autre mais aussi, en grande partie, il concernait précisément ce rapport à l'autre. Au moment de l'écriture (rapport de recherche, article...) où le chercheur/auteur se retrouve seul, la question se pose : que devient ce rapport ? Quelle est la place de l'autre dans le texte ?

Le travail visant à répondre à ce problème est organisé en quatre chapitres :

- 1) Altérité et sciences humaines
- 2) Énonciation scientifique et polyphonie du texte
- 3) Exercices de lecture
- 4) Du texte au terrain

Le premier chapitre est une recherche des thématiques de l'altérité qui concernent les sciences humaines. A travers cette recherche nous discutons la possibilité et l'impossibilité du dialogue et de la rencontre dans la situation de terrain, tout en retenant une impossibilité essentielle comme constitutive de la recherche en sciences humaines. Nous essayons aussi de repérer les nuances et les modalités du rapport à l'autre qui peuvent rendre compte de la complexité

introduisant le problème du passage du terrain au texte par rapport à l'altérité.

Le deuxième chapitre est entièrement consacré au problème du texte. Il contient une recherche conceptuelle se référant : premièrement aux rapports de personne (je/tu/il) - d'après Benveniste pour l'énonciation en général et d'après Dufour pour l'énonciation scientifique en particulier ; deuxièmement, au dialogisme de Bakhtine et ses implications quant au texte scientifique. Le chapitre se clôt sur la formulation de nouvelles catégories et hypothèses qui doivent être mises à l'œuvre dans l'analyse des textes en sciences humaines.

Le troisième chapitre est une analyse de deux textes selon les catégories proposées dans le chapitre précédent. Le premier texte est *La Folie Wittgenstein* de Françoise Davoine qui, du fait d'être entièrement organisé sous forme de dialogues, présente un intérêt particulier pour notre discussion. Le deuxième cas concerne plusieurs livres d'un même auteur et, à la différence du précédent, on examine de façon plus détaillée les idées de l'auteur. Il s'agit de *la théorie de l'implication* dans l'œuvre de René Lourau qui propose elle-même une forme particulière d'écriture de recherche. De sorte que l'examen de l'œuvre de Lourau est doublement pertinent puisqu'il se rapporte à la théorie de l'implication dans l'écriture de recherche et la façon dont cette théorie est écrite.

Le quatrième chapitre rapporte une expérience développée sur le terrain où sont éprouvées quelques conséquences importantes du travail conceptuel des chapitres antérieurs. Le regard porté sur les places énonciatives, spécialement celle qu'occupe le chercheur, ébauche ce

qui pourrait se nommer un dialogisme de terrain.

Le travail se clôt sur la proposition d'une approche où les différents domaines des sciences humaines sont traversés par la question du rapport à l'autre et son écriture. Il se propose ainsi comme contribution à la tendance contemporaine d'élargissement et de transformation des possibilités d'écriture scientifique.

Titre communiqué par Jacky
Beillerot, Professeur à
l'Université Paris X-Nanterre

- PARK, Tae-Joune. *Savoir et volonté de savoir chez Schopenhauer, Nietzsche et Foucault.*

Thèse de doctorat : Université Paris X-Nanterre : 1994. Dirigée par Jacky Beillerot.

L'objectif de notre travail est de sortir d'une vision épistémologique, réductrice, bipolaire ou dialectique et d'amorcer une vision de la complexité du savoir. Nous avons pris pour objet d'analyse les travaux de Michel Foucault et pour critère d'analyse les travaux de Schopenhauer et Nietzsche. Notre travail s'effectue suivant la méthode généalogique, il s'ensuit que cette thèse se divise en deux parties. L'une est consacrée à la généalogie "extérieure", c'est-à-dire en dehors des travaux foucauldien, donc à la fois à la naissance de la volonté et de la généalogie chez Schopenhauer, et au processus et au développement de la critique de la philosophie schopenhauerienne chez Nietzsche. L'autre est consacrée à la généalogie "intérieure", c'est-à-dire au-dedans même des travaux foucauldien.

Nous avons utilisé toujours la logique de la généalogie, mais dans cette dernière partie nous avons pratiqué la méthode de périodisation. Dans cette méthode de périodisation, il ne s'agit ni de distinguer temporellement les périodes ni de suivre les œuvres parues, mais de le faire par la discontinuité d'intérêt et par le niveau de la compréhension de la volonté complexe et de la méthode adéquate à cette complexité. Dans la généalogie, le domaine épistémologique n'existe pas, puisque la distinction de l'être vrai des phénomènes est inimaginable ; il n'y a que le domaine ontologique. Le savoir n'est ni de la connaissance au sens strict, ni de l'idéologie en tant qu'illusion, mais il est réel en tant que manière d'être, un mode d'existence. Le savoir est la volonté de savoir, autrement dit la volonté du pouvoir.

Titres communiqués par
Jean-Louis Derouet, cher-
cheur à l'INRP, "Groupe
d'Études Sociologiques"

- DEROUET-BESSON, Marie-Claude.
Les lieux d'école depuis trente ans : politique, conception, gestion, recherche, usages... Éléments pour une analyse de conjoncture.

Thèse de doctorat : Université René Descartes, Paris V : février 1994. Dirigée par Viviane Isambert-Jamati.

Cette thèse de sociologie politique cherche à réunir et à ordonner les éléments d'une analyse de conjoncture de la politique, la conception, la recherche, la gestion, les usages des lieux d'école. Centrée sur la France, mais éclairée par l'évolution constatée à l'échelle interna-

tionale, en particulier dans les pays anglo-saxons, elle prend appui sur les ressources documentaires fournies par les banques de données. Des extraits de récits et d'entretiens, des documents ethnographiques complètent les sources bibliographiques.

La question de la bonne école se pose aussi en termes spatiaux et architecturaux. L'idée que l'espace exerce une influence sur l'enseignement, qu'il gêne ou qu'il facilite les activités d'apprentissage est largement partagée. Si le problème social est évident, la question s'est révélée difficile à construire sur le plan scientifique. La psychologie expérimentale a tenté de mesurer l'effet de variables spatiales sur les apprentissages. Les résultats ne furent ni stables, ni convaincants. L'évolution vers les approches systémiques puis écologiques ne rend pas compte de l'activité interprétative des acteurs. La sociologie après s'être longtemps désintéressée de l'espace et des objets prend davantage en compte actuellement la dimension spatiale des situations et les usages des lieux et des objets.

Qui définit l'espace scolaire ? L'étude de la conjoncture française montre l'importance de la question de la légitimité politique des décisions et la rapidité de son évolution. Jusqu'aux années soixante, les modèles spatiaux élaborés par et pour l'école de la république sont incontestés. Dans les années soixantedix, la crise de l'école touche aussi les bâtiments et leur conception. La critique de leur fermeture est vive. De multiples innovations fleurissent alors (aire ouverte, mezzanine, écoles sans murs, écoles sur mesure, écoles dans l'école, CDI, environnement enrichi, cours d'écoles aménagées, etc.) faisant voler en éclats la légitimité antérieure. Dans les années quatre-vingt, les réajuste-

ments locaux dominant. La décentralisation transforme les procédures et la définition des espaces scolaires dépend désormais bien davantage des élus et des programmistes que des personnels d'éducation.

Une première partie approche les situations sociales créatrices de l'espace scolaire et la désingularisation de l'expérience des acteurs, du point de vue de l'enseignant dans sa classe à celui de l'expert sur l'équipement scolaire idéal. Cette démarche est illustrée par l'exemple de l'aire ouverte. Une deuxième partie s'interroge sur les conceptions de l'espace dans les situations scolaires : un cadre, un outil, une ressource ? La troisième partie est consacrée aux décisions et aux gestions en matière d'espace scolaire et accorde une place importante à l'évolution comparée de la France et des pays anglo-saxons. Une exception française, liée à la politique après 1981 des concours d'architecture pour les constructions publiques se dégage et met en évidence les liens nouveaux entre les élus et les spécialistes de la ville.

L'évolution scientifique a suivi la même courbe que la conjoncture politique et sociale marquée par la décentralisation, la montée dans l'éducation des droits des usagers et l'intérêt des politiques pour la qualité architecturale. Les enquêtes ne partent plus du cadre matériel mais des acteurs. La légitimité part aujourd'hui davantage de la demande sociale. Il s'agit donc de travailler les problèmes de traduction de cette demande sociale en commande architecturale et d'observer comment les acteurs mobilisent ou non la ressource spatiale.

■ RAYOU, Patrick. *La cité invisible. Essais sur la socialisation politique des lycéens.*

Thèse de doctorat : Université René Descartes-Paris V : janvier 1994. Dirigée par Jean-Louis Derouet.

Le but de cette thèse est de tenter de rendre compte du caractère déconcertant des interventions lycéennes dans l'espace public : souvent et massivement mobilisés, les lycées se tiennent cependant à distance des formes classiques de la vie civique, qu'il s'agisse des instances représentatives du lycée ou de la scène politique proprement dite.

Une première partie ("Un univers non partagé") est consacrée à la définition de cette problématique et à un bilan des études de socialisation politique. Ces dernières ne paraissent pas, du fait de leur adultocentrisme, susceptibles de faire accéder aux modalités spécifiques de l'expérience lycéenne en la matière.

La seconde partie ("Un autre lycée") présente la méthodologie de la recherche : une approche monographique à partir d'entretiens avec des lycéens et des professeurs, en relation avec des sondages d'opinion nationaux. Elle analyse la "construction" lycéenne en fonction de deux modalités : apprendre et vivre ensemble.

La troisième partie ("Des enfants et des hommes") recherche les principes spécifiques autour desquels s'organise la vie lycéenne. L'amitié y joue un rôle central, susceptible de définir une cité qui, quoiqu'invisible, rend possible la scolarisation de presque toute une génération ainsi qu'une approche particulière des universels politiques traditionnels.

Titres communiqués par
Marc Bru, Michel Bataille et
Jacques Fijalkow, Professeurs
à l'Université de Toulouse Le
Mirail

- **BEDIN, Véronique.** *L'Aide à la Décision Politique. De la recherche à la praxéologie, le cas de l'expertise-conseil.*

Thèse de doctorat : Toulouse Le Mirail : octobre 1993. Dirigée par le Professeur Jean Ferrasse.

La mise à jour d'un travail à prétention de recherche et d'optimisation de l'action, posé en termes d'Aide à la Décision Politique, a pu déboucher sur une réalisation concrète au fur et à mesure qu'évoluaient simultanément les communautés scientifiques et socio-politiques. L'activité d'Aide à la Décision Politique est considérée ici comme une *pratique de formation* à destination des responsables de tout bord et comme une mise en forme des contextes dans lesquels ces derniers agissent, ce qui correspond à une autre définition de la formation, notamment lorsqu'elle s'applique au niveau organisationnel. Le cadre fondateur, éthique, épistémologique, théorique, méthodologique... dans lequel s'insère cette activité à double référence (recherche et praxéologie) sera soumis à examen dans la thèse présentée. L'étude du passage de l'internalisme des sciences (communauté des chercheurs coupée du monde de l'action) à l'externalisme (réponse des laboratoires de recherche à la demande sociale) permettra ainsi de repérer les principaux axes de changement que ce déplacement des finalités de la science a impulsés, tant au plan des formes que des modes de connaissances.

Cette pratique d'intervention à destination des sujets-décideurs prend dans notre laboratoire de recherche (le Centre d'Observation des Systèmes Emploi-Formation-Développement) une forme bien particulière : l'expertise-conseil. Elle se matérialise par la réalisation d'une enquête, la rédaction et la restitution d'un rapport aux commanditaires de l'étude. Cette double activité croise les effets d'une procédure classique de la science avec la dynamique socio-politique d'un processus de structuration des décisions, dont on suppose que certaines pourraient être induites par le rapport d'expertise, s'il répond à des exigences que nous définirons. Ce dernier, prenant place lui-même dans une démarche d'étude, est défini comme le vecteur principal d'un *processus de formation des responsables socio-politiques*. Le document écrit que constitue le rapport d'expertise-conseil produit effectivement un langage formalisé et organisateur, susceptible d'avoir un impact dans les milieux d'action. A ce titre, il sert d'instrument intervenant à part entière dans les processus décisionnels tant au plan symbolique que pragmatique, mais à la condition que ceux-ci aient été préalablement examinés. A titre d'exemple, une analyse du contexte décisionnel, qui constitue une des séquences de l'activité de conseil, sera présentée dans cette thèse : une étude de cas relative à l'université de Toulouse Le Mirail.

- DELPECH épouse BIROS, Véronique. *Les pratiques pédagogiques de l'écriture chez les enseignants du cycle des apprentissages fondamentaux*. 431 p.

Thèse de doctorat : Toulouse Le Mirail : décembre 1994. Dirigée par Jacques Fijalkow.

La démarche de recherche est directement guidée par l'idée selon laquelle les pratiques pédagogiques de l'écrit présentent une diversité inter et intra enseignants qui est révélatrice d'un modèle sous-jacent de l'acte d'écrire, d'une représentation de l'écriture. En effet, les comportements de l'enseignant au cours des activités d'écriture mettent en jeu des valeurs sociales ou des activités cognitives chez l'enfant. A partir de deux types d'observations ("ponctuelle" et "systématique"), des "cas types" et des variables sélectionnées nous avons pu vérifier l'existence de deux types d'enseignants caractérisés par une pédagogie dominante. Il s'agit des enseignants qui regroupent le plus grand nombre de variables pour lesquelles la pédagogie est de type prescriptif et, inversement, des enseignants qui regroupent le plus grand nombre de variables caractéristiques d'une pédagogie de type constructiviste. De plus, nous constatons un troisième type que nous avons qualifié de type "de l'engagement" dont la pédagogie peut être définie comme de type "prescriptif-constructiviste". Un récapitulatif des indices qui caractérisent chacune de ces trois pédagogies a pu être établi et certaines variables ont pu être retenues comme étant représentatives des différences.

- JOFFROY VATONNE, Catherine. *Répétitions et variations didactiques, une dialectique contextualisée. Etude des conduites d'enseignement envisagées et réalisées par les enseignants du premier degré de l'école élémentaire*. 424 p. + 263 p. annexes.

Thèse de doctorat : Université de Toulouse Le Mirail : décembre 1993. Dirigée par Marc Bru.

Considérant la problématique de la variabilité des conduites des enseignants, l'opposition répétitions/variations didactiques est dépassée et une recherche à partir de l'hypothèse d'une *dialectisation variations/répétitions didactiques contextualisées* est proposée.

Le but de l'étude est de travailler à l'articulation de divers niveaux explicatifs par une approche des déterminismes, des contextes sémantiques et des logiques d'action en situation.

En conséquence, la méthodologie proposée pour étudier les conceptions et les conduites d'enseignement (ici de la lecture-écriture) comporte trois volets : une enquête par questionnaire, une série d'entretiens et des observations de pratiques en situation.

A partir des travaux de Marc Bru, la variabilité didactique fut pour nous un objet construit au travers d'un cadre opératoire dont l'objectif est d'identifier autrement que par une méthode d'enseignement posée a priori les traits caractéristiques de la pratique des enseignants au quotidien.

Les premiers résultats obtenus tendent à montrer qu'il existe des profils d'enseignement au travers desquels des associations particulières de variables didactiques assurent en décrivant un champ d'action circonstancié des fonctions de sécurisation, de stabilisation,

d'intégration et laissent entrevoir des espaces didactiques de jeux dialectiques possibles.

Une seconde série de résultats obtenus par "coupes transversales" à l'intérieur des profils met l'accent sur un caractère plus procédural de cette dialectisation alors mise en relation avec d'autres possibilités didactiques envisagées par les enseignants placés dans des situations de simulation.

Nos conclusions insistent sur le caractère modal de la variabilité didactique qui ne doit pas être envisagée selon des caractéristiques strictement quantitatives (nombre de variables didactiques diversifiées) mais aussi qualitativement en rendant saillante la relativité d'un ensemble de variations eu égard à des profils attendus et des situations d'occurrence de ces dits profils.

Titres communiqués par
Gaston Pineau, Professeur à
l'Université François Rabelais de Tours

■ CHARTIER, Dominique. *Informatique et enseignement : problèmes de formation et d'apprentissage.*

Thèse de doctorat : Université François Rabelais, Tours : 1994. Dirigée par Gaston Pineau.

Dans le contexte d'une banalisation de l'informatique individuelle, l'école continue d'intégrer l'outil selon des approches polymorphes qui ne doivent pas masquer des conceptions pédagogiques parfois divergentes. Les problèmes de formation et d'apprentissage suscités par l'informatique font ici l'objet d'une étude fondée sur un regard

porté sur les conditions de la "production de savoirs assistée par ordinateur", tant du point de vue des apprenants (adultes et adolescents) que de celui des formateurs (experts et novices) qui évoluent dans l'enseignement alterné. D'où des questions :

- est-il souhaitable/possible de concevoir une formation par "production de savoirs assistée par ordinateur" qui soit au service de la façon dont chacun "pilote" ses apprentissages ?
- est-il souhaitable/possible de tracer une voie, parmi d'autres, d'une ingénierie de la formation par productions de savoirs pour les formateurs-utilisateurs de l'informatique ?

La recherche a permis de dégager les perspectives suivantes :

. la production de savoirs aide à structurer le temps d'apprentissage aussi bien chez les formateurs que chez les apprenants. Cela demande aux sujets de relever le défi du travail à produire électivement en faisant appel aux connaissances personnelles. L'ordinateur peut alors s'envisager comme un moyen de compréhension, invention, reconstruction, création, conception..., facilitateur de la réponse à ce défi.

. une ingénierie de la formation par production de savoirs pour les formateurs qui entretiennent une relation à l'ordinateur leur permet d'envisager la production de savoirs comme un "artefact" utilisable pour affronter la complexité de leur métier. Dans ce cas, les formateurs prennent conscience que les stratégies développées par les élèves ne sont pas un frein à l'émergence du sens chez ces derniers et qu'il est souhaitable d'accepter de gérer l'aléa et l'incertain.

. la formation par production de savoirs assistée par ordinateur permet aux

apprenants de faire de l'"engin" un outil d'invention-création. En général, les personnes qui tirent parti de la situation sont celles qui n'hésitent pas à modéliser avec la machine, à chaque fois que la situation semble s'y prêter.

■ GILBERT, Jean. *La formation et l'organisation des travailleurs de la forêt . Des stratégies aux frontières*. 462 p.

Thèse de doctorat : Université François Rabelais, Tours : 1994. Dirigée par Gaston Pineau.

Quand la précarité des travailleurs de la forêt fait irruption dans la formation des jeunes et des adultes, il est possible pour un centre de formation de participer à la structuration du milieu professionnel.

Mais il faut aussi répondre à certaines questions pour conduire une action de formation et de développement efficace.

Quelles contraintes de la production forestière, quelles attitudes des entrepreneurs produisent cette précarité ? Quelles sont les stratégies individuelles et collectives qui permettront de changer la situation ?

Cette recherche montre qu'il existe des potentialités de changement à partir des stratégies de certains entrepreneurs, qui aux frontières de leurs statuts tentent de jouer de nouveaux rôles. Pour confronter cette métamorphose des comportements, il est nécessaire de mettre en place des relais institutionnels et de développer une formation émancipatrice.

■ JOLLINIER, Marie. *Représentations personnelles et valeurs culturelles dans les pratiques pédagogiques de la formation des formateurs en équitation*. 368 p.

Thèse de doctorat : Université François Rabelais, Tours : 1994. Dirigée par Gaston Pineau.

L'apprentissage de l'équitation ne peut pas se concevoir en dehors de l'idée d'une interaction. N'évoluant pas dans un rapport à un objet (comme une autre discipline sportive), mais dans un rapport à un sujet, c'est-à-dire à du vivant, elle met en acte une communication imprégnée de représentations culturelles personnelles, procurant des savoirs d'ordre sémantique et sémiotique. L'observation de la pratique équestre à l'aune de ses transformations historiques et scientifiques, nous permet de constater que le paradigme dominant qui modélise l'équitation est celui de la simplification et de la "commande", autrement dit, un système de pensée qui ne prend en compte ni la complexité, ni l'autonomie du vivant (Varela). L' quitation actuelle, adoptant les modèles des sciences d'esprit cartésien et positiviste dans un environnement sportif "biom canistique", peut faire perdurer les anciens modèles. La problématique d'ensemble de cette recherche, étant d'ordre constructiviste, peut se formuler ainsi : les modèles  quistres au travers de l'enseignement tel qu'il est pratiqué actuellement, étant peu pertinents pour répondre aux aspirations des cavaliers, procurent une dissonance cognitive, un écart conceptuel qui rendent compte d'une véritable rupture épistémologique, se projetant sur le terrain de la formation. Cela concourt, pour une bonne part, à la désaffection relative de la clientèle des centres  quistres, telle qu'elle peut être constatée aujourd'hui.

- VIOLET, Dominique. *Autonomie et réussite scolaire. Contribution à une approche paradoxale de l'apprentissage et de l'enseignement.*

Thèse de doctorat : Université François Rabelais, Tours : 1994. Dirigée par Gaston Pineau.

Dès lors que l'école se propose de former à l'autonomie, la situation éducative s'annonce immédiatement sous un angle paradoxal. Si la boucle étrange de l'autonomie est incontournable en éducation, comment, et où, peut-elle émerger dans le cadre de l'apprentissage et de l'enseignement ?

Au terme d'une réflexion théorique, inspirée des travaux d'auteurs comme H. Atlan, G. Bateson, J-P. Dupuy, R. Girard, E. Morin, J. Piaget... émerge un modèle où l'apprenant et l'enseignant s'organisent, chacun et ensemble autour du paradoxe mimétique.

L'opérationnalité herméneutique de ce modèle a été éprouvée auprès d'élèves et de professeurs, en fin de premier cycle de l'enseignement secondaire.

A l'issue de l'épreuve de terrain, deux tendances d'organisation de la relation pédagogique ont pu être repérées. La première tendance, caractéristique de la réussite des apprentissages scolaires "signifiants", souligne l'autonomie du sujet apprenant qui vit le paradoxe mimétique et sollicite une relation qui intègre le processus d'analogsation des savoirs.

La seconde tendance correspond à la situation d'échec latent ou manifeste. Ici la communication s'articule principalement autour du processus de digitalisation. On assiste à l'émergence d'une situation d'apprentissage qui tend vers l'actualisation d'une double contrainte mimétique.

Afin de compléter des activités d'enseignement focalisées sur la digitalisation du "savoir-épistémè", quelques pistes se dégagent en faveur d'une pédagogie de "l'oblique".



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

Comprendre l'éducation aujourd'hui.
Paris : CNDP ; INRP, 1994. 102 p.
Index. (Références documentaires ;
63.) 32

Cette bibliographie qui est une mise à jour d'une publication antérieure "S'informer sur l'éducation", a pour objectif de fournir au non-spécialiste une sélection de 179 ouvrages parus entre 1987 et 1994, pouvant constituer une bibliothèque de base en éducation. Les références (qui font l'objet d'un résumé analytique) sont classées sous trois rubriques : 1) Réflexions sur l'éducation (approches philosophiques, historiques...). 2) École : lieux, acteurs et partenaires. 3) Pédagogie : théories et pratiques. En annexe, sont proposées les principales réformes de 1986 à 1994, des extraits de discours littéraires, les banques de données pour rechercher et localiser l'information.

Recherche scientifique

SHRATZ, Michaël. ed. *Qualitative voices in educational research.*
London ; Washington : Falmer,
1993. VII-193 p., tabl., ill., photogr.,
bibliogr. dissém. Index. (Social
research and educational studies
series ; 9.) 32

La recherche pédagogique s'était engagée dans une voie "désincarnée", s'intéressant uniquement aux mesures quantitatives, aux variables, aux opérations qui transforment les sujets de recherches en données statistiques, en relations mathématiques, au nom de l'objectivité, de la validité, au détriment de la prise en compte de la réalité sociale, des acteurs de la vie quotidienne. Cet ouvrage propose de nouvelles approches qualitatives : études ethnographiques, études de cas, recherche action, analyses de biographies, études de profils. De cette façon, tous les aspects émotionnels, les situations authentiques, ne sont pas altérés par des interférences dues à la conduite de la recherche.

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

VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, 1994. 181 p. (Pédagogies.) ✎ 31

L'auteur présente ici les bases théoriques et pratiques d'une technique d'entretien particulière : l'entretien d'explicitation. Sa spécificité est de viser la verbalisation de l'action. Dans une partie introductive, les usages possibles de cette technique sont précisés (s'informer, aider l'autre à s'auto-informer, former l'autre à s'auto-informer). Puis les bases en sont décrites : les conditions d'accès à la verbalisation ; les techniques de guidage du sujet, le type de relation cognitive que le sujet entretient avec ce dont il parle ; le problème posé par le caractère autonome de la connaissance relative à l'action ; le problème de la mémoire concrète. La mise en œuvre des différentes techniques est ensuite abordée : les fonctions de relances ; l'élucidation ; la régulation de l'échange.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Philosophie

FABRE, Michel. *Penser la formation*. Paris : PUF, 1994. 274 p., bibliogr. (8 p.) (L'éducateur.) ✎ 12

Que signifie le terme de "formation" qui tend à supplanter "éducation" ou "enseignement" ? En s'interrogeant sur la formation, ses pratiques, ses logiques, ses modèles, l'auteur tente de clarifier le problème et de chercher le sens de ce qu'enseignants, éducateurs, formateurs, font en formation : peut-on isoler des pratiques éducatives ? Les caractéristiques d'une problématique de formation ? Quelles ressources peut-on tirer de la tradition philosophique qui pense la forme et la formation ? Comment la philosophie contemporaine de l'éducation questionne-t-elle cet héritage et interpelle-t-elle les pratiques de formation ?

VIEILLARD-BARON, Jean-Louis. *Qu'est-ce que l'éducation ? Montaigne, Fichte et Lavelle*. Paris : J. Vrin, 1994. 127 p. (Pré-textes.) ✎ 4

Après une présentation : qu'est-ce que l'éducation pour Montaigne, Fichte, Lavelle, sont présentés des textes de chacun de ces auteurs, illustrés par des propos, et des commentaires sur ces mêmes textes. Les textes sont : De l'institution des enfants (Montaigne) ; Conférences sur la destination du savant (Fichte) ; Le génie propre (Lavelle).

Histoire

ROTHBLATT, Sheldon. ed. ; WITTRÖCK, Björn. ed. *The European and American university since 1800 : historical and sociological essays*. Cambridge ; New York : Cambridge university press, 1993. XI-370 p. Index. ✎ 13

Ce recueil d'essais évoque l'évolution et le développement des universités depuis le début du 19^e siècle dans le monde occidental et met en évidence les exigences contradictoires qui pèsent actuellement sur ces institutions, considérées comme des lieux de pouvoir car elles forment les dirigeants, les cadres et font progresser la science, et cependant critiquées, parfois défailtantes, lorsqu'elles doivent s'adapter aux besoins de la démocratie industrielle. L'institution "université" est-elle une structure dépassée, trop bureaucratique ? La complexité de la gestion des sociétés modernes a entraîné l'éclatement du large système unifié d'enseignement supérieur "libéral" en une série de microcosmes disciplinaires liés entre eux par un processus commun de promotion du savoir. Des comparaisons entre l'enseignement supérieur américain et européen, notamment britannique, s'établissent.

CHARLE, Christophe. *La république des universitaires*. Paris : Le Seuil, 1994. 505 p., fig., tabl., bibliogr. (19 p.). Index. (L'univers historique.) ☞ 13

Depuis le début du 19^e siècle, l'organisation des universités en France apparaît globalement plus fragile que dans les autres pays d'Europe. Si en France, l'université au sens allemand ou anglais du mot, est impossible, c'est en raison avant tout de la crise permanente de la définition sociale des enseignants. Ce sont eux qui sont au cœur de cette analyse historique, pour la période 1870 (défi de l'université de recherche à l'allemande)-1940 (diversification du public étudiant). La 1^e partie retrace, à travers l'analyse du modèle allemand par les universitaires français (C. Jullian, E. Durkheim...) l'échec de la tentative de reconquête de l'espace d'autonomie complète d'avant le 18^e et la Révolution. Une étude comparée des profils et des carrières des professeurs des deux universités centrales (Paris et Berlin) met à jour les raisons de fond des limitations imposées au nouvel idéal universitaire de la Troisième République par l'héritage social et institutionnel. La deuxième partie, grâce à des monographies consacrées aux professeurs de trois sous-ensembles disciplinaires (sciences, lettres et droit), s'attache à marquer les spécificités internes de chaque faculté. Loin de s'effacer avec la création des universités, elles vont même en s'accroissant. Les multiples conflits (entre facultés, entre Paris et la province) montrent l'impossible émergence d'un modèle social unifié de professeurs au sein des nouvelles universités. Dans la troisième partie, au plan politique et international, l'étude des attitudes publiques des professeurs marque la divergence des visions du monde extérieur et intellectuel qui s'affrontent au sein des universités ; les seuls points d'ancrage de l'unité et de l'identité des universitaires demeurent les réflexes et les modes d'action collective hérités de l'affaire Dreyfus. Les relations au monde extérieur contribuent à diviser les enseignants en leur proposant deux identités possibles : repré-

sentants de leur discipline ou de la nation. Dans la quatrième partie (l'entre-deux guerres), l'auteur tente donc de comprendre, à partir de cas d'innovations extra-universitaires réussies, quelles forces il faut mobiliser pour contourner le système universitaire central en période de stagnation et propose une nouvelle interprétation du modèle universitaire français.

DELOYE, Yves. *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1994. 431 p., ill., tabl., bibliogr. (30 p.). Index. ☞ 13

L'école (primaire) reste liée à des enjeux et à des valeurs essentiels de notre société. Entre les républicains du XIX^e siècle (qui défendent l'idée de l'émancipation du peuple par l'éducation) et les élites catholiques (qui leur opposent la contribution de l'Église catholique à la moralisation de la société française), les conflits ne cesseront de se multiplier. Ce livre entend reprendre l'histoire politique de la France pour suivre, de Jules Ferry à Vichy, cette polémique centrale. A la rentrée scolaire de 1882, la prière et le catéchisme sont remplacés par la morale et l'instruction civique. Les nouveaux manuels de morale et d'instruction civique deviennent vite le cœur de la querelle scolaire. L'étude d'une soixantaine de ces manuels met en évidence les arguments et les thèmes typiques de chacun des deux systèmes de socialisation qui tentent, contradictoirement à cette époque, de fixer le contenu et les frontières de la citoyenneté. Au-delà de l'école, les représentations de la citoyenneté qu'élaborent les moralistes, déterminent des décisions individuelles et des actions collectives cruciales, qui manifestent notamment la résistance d'identités locales menacées par la centralisation de l'État nation et de sa citoyenneté. En effet, dès la fin du 19^e siècle, la socialisation civique devient un enjeu politique décisif dans la société française. Tandis que l'État développe son contrôle sur l'édu-

cation nationale, se dessine une critique de la nature et du rôle de cet État, menaçant l'identité profonde de la nation française. Sous le régime de Vichy, la politique scolaire remet en cause une école de la citoyenneté associée à la République défunte. Le régime de Vichy limitera l'ambition de l'École de l'État français à "enraciner" le citoyen dans la terre de France.

DEMEULENAERE-DOUYERE, Christiane. *Paul Robin (1837-1912) : un militant de la liberté et du bonheur.* Paris : Publisud, 1994. 478 p., ill., bibliogr. (8p.). Index. (La France au fil des siècles.) 13

Cet ouvrage présente la vie et l'œuvre de Paul Robin. Trois éléments les ont dirigées. L'internationalisme : ami de Bakounine, il se trouvera mêlé de près à tous les conflits de la Première Internationale et à l'affrontement de Marx et de Bakounine. Le néo-malthusianisme : en propageant cette doctrine, son dessein n'était pas tant de contrôler l'accroissement de la population et d'assurer une meilleure adéquation entre population et subsistances que d'atteindre un idéal qui guidera toute son existence : assurer le bonheur de l'humanité (il créera en 1896 la Ligue de la régénération humaine). Pour arriver au bonheur de tous, il faut une bonne organisation de la société humaine et une bonne éducation. C'est cela qu'il mettra en application à l'orphelinat Prévost de Cempuis, en développant le concept d'"éducation intégrale" : il ne s'agit pas d'un orphelinat traditionnel, mais d'une grande famille où les filles et les garçons de 4 à 16 ans sont élevés ensemble, selon le principe de la coéducation des sexes. C'est une éducation qui prend en compte l'individu comme une globalité et s'adresse à son corps, à son esprit et à son cœur. Elle vise à développer toutes les facultés préexistant en chaque enfant pour en faire un homme complet et libre. Mais cette expérience dut faire face à de nombreuses oppositions, dénonçant "la porcherie municipale de Cempuis" et aboutissant à la révocation de Robin, qui se suicidera en 1912.

FOURNIER-BALPE, Claudette. *Histoire de l'enseignement de la physique dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle.* Orsay : Université Paris XI, 1994. 378 p., bibliogr., (16 p.). Index. 13

Cette histoire de l'enseignement de la physique, jusqu'en 1902, s'articule autour de quatre parties. L'auteur étudie d'abord la naissance de la physique comme science objective caractérisée pour la première fois par l'expérience, et dont la mise en œuvre institutionnelle assurera la naissance des sciences physiques comme discipline scolaire. La physique en tant que science exacte et non philosophique est née dans les collèges séculiers de la fin du 18e. Il s'agirait d'une conséquence de la montée des Lumières. Elle suit (2e chap.) la lente institution de cette discipline au cours du 19e, en proposant un modèle explicatif de sa position toujours mineure dans les plans d'études de l'enseignement secondaire. Les caractères de la physique enseignée renseignent (3e chap.) sur la cohérence établie entre société et type d'enseignement. L'enseignement de la physique aux enfants de la bourgeoisie n'est qu'une parure intellectuelle, les élites sont formées dans la filière scientifique spéciale des lycées. La réforme du système éducatif (4e chap.) en s'adaptant aux demandes sociales et économiques, modifie la physique enseignée, et instaure une physique du spécialiste plutôt que celle de l'éru-dit. La professionnalisation de la discipline (5e chap.) est surtout effective à partir du Second Empire et joue un rôle important dans le maintien des sciences physiques au lycée. Les premières I.O. apparaissent ; leurs traits généraux : encyclopédisme, dogmatisme, approche historique et phénoménologie imprégneront pendant longtemps la physique de l'enseignement secondaire. Elle étudie enfin le cheminement qui, d'un enseignement secondaire spécial (fin du Second Empire), pratique et court, aboutira à un enseignement secondaire à part entière, doté de son baccalauréat. La réforme de 1902 marquera un tournant majeur : une nouvelle physique est mise en place avec de nouvelles méthodes, pour d'autres fins.

GARCIA, Jean-François. *L'école unique en France*. Paris : PUF, 1994. 232 p., bibliogr. (4 p.) (L'éducateur.)

☛ 13

L'auteur aborde ici la question de l'École unique selon une approche originale. Délimitant sa recherche à la période 1918-1975, il analyse (selon les techniques de l'analyse de texte de Greimas), une série de textes, officiels et non officiels qui ont jalonné cette époque : l'Université nouvelle, les articles de P. Lapie et J. Devolvé, les I.O. de 1938, le plan Langevin-Wallon, la réforme Haby. Il distingue sept étapes qui lui permettent de mettre en évidence les exigences de nature diverse à l'origine du souci d'unification du système éducatif en France. 1) Au lendemain de la guerre, un groupe d'enseignants, les Compagnons, veulent l'éducation de tous par l'École unique. 2) Au cours des années 20, deux tendances s'affirment : P. Lapie se propose d'amalgamer le premier cycle secondaire, les écoles primaires supérieures ; J. Devolvé défend un enseignement secondaire, dans sa forme pure, désintéressée. 3) La période du Front populaire avec Jean Zay, les I.O. de 1938, fortement inspirées par les principes de l'Éducation nouvelle. 4) Le régime de Vichy, avec un brutal coup d'arrêt porté à l'École unique. 5) Le plan Langevin-Wallon. 6) Les réformes des IVe et Ve Républiques pour arriver en 1975 aux "Propositions pour une modernisation du système éducatif" de R. Haby.

PRAIRAT, Erick. *Éduquer et punir*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1994. 300 p., bibliogr. (11 p.). Index. (Forum de l'IFRAS.) ☛ 13

L'auteur veut "rendre compte de l'évolution des pratiques et des techniques punitives dans les petites écoles et collèges de France, du 16e jusqu'à la fin du 19e". La 1e partie est un inventaire des pratiques et objets punitifs : le fouet, la férule, le piquet..., en prenant comme critère le mode d'investissement politique du corps (le corps châtié, le corps marqué...). La 2e partie est centrée sur le corps,

qui est ce par quoi nous nous exprimons dans le monde : pour quelles raisons les élèves sont-ils punis ? comment sont-ils punis ? les élèves peuvent-ils racheter leurs fautes ? existe-t-il des circonstances atténuantes ? Mais qu'est-ce qui légitime l'acte de punir ? (objet de la 3e partie) quels critères peuvent être retenus pour que la punition soit plus juste ? n'y-a-t-il pas de punitions plus arbitraires que d'autres ? L'évolution des relations disciplinero-pédagogiques qui reflètent la vie de la classe et donc le recours à la punition, (objet de la 4e partie) permet de saisir l'évolution d'un triple rapport : le rapport au corps, à la parole, au savoir. Comment l'école a-t-elle pris en charge le corps des écoliers et quels usages sociaux du corps a-t-elle valorisés ? Comment est-on passé d'une pédagogie de l'effort à une pédagogie de l'émulation ? Les effets de cette évolution (immobilisation des corps, interdiction de parler...) ont redéfini progressivement un nouvel art de punir (5e partie) : le mieux punir. De nouveaux espaces d'investigation, un nouveau régime de discours sur l'enfant, vont naître.

Perspectives de l'éducation

L'école. *Humanisme*, 1994, n° 214-215. p. 5-83. ☛ 4

Au sommaire de ce numéro spécial : La loi Falloux (J.M. Ducomte) ; La deuxième mort de Jules Ferry (E. Boeglin) ; La formation des enseignants (J.P. Hédouin) ; L'école et l'Europe communautaire (J. Carez) ; Condorcet (J.P. de Lagrave) ; Renouveler l'école (M. Gallo) ; Principal en banlieue (C. Brie) ; Le CNAM (L. Ols)...

L'école n'est pas toute seule. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 182 p. (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.) ☛ 4

La Commission Société-Enseignement a réuni pendant deux ans des universitaires, des responsables des milieux économiques

sociaux..., pour réfléchir aux conséquences des mutations que connaît la société, sur l'enseignement primaire et secondaire. Après un rappel des faits, le "diagnostic de société", sur lesquels est basée leur réflexion, cet ouvrage développe les propositions et recommandations du groupe de travail. Elles sont au nombre de sept : la société ménage-t-elle suffisamment de place à l'école ? la relation entre le temps et l'enseignement ; autonomie et diversité ; composer avec l'explosion des connaissances ; la profession d'enseigner ; l'égalité des chances ; le rôle des parents. Trois principes simples ont servi de base à leur travail : les écoles ne sont pas seules ; une institution qui dispense un enseignement est autre chose qu'un magasin ; l'enseignement forme aussi bien des individus que la société.

PAPADOPOULOS, Georges S. *L'OCDE face à l'éducation 1960-1990*. Paris : OCDE, 1994. 223 p., bibliogr. (5 p.) (Historique de l'OCDE.) ✎ 4
 À l'aube du XXI^e siècle, l'éducation représente un enjeu majeur pour les pays de l'OCDE. La rétrospective présentée dans cet ouvrage des politiques de l'éducation des pays de l'OCDE à partir des années 50 jusqu'au début des années 90 permet de comprendre les éléments de cet enjeu. Huit périodes sont distinguées. Les années de genèse (fin années 50-début années 60). L'âge d'or de la croissance de l'enseignement (années 60). L'expansion de l'enseignement et ses incidences (milieu années 60-début années 70) : L'expérimentation du changement (début et milieu années 70) : problèmes du développement éducatif ; structures éducatives et stratégies d'égalité des chances. Vers une redéfinition des rapports entre enseignement et société (années 70). La récession et ses conséquences (milieu années 70 début des années 80). L'éducation et le changement culturel (années 80).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie de l'éducation

FELOUZIS, Georges. *Le collègue au quotidien*. Paris : PUF, 1994. 236 p., graph., tabl., bibliogr. (4 p.) (L'éducateur.) ✎ 11

La question au centre de l'intérêt de l'auteur est double : les différences de réussite selon le sexe et les mécanismes de l'œuvre dans la construction de l'échec et de la réussite scolaire dans les collèges, en prenant pour objet la vie quotidienne dans les établissements. Il présente d'abord les résultats d'une analyse de contenu de 1250 rédactions de collégiens qui décrivent ce que serait pour eux l'école idéale : leur rapport aux études, leur manière de concevoir l'école (différences filles-garçons), leur vie dans leur collège. Ce rapport à l'école et à la scolarité dépend en partie des caractéristiques sociales des élèves. Les comportements en classe sont le deuxième axe de sa recherche : une enquête réalisée auprès d'élèves de 6^e et 5^e lui permet d'étudier les relations complexes entre comportements en classe et réussite scolaire, socialisation familiale et adaptation scolaire, l'apprentissage du métier d'élève. Ces comportements sont aussi le reflet de la relation pédagogique, qui dépend de la matière enseignée et du professeur (homme ou femme, plus ou moins interactif). Il analyse ensuite le rapport entre socialisation-modèles de sexe (les manières de définir socialement les sexes) et scolarité. La manière dont les filles et les garçons se situent, vis-à-vis de ces modèles ne semblerait pas étrangère aux performances scolaires. Mais les "acteurs" en situation que sont les élèves ont aussi des stratégies individuelles d'adaptation. Ils ont un choix à faire dans leur scolarité et dans leur manière de se comporter en classe, ils jouissent d'une marge de jeu non négligeable.

MEASOR, Lynda ; SIKES, Pat. *Gender and schools*. London ; New York : Cassell, 1992. VIII-184 p., bibliogr. (18 p.). Index. (Introduction to education.) ☞ 23

Les auteurs passent en revue les différents aspects de la différenciation par le sexe dans le cadre de l'école, ainsi que les interférences entre les différences de race, de classe et de sexe. Les théories du mouvement féministe de ces vingt dernières années sont examinées. L'historique et la législation des programmes, différents pour les filles et les garçons, sont évoqués. Les rapports entre le sexe et les processus de socialisation de l'enfant, ses performances dans des disciplines spécifiques, l'inégalité des chances scolaires et professionnelles, sont examinés, ainsi que les différences dans la formation et la carrière des enseignants et des enseignantes.

MOSCONI, Nicole. *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1994. 362 p., bibliogr. (18 p.) (Savoir et formation.) ☞ 11

La question que pose l'auteur est "celle du savoir et des savoirs, dans leur nature, leur distribution et leur répartition sociales et sexuelles et la question du rapport au savoir". Après avoir précisé sa position vis-à-vis de la psychanalyse (M. Klein, Freud) elle tente de comprendre comment les transformations des savoirs dans les socio-cultures modifient le cadre social dans lequel se fait, chez les individus, la constitution de leur rapport au savoir (approche sociologique s'appuyant sur les travaux de Berger et Luckmann, approche historique avec les études féministes). Elle montre ensuite la faible importance accordée jusqu'à ces dernières années à la variable sexe dans l'étude de l'institution scolaire (analyse de la situation des personnels féminins de l'Éducation nationale) et pose la question du rôle de cette institution dans la transmission et la production des savoirs (par le biais de la sociologie

des curricula, l'absence ou la présence de certaines disciplines pouvant prendre sens par rapport à une conception des rôles et des identités féminines et masculines). Elle introduit ce point de vue de la sexuation dans l'étude des relations à l'intérieur de l'établissement scolaire et de la classe; dans la vie quotidienne de l'institution scolaire. Elle étudie enfin comment se constitue le rapport au savoir dans la personnalité psycho-familiale et l'influence de l'école, dans la construction de la personnalité psycho-sociale.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

Jeunes en révolte et changement social : une sociologie de l'illégitimité au Mexique, au Venezuela, en France et au Portugal. Paris : L'Harmattan, 1994. 196 p, bibliogr. (4 p.) (Logiques sociales.) ☞ 15

L'uniformisation des pratiques et des modes de pensée de la civilisation industrielle a paralysé l'expression de certaines cultures, en particulier celles des groupes les plus marginalisés et les plus dominés. A l'encontre de ce processus totalisant, certains groupes sans pouvoir trouvent encore des modes d'organisation et des modes d'expression rebelles, s'opposant à la légitimité de l'ordre international de production et à l'inégale distribution du bonheur. Six chercheurs venus de disciplines diverses ayant travaillé dans quatre pays différents, rendent compte du potentiel que représente la population des jeunes marginalisés en milieu rural aussi bien qu'en milieu urbain et appréhendent l'émergence de nouvelles aventures collectives, de nouvelles légitimités culturelles, économiques, sociales et politiques

Le petit enfant et l'éveil culturel : rôle des familles, rôle des institutions. Paris: Syros, 1994. 191 p., bibliogr. (12 p.) ☞ 23

Cet ouvrage a été réalisé à partir des actes du colloque "Transmission et éveil culturels" (janvier 1993). La 1^e partie est consacrée à la "nidation culturelle" : l'importance de la relation mère-enfant avant la naissance ; la place du père auprès de l'enfant ; l'identité culturelle, sa transmission et son rapport au temps. La 2^e partie est axée sur les transmissions familiales et les transmissions culturelles : l'ancrage culturel des petits enfants ; la socialisation de l'enfant d'hier à aujourd'hui ; la fonction parentale de transmission ou la quête du sens... La 3^e partie porte sur la migration et l'acculturation : terre et eau, de l'exil et de l'émigration ; transmission culturelle et "communautés" ; langue maternelle, langue minoritaire, langue officielle...

MAUGER, Gérard. *Les jeunes en France : état des recherches.* Paris : La Documentation française, 1994. 295 p., bibliogr. dissém. ☞ 32

La place centrale qu'occupent les populations jeunes dans les problèmes sociaux contemporains, la mise en place de politiques spécifiques de la jeunesse par des "professionnels de la jeunesse" ont suscité un nouveau développement des recherches sur les jeunes dans diverses disciplines des sciences sociales (sociologie, économie, démographie, ethnologie, histoire, psychologie). L'inventaire de ce champ d'investigation complexe regroupe les acquis théoriques et empiriques dispersés, décloisonne les frontières entre domaines de recherche déjà constitués (sociologie de la famille, de l'éducation, du travail) et disciplines, et contribue ainsi à construire "une spécialité : la sociologie de la jeunesse". Le premier chapitre met en évidence divers aspects de l'institutionnalisation de la sociologie de la jeunesse (débats théoriques, bibliographies spécialisées, ouvrages de synthèse...), les chapitres suivants reflètent une

conception de l'articulation entre différentes approches : la jeunesse comme "âge de la vie", la jeunesse comme "objet de politique", la jeunesse comme "sous-culture" ou "mouvement social".

Sociologie du travail

BEILLEROT, Jacky. *L'institution : textes français contemporains de base.* Nanterre : Publidix, 1994. 280 p. bibliogr. (10 p.). Index. ☞ 4

Il s'agit d'une anthologie de textes de base (en langue française, parus entre les années 1970 et 1990) sur "l'institution". J. Beillerot veut ici rendre compte de la manière dont des auteurs, des courants de pensée, parlent des institutions. "Car l'institution est un cadre de pensée et d'action qui désigne une réalité dans laquelle une finalité sociale tend à l'effectuation à travers tout un ensemble de conflits de niveaux différents". Ces textes sont articulés autour de sept thèmes : Philosophie et pensée politiques. Droit et sciences politiques. Sociologie. Anthropologie. Lectures marxistes. Lectures psychanalytiques. Psychosociologues et analyses.

Anthropologie, ethnologie

ANCIAX, Alain. *L'évaluation de la socialité : manuel d'anthropologie appliquée au travail social.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 304 p., tabl. bibliogr. (17 p.). Index. (Pédagogies en développement : méthodologie de la recherche.) ☞ 9

La socialité est ici définie comme "la plus-value sociale, le mieux-être social créé et/ou le bien-être social obtenu". Les travailleurs sociaux sont confrontés à de nouvelles situations qui requièrent de nouvelles stratégies et donc de nouveaux modes d'évaluation du travail social ; la méthode proposée ici est celle de l'anthropologie appliquée. Une 1^e partie présente le travail social : les

problématiques, les racines utopistes, sociatrie et sociologie. L'anthropologie appliquée au travail social fait l'objet du 2e chapitre : l'anthropologie appliquée traditionnelle, l'anthropologie appliquée new-look, l'approche sociatrique et sociologique. Différentes fonctions générales de l'anthropologie appliquée au travail social sont ensuite utilisées pour structurer la présentation des pratiques : repérer les valeurs, interpréter la réalité, évaluer l'impact, analyser les écarts, prospecter, développer l'action. Ces pratiques consistent en l'intégration de trois volets complémentaires : une technique, une méthode, une méthodologie. Trois études de terrain illustrent cette utilisation de l'anthropologie appliquée, chaque étude se rattachant plus particulièrement à l'une des facettes de l'anthropologie : une information sur la prévention des maladies cardio-vasculaires (anthropologie évaluative) ; promotion de la santé communautaire (anthropologie opérationnelle) ; vidéo-animation et rénovation légère (anthropologie active).

CHANG, Heewon. *Adolescent life and ethos : an ethnography of a US high school*. London ; Washington : Falmer, 1992. 222 p., fig., bibliogr. (4 p.). Index. (Education policy perspectives series.) 9

L'auteur a examiné sur le terrain, dans une école secondaire semi-rurale, le comportement, le mode de vie des adolescents américains et il s'est efforcé de rendre compte de la culture et de l'éthique de ces adolescents de façon concrète. Une réflexion sur les expériences de terrain de l'ethnologue est également conduite. Dans une première partie l'auteur présente une histoire de vie, un profil et une journée type de l'école et une description de l'environnement sociogéographique. Une deuxième partie est consacrée aux idéaux, aux conceptions de vie de l'adolescent, parfois contradictoires (les unes fondées sur l'égalitarisme, l'indépendance, les autres sur l'élitisme, le besoin d'autorité externe...). Une dernière partie rend compte

des processus de recherche ethnographique et de l'expérience spécifique de l'auteur au cours de cette étude de cas.

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Économie

GISSOT, C. ; HÉRAN, F. ; MANON, N. *Les efforts éducatifs des familles*. Paris : INSEE, 1994. 253 p., graph., tabl. (Résultats : consommation-modes de vie ; 62-63.) 9

En mai et juin 1992, l'INSEE a interrogé 5300 ménages ayant à leur charge au moins un enfant scolarisé de 2 à 25 ans, pour tirer un bilan des efforts éducatifs de tous genres consentis par les familles au cours de l'année scolaire 1991-92. Quatre dimensions de l'effort éducatif des familles ont été examinées : les dépenses induites par l'établissement scolaire, le temps passé par les parents à aider leurs enfants dans leur travail scolaire, le choix de l'établissement, les contacts avec les enseignants. Quelques points de conclusions : les dépenses très dispersées croissent avec le niveau scolaire. Ce sont les professions indépendantes fortunées (choisissant l'enseignement privé) qui se trouvent en tête des dépenses devant les professions intellectuelles. La mère passe deux fois plus de temps que le père à soutenir le travail scolaire des enfants et cet effort culmine dès l'enseignement primaire. Une famille sur six opte pour l'enseignement privé, mais on en compte autant qui réussissent à choisir activement un établissement au sein du système public. Les contacts (fructueux) avec les enseignants sont à la charge des mères.

CEUVRARD, Françoise. *L'investissement éducatif et son efficacité : résumés des recherches sélectionnées par appel d'offres lancé par la Direction de l'évaluation et de la prospective*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 244 p., tabl., graph. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 47) ☞ 23

Les recherches financées sont regroupées selon trois axes. 1) Efficacité macro-économique, croissance et productivité des entreprises : Éducation, croissance, chômage ; Système éducatif et croissance économique ; Efficacité du système de formation, effets des structures sociales... 2) Efficacité et formation de la main-d'œuvre, efficacité économique et sociale : Entreprises, accès à la formation continue et valorisation ; Les formes d'usage des baccalauréats professionnels ; Formation tertiaires courtes et biographies féminines... 3) Efficacité "interne", compétences et savoirs : Savoir de référence, savoirs enseignables et enseignés ; Évolution des compétences cognitives sur 20 ans ; Évaluation des contenus d'enseignement en EPS.

Politique

Paroles de l'enfant et éthique professionnelle. Amiens : CRDP, 1994. 268 p., bibliogr. dissém. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ☞ 15

Ce colloque s'est préoccupé des problèmes d'ordre éthique soulevés par la codification des rapports éducatifs par le droit. Les interventions et les discussions sont réparties en trois chapitres correspondant à trois niveaux de lecture du colloque. Le premier chapitre traite des problèmes d'ordre général posés par la prise en compte et la reconnaissance des droits de l'enfant, plus particulièrement par son droit à la parole. Le deuxième chapitre aborde les problèmes déontologiques qui résultent de la parole de l'enfant sur le monde des adultes : parents, enseignants, professionnels spécialistes de l'enfance...Le

troisième chapitre évoque les problèmes techniques, conséquences de l'application de la parole de l'enfant dans la pratique professionnelle et dans l'organisation du travail des travailleurs sociaux et des éducateurs, ainsi que sur la formation des personnes.

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Les origines de la psychologie scientifique. Centième anniversaire de "L'Année psychologique" (1894-1994). Paris : PUF, 1994. 277 p., fig., bibliogr. dissém. ☞ 15

Ce document est publié à l'occasion du centième anniversaire de la revue L'Année psychologique. Sont d'abord présentés un historique de la revue et une présentation de la vie et de l'œuvre de ses premiers directeurs. Puis divers spécialistes (A. Lieury, J.F. Le Ny, H. Rouanet...) se livrent à une relecture critique des travaux parus dans les premiers numéros de la revue, à la lumière des diverses évolutions, dans les domaines suivants : mémoire et conditionnement ; mesure de l'intelligence et pédagogie ; les modalités sensorielles ; neuropsychologie pathologique ; les débuts de l'inférence statistique en psychologie ; Piéron et l'étude des sensations.

Psychologie

NADAUD, Lionel. *Alfred Adler : des sources au rejaillissement actuel de la psychologie individuelle*. Toulouse : Erès, 1994. 229 p. bibliogr. (6 p.). Index. ☞ 62

Alfred Adler (1870-1937), considéré à tort comme disciple dissident de Freud, a élaboré, à partir de son expérience de psychiatre, de psychologue et d'éducateur, un système original, cohérent et moderne, qui rend compte de la complexité de la nature humaine. L'auteur, après avoir replacé Adler dans le contexte de son époque et exposé

brièvement les notions de bases de la psychologie individuelle et comparée (le sentiment de communauté, l'agressivité, le besoin d'affirmation...) présente, d'une façon plus détaillée, la psychothérapie (le névrosé souffre d'un fort complexe d'infériorité, la psychothérapie adlérienne va consister à amener le sujet à diminuer son sentiment d'infériorité, à prendre conscience des erreurs de son style de vie et des conséquences qu'elles entraînent...) et la psychopédagogie adlérienne (les différents facteurs qui peuvent influencer le choix du style de vie et du but fictif de l'enfant). L'auteur traite ensuite de la modernité de la pensée d'Adler. Il analyse l'apport de notions adlériennes dans divers domaines de la science : psychologie sociale et économique, anthropologie, éthologie, éducation. Et dans de nombreux courants d'idées contemporains : analyse systémique, médecine psychosomatique, analyse transactionnelle, courant rogérien, psychothérapie de groupe, Wallon, Piaget, Sartre.

Psychologie du développement

Le développement de l'enfant : approches comparatives. Paris : PUF, 1994. 254 p., fig., tabl. bibliogr. dissém. (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme ; 25.) ☞ 221

Les contributions sont structurées autour de deux axes de recherche. 1) Modèles et concepts : le concept d'instrumentation ; Troubles et handicaps du développement et développement normal ; Niche développementale et psychologie écologique du développement humain... 2) De l'analyse critique aux recherches de terrain, les articles sont regroupés sous trois chapitres : Modèles explicites et normes implicites : que véhiculent les comparaisons ? Actualisation des compétences ou construction des savoir-faire. Contribution de l'étude des handicaps et des troubles du développement : comparaisons interculturelles et situations pluriculturelles.

Perception

Mc ADAMS, Stephen ; BIGAND, Emmanuel. *Penser les sons : psychologie cognitive de l'audition.* Paris : PUF, 1994. 402 p., fig. bibliogr. (38 p.). Index. (Psychologie et sciences de la pensée.) ☞ 15

Des spécialistes de différents domaines de la perception et de la cognition auditive proposent ici des études réalisées dans leurs champs de recherches spécifiques. Ils permettent ainsi au lecteur d'avoir un ouvrage de synthèse sur l'ensemble des aspects cognitifs de l'audition humaine : L'analyse des scènes auditives (A. Bregman) ; La perception des séquences acoustiques (R. Warren) ; L'attention aux événements auditifs (M. Jones et W. Yee) ; La mémoire auditive (R. Crowder) ; Les stratégies d'écoute chez le bébé (S. Trehub et L. Trainor)...

Processus d'acquisition, activités cognitives

DELANNOY, Cécile. *Une mémoire pour apprendre.* Paris : CNDP ; Hachette éducation, 1994. 127 p. bibliogr. (4 p.) (Ressources formation : enjeu du système éducatif.) ☞ 4

Si la mémoire est moins sollicitée à l'école qu'autrefois, c'est qu'on oppose parfois "apprentissage par cœur" et compréhension. Pourtant, il n'est pas possible d'apprendre sans avoir recours à la mémoire. Ce livre analyse l'apport des psychologues et des spécialistes de la cognition sur les différentes formes de la mémoire mises en œuvre dans l'acte d'apprendre : mémoire de travail, mémoire à long terme, mémoire épisode et mémoire sémantique, mémoire déclarative et mémoire procédurale, mémoire et affectivité, mémoire et oubli. C. Delannoy propose des méthodes pour exercer la mémoire en classe et donne des exemples d'activités possibles

dans les différentes disciplines. En annexe : les connaissances nouvelles apportées par les neurobiologistes.

DEPEYRE, Claire ; PERBET, Bernard. *L'activité mentale de l'enfant en maternelle : percevoir sa précocité*. Lyon : Chronique sociale, 1994. 177 p. bibliogr. (3 p.) (Pédagogie/Formation : l'essentiel.) ✎ 4

L'objectif des auteurs est de montrer "que lorsque les enfants de 2 à 6 ans sont situés dans un environnement préscolaire stimulant, c'est-à-dire qui offre du matériel à manipuler ou à transformer, de l'espace pour se déplacer et/ou utiliser diverses postures corporelles, d'autres enfants pour les observer et coopérer avec eux, ainsi qu'un adulte, l'enseignant, pour les regarder et maintenir un climat serein, ils se mettent d'eux-mêmes en activité". Cette "pulsion du savoir" est inhérente à la nature humaine, dans le "mode être de préparation à l'existence." Chacune des trois parties de l'ouvrage correspond à un des espaces d'activités couramment aménagés en maternelle : les jeux (évolution de l'enfant, élaboration de la socialisation), le dessin (évolution cognitive de l'enfant), les livres (appropriation du livre, assimilation d'un comportement de lecteur). Le déroulement est toujours le même : connaissance des enfants, réflexion psychopédagogique, synthèse. Le plaisir de l'action mène les enfants à la découverte d'un autre pouvoir à explorer : celui de leur pensée. Le respect de deux conditions, sine qua non, organisation de l'espace et organisation du temps, établit un cadre fondamental duquel les enfants puisent la possibilité d'exercer authentiquement leur activité mentale.

Learning and instruction. European research in an international context. 3. Oxford ; New York : Pergamon, 1991. vol. 3. XIII-597 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ✎ 15

Sélection de communications faites lors de la Troisième conférence européenne pour la

recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. L'ouvrage se compose de cinq parties traitant respectivement : du développement social et cognitif de l'individu, des facteurs linguistiques influant sur l'apprentissage, de la compréhension de l'écrit, de l'apport des technologies nouvelles dans l'apprentissage, de la formation personnelle et pédagogique qui constitue le parcours de l'enseignant expérimenté. Cette conférence a pour but de consolider l'effort européen de coopération dans les sciences de l'éducation dans un contexte international de développement des approches interdisciplinaires de l'apprentissage.

PIARD, Claude. *Réflexions sur le socio-cognitivisme*. Lyon : Voies livres, 1994. 16 p. bibliogr. (1 p.) (Se former + ; 43.) ✎ 4

La phylo-psychologie de Vygotsky. Le tutorage socio-cognitif de l'action mentale. Les premières étapes et les algorithmes. Méthodologie instrumentale et recherche en pédago/didactique.

Pratiques nouvelles en éducation et formation : l'éducabilité cognitive. Paris : L'Harmattan, 1994. 462 p. bibliogr. (6 p.) (Éducation et formation : références.) ✎ 4

Cet ouvrage présente les différents outils et méthodes d'"éducabilité cognitive", en distinguant dans une 1^e partie les outils qui contribuent à la formalisation générale des pratiques d'éducabilité cognitive : la pédagogie Ramain, le PEI, Tanagra, Logo, la gestion mentale... et dans une 2^e partie ceux dont le descriptif correspond plutôt à une présentation sous forme de dossiers à l'usage des formateurs : Activolog, méthode Cort-Thinking, les cubes de Mialet, Gerex soutien, la PNL, méthode SOI...

Science cognitive et sociologie des sciences. Paris : PUF, 1994. 221 p., fig., bibliogr. dissém. (Le sociologie.) ☞ 15

Cet ouvrage propose un panorama sur les recherches récentes en matière de construction sociale des connaissances : introduction à la sociologie de la traduction et à la notion d'acteur-réseau ; les réseaux construits par les articles scientifiques ; les réseaux en sciences cognitives ; l'analyse de similitude et les représentations sociales ; l'analyse des goûts alimentaires par les réseaux...

STERNBERG, Robert T. ed. Berg, Cynthia A. ed. *Intellectual development.* New York ; Cambridge : Cambridge university press, 1992. XI-411 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ☞ 15

Cet ouvrage récapitulatif propose une introduction, de lecture accessible, aux diverses approches du développement intellectuel de l'enfant et de l'adulte, (approches psychométrique, piagetienne, néopiagetienne, contextuelle, fondées sur l'apprentissage, inspirées du traitement de l'information). Les deux grandes périodes du développement - formation de l'intelligence, des compétences cognitives, jusqu'à l'adolescence, puis, maintien et déclin ou amélioration du potentiel intellectuel pendant toute la vie adulte - sont étudiées séparément. Des thèmes, communs aux diverses approches, apparaissent dans ces contributions d'auteurs représentant toutes les tendances de la recherche sur le développement intellectuel.

Psychopathologie et thérapeutiques

THORNE, Brian. *Comprendre Carl Rogers.* Toulouse : Privat, 1994. 163 p., bibliogr. (6 p.). Index. (Formation : pédagogie.) ☞ 23

L'auteur présente d'abord la vie de Carl Rogers (1902-1987), le fondateur de la théra-

pie centrée sur la personne. Il expose ensuite les principaux apports théoriques de son œuvre : il insiste sur l'importance primordiale, accordée par Rogers, de l'ouverture au vécu intérieur, la prédominance fondamentale du subjectif. Les mondes subjectifs du thérapeute et du client tels qu'ils sont éprouvés dans le cadre intérieur de chacun, ainsi que l'interaction entre ces deux mondes, constituent les données de base de la thérapie. Quelques cas pratiques de la mise en application de cette relation (principal facteur de guérison) sont présentés. Les critiques de l'œuvre de C. Rogers (confiance et respect excessifs à l'égard de l'individu, méfiance à l'égard de l'autorité, sa conception de la nature humaine, la notion rogerienne d'un lieu intérieur d'évaluation...) et leurs réfutations par celui-ci sont exposées. L'auteur, qui fut le collaborateur de Carl Rogers durant les dernières années de sa vie, insiste néanmoins, en conclusion, sur l'influence universelle de Carl Rogers.

F - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

KAES, René. *La parole et le lien : processus associatifs dans les groupes.* Paris : Dunod, 1994. 370 p., bibliogr. (12 p.). Index. ☞ 11

L'objectif de ce livre est de mettre à l'épreuve de la clinique les hypothèses et les concepts proposés dans "Le groupe et le sujet du groupe" (Dunod, 1993) pour établir un nouveau champ de recherche et de pratique : l'étude psychanalytique des rapports entre les organisations intrapsychiques et les formations du lien intersubjectif, là où se constitue le sujet de l'inconscient. Une première partie expose d'une manière progressive la problématique et la méthode qui forment le cadre de référence de ce travail : les particularités des modalités des transferts dans le dispositif du groupe expliquent le travail psychique qui s'y produit. La seconde partie est organisée autour de l'analyse détaillée de trois protocoles cliniques. Il y est montré

comment s'agence le discours associatif dans le groupe, comment chaque sujet y noue (ou dénoue) ses propres représentations. L'analyse des fonctions intrapsychiques et groupales du porte-parole, du porte-symptôme et du porte-rêve ouvre de nouvelles voies à la compréhension de l'activité du préconscient comme à celle des conditions du penser.

Les voies de la Psyché. Hommage à Didier Anzieu. Paris : Dunod, 1994. 544 p. bibliogr. (15 p.). Index. (Psychismes.) ☞ 15

Ce volume d'hommages a été conçu avec une double visée : présenter les différents aspects d'une œuvre en recueillant les témoignages de ceux qui ont accompagné Didier Anzieu à chacun des moments décisifs de son parcours d'enseignant, de chercheur et de clinicien ; manifester par des contributions originales la fécondité d'une œuvre multiple aussi bien dans ses objets que dans la liberté de sa construction. Organisé selon trois grands volets : années d'apprentissage et d'enseignement, recherches dans la psychanalyse, développements de la psychanalyse, l'ouvrage constitue une introduction aux travaux d'un auteur qui a formé nombre de psychologues et de psychanalystes sans jamais pour autant vouloir "faire école".

Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF, 1994. 251 p., tabl., fig., bibliogr. (13 p.) (Psychologie sociale) ☞ 15

Les représentations sociales : aspects théoriques (J.C. Abric). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales (C. Flament). Méthodologie de recueil des représentations sociales (J.C. Abric). La fonction d'infirmière ; pratiques et représentations sociales (C. Guimelli). Entre représentations et pratiques : le sida, la prévention et les jeunes (M. Morin). Pratiques commerciales et représentations dans l'artisanat (R. Mardellat). Représentations sociales et projet de changement technologique en entreprise (J. Singéry). Pratiques sociales, représentations sociales (J.C. Abric).

Psychosociologie et éducation

CANAL, Jean-Luc ; PAPILLON, Pascal ; THIRION, Jean-François. *Les outils de la PNL à l'école.* Paris : Éditions d'organisation, 1994. 178 p., bibliogr. (4 p.) (Les guides du métier d'enseignant.) ☞ 9

Dans un monde où l'enseignant va devenir un expert de la communication, chargé de gérer aussi bien l'hétérogénéité des apprenants que la globalité de chaque individu, la PNL peut lui donner les "moyens de penser à l'action pour mieux passer à l'action". Créée dans les années 1970 par J. Grinder et R. Bandler, la PNL se réfère à la psychologie comportementale, à l'école californienne de Palo Alto. Elle peut fournir à l'enseignant les moyens de mieux vivre les relations dans l'établissement, dans la classe en tant que professionnel de l'apprentissage et de la communication. Ses apports se traduisent par l'amélioration du fonctionnement du sujet, et la possibilité de transfert des méthodes acquises dans des tâches différentes, une prise de conscience des stratégies utilisées. Cette prise de conscience autorise un recentrage des pensées et des actes, une gestion efficace de ses ressources personnelles. Il s'agit d'un document qui propose de nombreuses applications pratiques.

IMBERT, Francis. *Médiations, institutions et loi dans la classe : pratiques de pédagogie institutionnelle.* Paris : ESF, 1994. 131 p. (Pédagogies.) ☞ 4

Les enjeux essentiels de l'éducation débordent les questions sur "la transmission ou l'appropriation des savoirs", "le problème prioritaire est de socialiser les élèves, c'est-à-dire de leur apprendre à vivre en société". L'éducation et la socialisation présupposent une "mise en pratique de la loi", laquelle s'opère au travers de l'articulation des réseaux symboliques de l'échange et du travail. L'auteur propose une série de micro-monographies, présentées et travaillées dans

le cadre d'un atelier de pédagogie institutionnelle, pédagogie soucieuse de se centrer sur la loi, plutôt que sur la règle, l'éthique plutôt que la morale, l'apprentissage plutôt que l'enseignement, la praxis plutôt qu'un faire fabricant. Ces monographies relatent des moments où la relation d'un enfant aux autres enfants, au maître, au savoir..., relation jusque-là chaotique, nouée sur le mode du refus et de l'agression, soudain, s'ouvre, se pacifie.

KEYS, Wendy ; FERNANDES, Cres. *What do students think about school? Research into the factors associated with positive and negative attitudes towards school and education. A report for the National commission on education.* Slough : NFER, 1993. pag. mult., tabl., bibliogr. (9 p.) 23 11

Une enquête a été entreprise par la Fondation nationale de la recherche pédagogique britannique pour fournir à la Commission nationale de l'éducation des informations quantitatives sur l'attitude des jeunes envers l'école secondaire, l'opinion commune étant que les élèves se désintéressent de la culture scolaire et sont même souvent hostiles à l'école, aux enseignants. Des élèves de 11 et 13 ans ont répondu à des questionnaires portant sur leur attitude envers la scolarité, les professeurs, leur perception de leur propre conduite, de l'attitude des familles envers l'école; les variables personnelles -origine sociale, aptitudes, comportement, sexe...- ont été étudiées. Si moins de 10% des élèves rejettent réellement l'école, 55% expriment leur ennui plus ou moins fréquent, une forte minorité se plaint de subir des brimades, 40% n'ont pas de contacts individuels avec leurs professeurs.

POSTIC, Marcel. *La relation éducative.* 6e ed. augm. Paris : PUF, 1994. 307 p., bibliogr. (18 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) 23

Les mises à jour dans le texte proviennent de publications récentes dans les domaines de la sociologie de l'éducation, de la psychologie sociale et de la psychanalyse. L'influence des conceptions nouvelles de l'action pédagogique sur les formes de relation pédagogique y est présentée ainsi que celle de nouveaux facteurs sociologiques. Y figure aussi une étude de la diversification des modes d'analyse de l'interaction pédagogique et des rôles des partenaires. En effet, les modalités actuelles de fonctionnement de la relation pédagogique sont affectées par l'évolution des conditions sociologiques, qui créent de nouvelles attentes ou provoquent des ruptures, et des conditions pédagogiques, où l'accent est mis sur le rôle d'acteur de l'élève, sur la personnalisation de l'action éducative et sur une concertation des enseignants dans l'établissement scolaire.

G - SÉMILOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Psycholinguistique et pathologie du langage

L'enfance du langage. *Les cahiers de Fontenay*, 1994, n°75. 156 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. 15

Au sommaire de ce numéro spécial : l'enfance du langage ; les capacités linguistiques du nouveau-né ; remarques sur l'organisation de l'activité verbale chez l'enfant ; dyslexies développementales et apprentissage de la lecture : le concept de fluence verbale ; acquérir la lecture sans audition : l'enfant sourd exposé au langage parlé complété...

Les interactions lecture-écriture. Berne : Peter Lang, 1994. 404 p., tabl., bibliogr. dissém. (Explorations : cours et contributions pour les sciences de l'éducation.) ✎ 21

Ce volume propose les actes du colloque international consacré aux Interactions lecture-écriture (novembre 1993). Il s'agissait d'établir un bilan des recherches concernant les relations et interactions lecture-écriture, de repérer les nouvelles directions proposées, de faire le point sur les pratiques d'enseignement-apprentissage dominantes ou envisageables. La 1e partie rassemble des études qui sont plutôt issues de champs théoriques externes à la didactique, sur lesquels elle s'appuie pour construire ses hypothèses et ses pratiques : Lire pour écrire à l'école primaire ? (A.M. Chartier, J. Hébrard) ; Les écritures entre lecture et orthographe (J.P. Jaffré) ; Genres et types de discours (B. Schneuwly) ; Les relations de la lecture et de l'écriture entre psychologie et sociologie (N. Robine)... La 2e partie présente des contributions qui appartiennent au champ de la didactique, aux théories et aux pratiques de l'enseignement-apprentissage du français : Produire des textes pour mieux comprendre (J. Dolz) ; La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture (K. Canvat) ; Lecture-écriture et reformulations (H. Portine)... L'ouvrage se conclut sur une synthèse de J. P. Bronckart : Lecture-écriture, éléments de synthèse et de prospective.

MALABOU, Catherine. *Parler et lire : aphasie et illettrisme.* Lyon : Voies livres, 1994. 12 p. (Voies livres ; 69.) ✎ 4

Le déchiffrement des énoncés ne vient pas bouleverser l'ordre de la parole. C'est une lecture au sens courant ("traduction en clair"). Une seconde archi-lecture, celle des images plus que celle de l'ordre syntaxique, procède de contextualisation (contiguïté, temps) et de substitution (style lexical, espace). Le rôle de l'autre et de l'altération, dans l'apprentissage de la lecture.

POSLANIEC, Christian. *Formes, genres et tons littéraires.* Lyon : Voies livres, 1994. 16 p., bibliogr. (1 p.) (Voies livres ; 68.) ✎ 4

Les stéréotypes ou les canons des formes (le roman, le théâtre, l'album...), des genres (policier, science-fiction, sentimental...) et des tons (comique, humoristique, détaché...) littéraires, comme leur transgression, permettent au lecteur de s'y retrouver, de construire du sens. Avec quelques mots sur le conte.

Sociolinguistique, ethnolinguistique

TSCHOUMY, Jacques-André. *Les Européens sont de plus en plus pluri-lingues.* Lyon : Voies livres, 1994. 16 p. (Linguae ; 1.) ✎ 4

En Europe, le nombre de langues enseignées augmente, l'âge pour les apprendre baisse, les objectifs sont renouvelés, les méthodes se diversifient. L'anglais pose un problème. Le multilinguisme se croise avec les droits du sol et des personnes, les citoyennetés homogènes et composées, les majorités et les minorités. La réponse de la Suisse francophone.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

CHOQUET, M. ; LEDOUX, S. *Adolescents : enquête nationale.* Paris : INSERM, 1994. 346 p., tabl., fig. bibliogr. (2 p.) (Analyses et prospective.) ✎ 11

En mai 1993, un échantillon national d'élèves du second degré, tirés au sort (taux de réponse de 92%), a participé à une enquête épidémiologique portant sur la santé physique, psychologique et sociale. La première partie de l'ouvrage est consacrée à la description des adolescents : la situation sociale et

scolaire, le mode de vie, la qualité de leur vie relationnelle (famille, école, pairs), la santé au quotidien, la prise en charge médicale, paramédicale, psychologique et sociale, les interlocuteurs privilégiés, les informations reçues et/ou souhaitées en matière d'éducation et à la santé. La deuxième partie aborde les troubles de la conduite (consommation du tabac, d'alcool, de drogue, absentéisme scolaire, fugue, délits), le mal-être psychologique (plaintes somatiques, dépressivité, conduites boulimiques, usage de médicaments contre la nervosité, l'angoisse ou l'insomnie), les violences (conduites violentes, tentatives de suicide, violences subies physiques et/ou sexuelles). Quelles différences entre jeunes de banlieue et adolescents en zone rurale ? Peut-on identifier des diversités régionales ? Existe-t-il des spécificités masculines et féminines ? La famille joue-t-elle un rôle important ? L'école influence-t-elle les comportements ? Que penser des actions de prévention ? Autant de questions abordées dans la troisième partie de ce livre, à partir des réponses de 12 391 adolescents à un questionnaire.

Santé, éducation sanitaire

Santé et apprentissages. Paris : La Documentation française, 1994. 358 p. bibliogr. (13 p.) (En toutes lettres.) ☞ 23

Cet ouvrage est conçu comme un outil d'information et réflexion destiné à tous ceux concernés par la promotion de la santé, de l'éducation et de l'action sociale. "Il propose une exploration dialectique et critique des relations qui s'établissent entre la santé des enfants et des jeunes d'une part, et leurs potentialités d'accès aux apprentissages d'autre part". Cet état des lieux est structuré en deux parties. 1) Vers un mieux-être pour mieux apprendre : un développement global équilibré, terrain favorable aux apprentissages ; prévention et promotion de la santé de l'enfant et de la famille ; comment l'école prend-elle en compte la santé ? 2) La maladie est-elle une entrave aux apprentissages ?

comprendre les difficultés, conjuguer les appuis (parents et spécialistes) pour proposer des réponses adaptées ; prendre en compte les besoins spécifiques pour prévenir l'exclusion.

K - POLITIQUE ET STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Évaluer l'enseignement : de l'utilité des indicateurs nationaux. Paris : OCDE, 1994. 410 p., tabl. bibliogr. dissém. ☞ 22

Ce volume fait le point sur l'état actuel des connaissances en matière d'organisation, de développement, de mesure et d'utilisation des indicateurs internationaux de l'enseignement. Les différents thèmes sont regroupés par chapitres. 1) Le cadre : les indicateurs internationaux, cadre, élaboration, interprétation ; structure, interprétation et utilisation des indicateurs, quelques observations ; le savoir, l'ignorance et l'utilité épistémologique : la construction d'ensembles d'indicateurs... 2) L'élaboration : mise au point et application des indicateurs ; importance de l'opinion dans l'analyse du fonctionnement du système éducatif ; les indicateurs de processus au service de l'amélioration de l'école... 3) Indicateurs de résultats : mesurer la réussite scolaire, l'évaluation nationale en France ; les théories du développement mental et l'évaluation des résultats de l'enseignement ; les résultats de l'enseignement... 4) Les indicateurs au service de l'action gouvernementale : indicateurs et transparence au niveau de l'école et de la classe ; interprétation et analyse des indicateurs du coût par élève dans les comparaisons internationales des systèmes d'enseignement ; l'usage politique des indicateurs.

Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale 1994. Paris : La Documentation française, 1994. 710 p. ☞ 23

La 1^{re} partie du document retrace les "Évolutions générales", en ce qui concerne deux points : le fonctionnement du système d'éducation (l'évaluation des établissements scolaires, la rénovation des SES, les CDI...) et l'accompagnement des innovations et la préparation des évolutions (la suppression du palier d'orientation en 5e, le développement des formations en alternance, la formation continue des adultes). La 2^e partie est consacrée aux "Études des disciplines et spécialités" : langues vivantes, le travail personnel de l'élève en 3e ; sciences économiques et sociales, les nouvelles technologies... La 3^e partie s'intéresse aux "Missions à l'étranger", expertises des systèmes éducatifs.

REYNOLDS, David. ed. ; CUTTANCE, Peter. ed. *School effectiveness : research, policy and practice.* London ; New York : Cassell, 1992. XI-196 p., tabl., bibliogr. dissém.. Index. (School development series.) ☞ 15

Cet ouvrage passe en revue la littérature concernant l'amélioration de l'efficacité des écoles en Grande-Bretagne, aux Pays-Bas et surtout aux États-Unis où l'on a largement exploité le savoir-faire des écoles jugées efficaces dans d'autres établissements. Diverses méthodes d'évaluation de la qualité des écoles sont examinées à travers plusieurs enquêtes concrètes qui font apparaître des différences de résultats scolaires finaux très sensibles selon les écoles, même en tenant compte des différences de niveau social et scolaire de la clientèle de ces écoles, à l'origine des différences selon les disciplines (l'influence sur les mathématiques est plus forte que sur la langue maternelle), des différences selon le type d'élève (certaines écoles efficaces pour leurs élèves faibles, désavantagés leurs meilleurs élèves). Les auteurs de ces recherches ont contribué au changement, rapide actuellement, des pratiques scolaires.

Politique de l'enseignement

La qualité de l'enseignement. Paris : OCDE, 1994. 137 p., bibliogr. (3 p.) ☞ 23

Ce rapport propose les principales conclusions des études par pays réalisées en 1993, pour mettre en évidence les facteurs qui déterminent la qualité de l'enseignement primaire et secondaire. Sont d'abord resitués le contexte de ce travail dans l'action de l'OCDE, son cadre conceptuel, le contexte dans lequel les témoignages ont été recueillis (études de cas d'établissements et d'enseignants, séminaires d'enseignants, examens de la formation des enseignants). Puis sont décrites les compétences et les responsabilités souhaitées chez un enseignant : aimer les enfants, donner l'exemple en matière de conduite morale, bien gérer le groupe, intégrer les nouvelles technologies, échanger des idées avec d'autres enseignants... A partir des études de cas, un "éventail" de politiques est présenté selon quatre grands thèmes (formation pédagogique initiale, professionnelle, appréciation du travail des enseignants, délégation accrue des responsabilités aux écoles). Les conditions et facteurs qui, au sein des établissements scolaires, ont une incidence sur la qualité de l'enseignement sont exposés : les visions et valeurs, organisation de l'apprentissage, encadrement...

Rapport 1994 Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale. Paris : La Documentation française, 1994. 361 p., schém. ☞ 23

Trois éléments font l'objet de ce rapport. 1) L'institution cherche à améliorer son efficacité : les traitements et indemnités des personnels ; la gestion des examens et concours ; la politique immobilière des universités... 2) Le système éducatif s'attache à la qualification des enseignants : les IUFM, deux ans après ; l'enseignement professionnel, une nécessaire modernisation ; les CIES. 3) L'Éducation nationale prépare le devenir de ses élèves : la politique de la ville ; les élèves en grande difficulté...

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Élémentaire et préscolaire

PRADEL, Nicole. *A l'école à 2 ans, pourquoi pas ?* Paris : Hachette éducation, 1994. 159 p., bibliogr. (2 p.) (Pédagogies pour demain : didactiques 1er degré.) ☞ 4

L'auteur, institutrice à Lyon, décrit ici les temps forts d'une année scolaire vécue parmi une trentaine de bébés-écoliers : la communication avec les enfants, la séparation précoce avec le milieu familial, les comportements des enfants et les réponses de l'adulte (la disponibilité, le regard, la voix...), les règles de vie au niveau de la classe, l'apprentissage, le passage de la théorie à la pratique, la socialisation... Elle expose sa démarche en l'illustrant d'un cas pratique : les arts plastiques et les productions graphiques, et conclut sur un certain nombre de propositions : accueillir dans de bonnes conditions, recevoir le taux d'encadrement, améliorer la qualité de la relation adulte-enfant, se former en permanence...

Enseignement technique et agricole

AGULHON, Catherine ; GONNIN-BOLO, Annette ; GUILLAUME, François-Régis. *Les changements dans les lycées techniques et professionnels : dix établissements en interrogation.* Paris : INRP, 1994. 230 p., bibliogr. (6 p.) ☞ 11

L'enseignement technique et professionnel fait face depuis plusieurs décennies à des changements qui bouleversent les points de repères institutionnels ou sociaux des acteurs impliqués. La place de ces enseignements dans l'ensemble du système éducatif et leur rapport à la société se modifient continuellement. Le mouvement d'unification actuel du

système scolaire, intégrant les enseignements technique et professionnel, ne risque-t-il pas d'entraîner la prépondérance du modèle du lycée d'enseignement général et la déprofessionnalisation de ces enseignements ? Cette étude porte sur les pratiques, les attitudes et les représentations des acteurs -enseignants, chefs de travaux et proviseurs- analysées à travers dix monographies d'établissements, six lycées professionnels et quatre lycées techniques. Elle permet d'approfondir la compréhension de la spécificité des enseignements techniques, de mieux saisir comment le contexte local et la dimension "établissement" structurent les pratiques des acteurs et contribuent à la construction d'identités. L'ouvrage met en lumière un certain nombre de disparités, en particulier un contraste entre deux fortes minorités d'établissements : d'une part, des établissements cumulant les difficultés et vivant quasiment en situation d'anomie ; d'autre part, des lycées où une bonne insertion dans le tissu local et des pratiques innovantes enclenchent une dynamique positive.

GUÉDEZ, Annie. *Compagnonnage et apprentissage.* Paris : PUF, 1994. 195 p., bibliogr. (3 p.) (Sociologie d'aujourd'hui.) ☞ 11

Le compagnonnage français moderne, né en 1941, compte quelque 20 000 membres répartis par corps de métiers en trois associations (l'Association ouvrière des Compagnons du Tour de France, la Fédération compagnonnique du Bâtiment, l'Union compagnonnique des Devoirs unis). Au terme d'une recherche par observations et entretiens effectués dans les maisons de compagnons, l'auteur se livre à une enquête sociologique qui révèle l'originalité d'un modèle d'apprentissage fondé sur la transmission et l'exemple, et dominé par un double projet pédagogique et moral.

Enseignement supérieur

La formation polytechnicienne. Paris : Dunod, 1994. 469 p. Index. ☞ 13

Cette histoire de l'enseignement et de la formation à l'École polytechnique, depuis sa création en 1794, est structurée en trois périodes historiques. 1) Le premier XIXe siècle (1794-Second Empire). 2) D'une défaite à l'autre (1870-entre-deux-guerres). 3) L'époque contemporaine (1945 à nos jours). Chacune de ces périodes est ainsi structurée : une synthèse présente l'institution dans la période et restitue les grands traits du contexte scientifique, culturel et social. Y sont analysées les questions relatives à l'esprit général de la formation et du programme de l'enseignement, et mis en lumière les positions philosophiques des professeurs, les objectifs assignés à l'institution par la direction de l'École et, au-delà, par la société française. Une série de monographies sur telle ou telle discipline et des articles de réflexion. Ainsi pour la période contemporaine, sont proposées des contributions sur le renouveau de la recherche à l'École polytechnique, la chimie dans la première moitié du XXe, l'enseignement de l'économie, la figure de "l'officier ingénieur" (1920-1943), la place des élèves étrangers.

Le coût de l'étudiant de l'Institut national des sciences appliquées de Toulouse.

Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1994. 83 p. ☞ 4

Après une présentation globale, l'analyse des coûts à l'INSAT décrit le processus de composition des coûts par filière de formation au travers des différentes structures (services centraux, centres communs, départements) et de leurs interrelations. Une synthèse des résultats, permettant une approche immédiate, est ensuite exposée ; les analyses détaillées sont placées dans un chapitre de complément. Les coûts constatés traduisent en termes financiers les choix d'organisations administrative et pédagogique de l'établissement.

Éducation des adultes, formation continue

Assemblée Nationale. Formation professionnelle : rapport de la commission d'enquête sur l'utilisation des fonds affectés à la formation professionnelle. 1 : rapport. 2 : auditions. Paris : Journal officiel, 1994 : 2 vol. 205 + 294 p. (Documents d'information de l'Assemblée Nationale : rapport ; 1241) ☞ 23

Devant l'inadéquation entre les efforts consentis pour la formation professionnelle et la faiblesse des résultats obtenus, l'Assemblée Nationale décidait la création d'une commission d'enquête sur la nature et l'utilisation des fonds affectés à la formation professionnelle. Pour mener à bien cette tâche, 24 auditions de représentants d'administrations ou d'établissements publics, de représentants des partenaires sociaux et de personnalités qualifiées dans ce domaine ont été réalisées. Parallèlement, un questionnaire a été adressé aux organismes collecteurs de fonds et à des organismes dispensateurs de formation. Ce rapport présentant les résultats du contrôle effectué et des opinions recueillies, dégage un constat clair et les grandes lignes d'une réforme de la formation professionnelle.

PRÉVOST, Hervé. *L'individualisation de la formation : autonomie et/ou socialisation.* Lyon : Chronique sociale, 1994. 178 p., tabl. bibliogr. (5 p.) (Pédagogie formation ; l'essentiel.) ☞ 23

Pour répondre à de nouvelles nécessités de la formation des adultes, différentes démarches d'individualisation apparaissent. Plus qu'un moyen, elles correspondent pour l'auteur à une stratégie pédagogique visant l'autonomisation et la socialisation des individus dans une interaction reconnue entre l'institution et les apprenants. Après avoir distingué les formes et les finalités de l'individualisation

pour lever l'ambivalence du terme, l'auteur examine trois modes pédagogiques : l'enseignement programmé, la formation modulaire et la formation individualisée. Cette analyse lui permet de différencier l'autoformation et l'individualisation et d'établir les avantages et les limites de ces deux démarches, comme mode d'intervention possible pour effectuer un cheminement vers l'autonomie. La difficulté réside dans la faculté de percevoir ce qui favorise l'autonomisation et de définir une stratégie accompagnant l'action des formateurs.

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION

Les enseignants

GAUTHIER, Guy. *Un village, deux écoles : mémoire d'un paléolaïque*. Condé-sur-Noireau : Arléa-Corlet, 1994. 247 p. (Panoramiques.) ¹⁰⁸ 61

Dans les années 50, l'auteur (et sa femme) ont été nommés instituteurs successivement dans deux petits villages en milieu rural. A travers l'évolution de la société, des mentalités, il dresse un tableau de l'école laïque, où les filles fréquentent l'école laïque, où s'exerce un "subtil partage de territoire entre la République et l'Église", mais aussi d'une société où apparaissent le cinéma, les loisirs et où les filles et les garçons quittent progressivement la campagne pour aller travailler à la ville.

KHERROUBI, Martine. *Les instituteurs mobilisés professionnellement : une analyse sociologique*. Paris : Université de Paris V, 1994. 495 p., tabl., bibliogr. (21 p.) ¹⁰⁸ 11

Qui sont à notre époque ces instituteurs et institutrices que l'auteur se propose de définir comme mobilisés professionnellement ? Comment ces derniers perçoivent-ils leur métier, comment s'inscrivent-ils dans l'histoire et les valeurs de leur groupe profession-

nel, comment s'approprient-ils la question de la satisfaction professionnelle et définissent-ils leur rapport au travail ? Telles sont les questions auxquelles l'auteur tente de répondre dans ce travail, qui repose sur une série de 42 entretiens approfondis auprès d'enseignants d'écoles élémentaires du Val-de-Marne. Sept grands chapitres le composent : Les sources de l'ethos professionnel dans le milieu d'origine ; Mobilisation professionnelle et rapport aux organisations professionnelles collectives ; Satisfaits de leur métier ; Au nom du plaisir ; L'autonomie au travail ; Indépendance et hiérarchie ; Métier d'instituteur et "enfant-client" ; Projets de vie et engagement professionnel. Quelques résultats : le refus d'une prescription d'engagement professionnel qui resterait extérieure à l'expérience du travail. Un autre rapport au temps : c'est un métier que les enseignants vivent intensément dans le présent. Ils ont, dans leur pratique quotidienne, une véritable autonomie. C'est la génération d'après mai 1968 qui s'affirme la plus porteuse d'un mode de réappropriation positive du métier. La construction de l'identité sociale et professionnelle passe par la participation au monde du travail. Un élément important : la place centrale accordée à l'enfant dans l'investissement de ces enseignants.

TRINH, Tuyet. *Le mitan de la vie et de la vie professionnelle d'enseignants*.

Montréal : Université de Montréal, 1994. 183 p., tabl., bibliogr. (4 p.) (Publications de la faculté des sciences de l'éducation : rapports de recherche.) ¹⁰⁸ 11

Ce travail de recherche est basé sur des enquêtes effectuées auprès de quelques groupes d'enseignants de commissions scolaires et d'écoles privées de la région de Montréal. Dans la 1^{re} partie du document, après avoir tracé l'évolution démographique du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec, une synthèse théorique du concept "mitan de la vie" est présentée en situant cette période dans une perspective de

cycle de vie et de développement général de la personne. Les phénomènes propres à cette étape de vie sont décrits à travers huit dimensions : le sens du temps ; le bilan ; la maturité ; les problèmes ; la générativité ; la profession ; la société ; les relations. Dans la deuxième partie, l'analyse des fréquences des réponses permet de comprendre de quelle façon les enseignants vivent cette phase du mitan autant dans leur vie personnelle que professionnelle, si l'âge ou le sexe de la personne ont quelque influence sur cette façon de la vivre et enfin, si cette façon de vivre le mitan a des incidences sur leur motivation et leur satisfaction au travail.

Formation des enseignants et des formateurs

BROOKS, Greg ; GORMAN, Tom ; TATE, Alison ; *What teachers in training are taught about reading : the working papers*. Slough : NFER, 1992. VIII-109 p., tabl. bibliogr. (3 p.) ☞ 11
 Le centre de recherche sur le langage et la communication, intégré à la Fondation nationale de la recherche pédagogique, a mené une recherche pendant sept mois sur la préparation des élèves-maîtres à l'enseignement de la lecture, dont cet ouvrage rend compte. G. Brooks présente le questionnaire qui a été envoyé aux institutions de formation pédagogique afin de connaître les qualifications et les procédures d'enseignement des formateurs. A. Tale analyse le contenu des listes d'ouvrages de référence proposés par les formateurs, l'évolution des sélections. T. Gorman décrit le questionnaire et commente les réponses des étudiants diplômés. Ce questionnaire permet de connaître l'évaluation que ces élèves maîtres font de leur maîtrise de la pédagogie du langage et de leur expérience pratique acquise pendant leur scolarité.

Feu les écoles normales (et les IUFM ?)
 Paris : L'Harmattan, 1994. 445 p.
 ☞ 15

Ce document qui se présente comme une suite de contributions organisées, est un bilan des Écoles Normales, de leur création en 1794, jusqu'à la création des IUFM. Cinq étapes sont distinguées. 1) De la préhistoire (1794-1846 ; contributions de J. George, G. Vincent...). 2) Défense et illustration (de Jules Ferry à nos jours ; J. Vial, J. Freyssinet-Dominjon). 3) Institution, lutte et mouvement (G. Guilhaumé, D. Karnaouch). 4) L'école post-normale (les textes officiels, 1979-1986 ; l'entrée dans le corps ; la formation continue... ; H. Peyronie, M. Lecointe...). 5) Vers une prospective (la mise en place de l'IUFM ; D. Zay, P. Boumard, R. Sirota, M. Métoudi, F. Cros...).

La formation des maîtres : pour une pédagogie de l'autonomie. Montréal : Université de Montréal, 1993. 296 p. bibliogr. dissém. (Publications de la faculté des sciences de l'éducation : actes de colloque.) ☞ 15

Il s'agit là des actes d'un colloque en l'hommage de deux chercheurs (A. et B. Lefebvre). Les contributions rendent compte de leurs deux domaines de recherche. Pour le premier, la pédagogie de l'autonomie appliquée à diverses disciplines : les arts, la muséologie, la documentation, l'histoire et les sciences humaines. Pour le deuxième, la formation des enseignants : la diversification de la formation des maîtres, les recherches en formation des maîtres, les fondements de la formation des maîtres.

LEPRI, Jean-Pierre. *Former des enseignants ?* Lyon : Voies livres, 1994. 20 p. (Se former + ; 44.) ☞ 4

La formation des enseignants sous-tend-former-quelqu'un (le formant) -à se développer vers quelque chose-pour quelque chose-d'une certaine manière-dans un temps donné.

PERRENOUD, Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994. 254 p. bibliogr. (19 p.) (Savoir et formation.) ☞ 15

Cet ouvrage reprend des textes déjà publiés de l'auteur, dont il trace le fil rouge conducteur : on ne peut penser la formation des enseignants qu'en pensant et repensant la réalité des pratiques pédagogiques et du fonctionnement des établissements et des systèmes éducatifs. Neuf textes composent ce document, parmi lesquels : la pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage ; la formation des maîtres ou l'illusion du deus ex machina ; pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : trois facettes ; formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs ; formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier...

Les personnels non-enseignants

PETIT, Henri. *L'agent spécialisé à l'école maternelle (ASEM) : un personnage méconnu mais fondamental dans la vie et l'éducation première de l'enfant*. Paris : ESF, 1994. 121 p. bibliogr. (3 p.) (La vie de l'enfant.) ☞ 11

Pour beaucoup, l'institutrice instruit et éduqué, l'ASEM (Agent Spécialisé à l'École Maternelle, ex-femme de service) nettoie ; or celle-ci est en position de proximité et d'échange avec l'enfant, elle constitue pour lui une référence majeure. L'auteur veut ici réhabiliter le rôle et l'importance de l'ASEM. Une 1^e partie retrace l'histoire de cette profession : la naissance de l'institution (Oberlin, Cochin...) ; les différents textes qui de 1829 à nos jours permettent de retracer le parcours de ce "partenaire" de l'école ; l'ASEM dans les écrits des responsables éducatifs (L. Dès ; P. Kergomard). Dans une 2^e partie, il met l'accent sur la fonction de relais

qu'assure l'ASEM entre la mère (garante de la sécurité de son enfant, le faisant accéder à la parole et au langage et à une compréhension progressive du monde) et l'école. L'ASEM est l'une des figures recherchées par l'enfant pour y attacher sa sécurité et elle guide l'action nécessitée par le besoin de se conformer à la règle sociale de la communauté. Elle contribue au maternel, et à bien des égards, c'est ce maternel-là qui fait "la maternelle".

Les formateurs et les éducateurs

Les métiers de la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique. Paris : La Documentation française, 1994. 319 p., bibliogr. dissém. (Recherche en formation continue.) ☞ 23

Les métiers de la formation ont beaucoup évolué ces vingt dernières années. Ces transformations se révèlent dans la diversité des activités professionnelles, dans l'organisation juridique de la profession. Fruit de la collaboration entre professionnels de l'information et praticiens de la formation, cet ouvrage propose une lecture commentée des principales références bibliographiques qui balisent le champ de la formation depuis 1971. Les contributions des différents auteurs offrent une analyse transversale des travaux et prennent en compte l'extrême diversité des terrains auxquels la formation des adultes se réfère. Cinq parties : Contexte d'émergence des métiers de la formation ; Vers une professionnalisation ? ; Démarches, méthodes et outils au service des formateurs ; Approche catégorielle et cadre institutionnel ; Références européennes.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

École et industrie. A propos d'orientation : les collégiens peuvent-ils se découvrir un avenir professionnel ? Rennes : Université Rennes 2, 1994.

305 p. bibliogr. dissém. ☞ 15

L'université d'été à Saint-Malo a réuni des personnels de l'éducation, des professionnels de la recherche et de l'industrie, spécialistes des relations formation-emploi autour des rapports entre l'école et l'industrie et sur la question de l'orientation des collégiens. Ils ont échangé et débattu du partenariat école-entreprise ; des liens entre diplômes, emplois, carrières ; de l'évolution des politiques et pratiques de l'orientation en France, de la socialisation de la jeunesse, des représentations des enseignants et des familles... Cette rencontre devait offrir un cadre conceptuel qui facilite les interprétations, la mise en perspective de l'orientation dans son environnement économique et culturel, au-delà des simples descriptions.

DANVERS, Francis. *Qu'est-ce que l'orientation ?* Lyon : Voies livres, 1994. 24 p. bibliogr. (2 p.) (Se former. + ; 42.) ☞ 4

Les prémisses de l'orientation professionnelle ; le concept d'orientation ; la période de l'orientation professionnelle proprement dite ; sa phase de scolarisation au cours des années soixante, soixante-dix, la manière dont elle est problématisée de nos jours.

Emploi

Apprentis et élèves de lycées d'enseignement professionnel : l'insertion dans les entreprises. Marseille : CEREQ, 1994. 101 p., tabl., graph. bibliogr. (2 p.) (Synthèse ; 93.) ☞ 11

Cette étude a pour objectif de comparer l'insertion professionnelle des apprentis et

celle des élèves de lycées professionnels. Laissant de côté la position des uns et des autres sur le marché du travail, l'enquête ne s'intéresse qu'à l'insertion dans l'emploi : quels types d'emploi occupent ces deux populations ? Dans quels types d'entreprises et quels secteurs d'activité s'insèrent apprentis et élèves de lycée d'enseignement professionnel ? Existe-t-il une concurrence entre eux ?

ARNAUD, Margot. *Le défi des bacheliers d'âme : jeunes, ils réussissent sans diplômes.* Paris : Anne Carrière, 1994. 217 p. (Du côté de la vie.) ☞ 4

Partant à l'encontre des statistiques et des rumeurs pessimistes qui veulent que les non-bacheliers s'intègrent difficilement dans le monde du travail, Margot Arnaud a rencontré des jeunes qui ont "réussi". Leurs points communs : ils ont moins de trente ans, ils sont non-bacheliers et satisfaits de l'activité professionnelle qu'ils exercent. Parmi une vingtaine de témoignages, on découvre par exemple : un travailleur-acrobatique, une hôtesse de l'air, un professeur de tennis, un maquettiste PAO, un directeur d'entreprise d'insertion. Ils parlent à cœur ouvert de leur scolarité, leurs rapports avec les enseignants, leur famille. Tous ont exprimé un désir précoce d'autonomie.

GALINON-MÉLÉNEC, Béatrice. *De la formation à l'emploi, le rôle de la communication.* Pau : Publications de l'Université de Pau, 1994. 256 p., tabl. bibliogr. (9 p.) ☞ 23

Lorsqu'elles recrutent, les petites et moyennes entreprises recherchent des candidats qui font preuve de capacités d'adaptation, d'autonomie, d'initiative et de créativité. Comment communiquer ces compétences dans le cadre d'une formation initiale ou continue ? Telle est la question qui se pose alors au formateur ou à celui qui a en charge l'adéquation formation-emploi. Après un rappel du cadre théorique des sciences de l'information et de la communication et des

travaux d'économistes et de sociologues sur les comportements en matière de choix éducatifs, l'auteur analyse une expérience menée sur deux groupes en formation et met en évidence le lien entre les conditions de formation, l'évolution de la représentation de la réalité économique des formés et les comportements.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

L'environnement pédagogique

L'aménagement des rythmes de vie des enfants. Paris : La Documentation française, 1994. 264 p., tabl., graph.

11

La politique d'aménagement du temps de l'enfant constitue l'un des cinq thèmes retenus en 1990 par le Comité interministériel de l'évaluation pour faire l'objet d'une évaluation. Après un rappel historique des politiques (depuis 1985) concernant l'organisation du temps à l'école et l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant (l'ARVE, avec notamment en 1987, les contrats bleus), les auteurs du rapport décrivent la démarche méthodologique appliquée par l'instance d'évaluation pour mener à bien cette évaluation. Cinq sites ont été retenus présentant des différences économiques, géographiques, sociales. Ils présentent les effets de l'ARVE sur l'enfant, l'école et les enseignants, sur l'articulation entre les aménagements du temps et les activités proposées par les contrats d'aménagement du temps de l'enfant, sur les aménagements du temps, les partenariats, les financements et les coûts de l'ARVE. Un bilan global de l'opération est dressé et une liste de dix recommandations proposée : définition des termes temps scolaire, périscolaire, extra-scolaire ; extension de cette politique à l'enseignement secondaire ; aider les enfants à la gestion du temps, nécessaire réorientation de la politique conduite...

BENTEUX, Francis. *Les actions de qualification par alternance.* Paris : Eska, 1994. 159 p., tabl. bibliogr. (10 p.) (Garf.) 23

Dépassant l'impossibilité pour un nombre croissant de personnes en âge de travailler d'occuper aujourd'hui un emploi, des mesures sont prises pour accroître le niveau de l'emploi. Deux axes prioritaires conduisent en France la politique de l'emploi : les accords de réduction-organisation du temps de travail et les initiatives locales de développement. Les actions de qualification par alternance constituent une troisième voie proposée et explorée par l'auteur de cet ouvrage. Prenant comme support l'opération "Nouvelles qualifications", il rend compte des objectifs, de la problématique et de la démarche de ces actions dont les bénéficiaires sont les exclus de l'emploi : sur quelles forces et quels arguments la diffusion des actions de qualification peut-elle s'appuyer ? la réponse est esquissée dans la seconde partie de l'ouvrage. A partir de l'exemple d'un projet de requalification d'agents de service, l'auteur examine les retombées économiques et sociales d'une action de qualification par alternance.

BRIZARD, Agnès ; DESCLAUX, Agnès ; SALVA, Danièle. *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. Quelques conclusions : un dispositif qui touche plus de 15% de la population scolaire en CE2 ; une organisation qui satisfait parents d'élèves et enseignants ; des effets bénéfiques limités ; pas d'effets significatifs sur les acquis en français et en mathématiques.

CLÉNET, Jean ; GÉRARD, Christian. *Partenariat et alternance en éducation : des pratiques à construire*. Paris : L'Harmattan, 1994. 184 p. bibliogr. (5 p) (Alternances et développements.) ✎ 23

"Le pouvoir de former doit être partagé". Sur ce postulat de départ, des acteurs de la formation en alternance rendent compte de leurs pratiques de recherche de partenariat et proposent une stratégie et une ingénierie du partenariat. Trois parties structurent l'ouvrage : la première fait le point sur le contexte actuel de la formation et l'émergence de nouvelles conceptions en rapport avec le partenariat, la seconde fait place aux formateurs qui se livrent à une autobiographie de leurs pratiques partenariales, la troisième enfin traite des instances, des organisations et de leur impact sur le partenariat dans le cadre des formations en alternance.

MICHEL, Yves. *Pédagogie de l'alternance. 1 : présentation et recommandations. Liaisons pédagogiques*, 1994 n°12, 77 p. ✎ 4

S'inscrivant dans le cadre des réflexions en cours sur la pédagogie de l'alternance, cette contribution a pour objectif d'énoncer les conditions d'une formation professionnelle par alternance. A l'issue d'une analyse des pratiques observées dans les établissements de formation et dans le milieu professionnel, les principes pédagogiques essentiels en alternance sont rappelés : privilégier l'approche inductive-déductive, organiser la

formation sur les compétences, construire une stratégie globale de formation qui mette en interactivité les temps en entreprise et en établissement de formation ; développer un système relationnel permanent, adapter les cours à l'alternance, former les tuteurs et les enseignants.

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

BEAUTÉ, Jean. *Les courants de la pédagogie contemporaine*. Namur : Erasme & Lyon : Chronique sociale, 1994. 184 p. bibliogr. dissém. Index. (Pédagogie/Formation : l'essentiel.) ✎ 4

L'auteur propose d'abord une définition, une "clarification" de quelques concepts clés (didactique, pédagogie, apprentissage...) et présente, brièvement, les "pionniers" qui ont marqué la pensée pédagogique à la fin du 19e et au début du 20e : Dewey, Montessori, le plan Dalton... Il met ensuite l'accent sur les réponses des pédagogies contemporaines à des problèmes tels que la relation maître-élève, la motivation, le travail par objectifs, la pédagogie différenciée, la vie mentale, l'évaluation, le retour de l'éthique, l'éloge de l'éclectisme.

La pédagogie Freinet : mises à jour et perspectives. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 1994. 447 p. bibliogr. dissém. ✎ 14

Cet ouvrage propose les communications présentées lors d'un colloque (octobre 1990) qui réunissait praticiens, chercheurs et universitaires français et étrangers. Après une série de contributions (G. Avanzini, D. Hameline, E. Debarbieux, N. Charbonnel, F. Basterot, M. Barré), les communications sont regroupées selon les thèmes suivants :

Démarches d'apprentissage ; Politique et histoire ; La langue, l'écrit, les technologies. Pédagogie Freinet, pédagogie internationale. La pédagogie Freinet dans la cité ?

La transposition didactique à l'épreuve. Grenoble : La Pensée sauvage, 1994. 180 p., tabl., bibliogr. dissém. (Travaux et thèses de didactique.)

☞ 15

Ce document est le résultat de l'activité d'un groupe de travail du groupement de recherche en didactique et acquisition des connaissances scientifiques du CNRS. Il s'agissait d'approfondir la notion de transposition didactique, révélée au public par Y. Chevallard, en 1985. Ces travaux ont abouti à la rédaction de cinq études : Quelques conditions d'évolution d'un objet d'enseignement en physique : l'exemple des circuits électriques (S. Johsua) ; Modélisation d'un "savoir de référence" en transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau (J. Rogalski, R. Samurçay) ; Un analyseur pour la transposition didactique entre pratiques de références et activités scolaires (A. Durey, J.L. Martinand) ; Recherche de projets d'enseignement issus de recherches en didactique (A. Tiberghien, G. Arzac, M. Méheut) ; Les processus de transposition didactique et leur théorisation (Y. Chevallard).

LIEBCHNER, Joachim. *A child's work : freedom and guidance in Froebel's educational theory and practice.* Cambridge : Lutterworth, 1992. XV-153 p. bibliogr. (5 p.) ☞ 13

L'auteur décrit la vie et la philosophie du grand pédagogue Froebel, créateur des Kindergarten et fondateur de la première École Normale féminine en Allemagne. Il évoque les influences de philosophes, d'éducateurs (Rousseau, M. Montessori...) qui ont orienté ses innovations concernant l'éducation des très jeunes enfants. L'idée d'utiliser la créativité exprimée dans les jeux indivi-

duels de l'enfant à des fins pédagogiques est une conception maîtresse de Froebel. Celui-ci a élaboré des jouets instruments permettant à l'enfant d'âge pré-scolaire d'apprendre en agissant, promu les activités physiques ludiques qui favorisent l'autonomisation de l'enfant et fait composer des chansons enfantines illustrées et accompagnées d'exercices adaptés, qui aident la mère dans son rôle de première éducatrice.

Organisation pédagogique

BOCQUET, Jacques. *La scolarisation des enfants d'immigrés.* Paris : Journal officiel, 1994. 104 p. ☞ 23

Dans une première partie, l'auteur présente un tableau de l'immigration (flux migratoires) et de ses conséquences sur la scolarisation en France et en Europe (Allemagne, Grande-Bretagne, Pays-Bas, Suède). La 2e partie est axée sur les enfants d'immigrés dans l'école : répartition par cycles, nationalité, évaluation des cursus scolaires, objectifs éducatifs pour favoriser l'intégration, réponses apportées en périphérie et hors de l'école. L'accent est mis sur la cas de la Guyane. Des propositions pour une meilleure intégration sont présentées dans la 3e partie : traiter le problème spécifique des primo-arrivants (repenser les modalités du regroupement familial, recadrer les classes d'accueil) ; favoriser l'intégration par l'école (réformer les ELCO ; faciliter la liaison école-famille ; renforcer les missions des ZEP).

Étude sur le fonctionnement des écoles et sur les pratiques des enseignants. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 46 p., ann., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 45.) ☞ 23

Deux ans après la mise en place de la nouvelle politique pour l'école, la DEP s'est vu confier le soin de procéder à l'évaluation des effets induits par ces nouvelles mesures. Un recueil de données a été constitué (échan-

tilon d'établissements, questionnaires adressés aux enseignants, au directeur, à l'IN de la circonscription, aux parents délégués au conseil d'école). Les résultats sont ici présentés : tout d'abord les modifications de fonctionnement renforcées par cette nouvelle politique : évolution des pratiques pédagogiques, des modalités d'évaluation des élèves, éclatement (relatif) du cadre de la classe traditionnelle. Cette évolution se fait autour de deux pôles : le projet d'école, le conseil des maîtres de cycle, auxquels il convient d'ajouter le livret scolaire. Quel bilan peut-on en tirer ? Les pratiques pédagogiques ont effectivement progressé : décroisement des classes, échange de services entre maîtres, travail en groupe des élèves... Les projets d'école doivent constituer le cadre propice au développement des initiatives des équipes pédagogiques ; de nouveaux programmes doivent être élaborés, mis en cohérence avec les cycles ; l'aide au travail personnel dans le cadre d'études dirigées doit être assurée chaque jour par les enseignants. Le livret scolaire satisfait globalement les différents utilisateurs.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

Aider à apprendre : quelles stratégies ?
Lille : CRDP, 1994. 411 p., bibliogr.
(3 p.) ²³

"Être présent à côté des élèves dans l'accompagnement de leurs apprentissages, intervenir pour étayer, relancer, prendre en charge une partie de la tâche sans faire le travail à leur place, inventer des situations stimulantes pour la curiosité et la créativité, loin des dispositifs fades, des pédagogies sans surprises". Tels sont les objectifs des enseignants qui ont réuni dans cet ouvrage, des témoignages, des réflexions, des exemples concrets de pratiques (collège-lycée) pour redonner aux enseignants le plaisir d'enseigner, aux élèves le plaisir d'apprendre. Les enseignants exposent tout d'abord leurs convictions, leurs choix, le modèle qui leur a

servi de référence. Puis est présentée une série de monographies, reflet du travail au quotidien, dans des situations de classes réelles : la construction d'un schéma de synthèse en biologie, en seconde ; une stratégie d'apprentissage personnelle et efficace en version latine en 4e ; classe de français (6e), comment enrichir les écrits de type récit... Des fiches-outils sont proposées, comme aide à la mise en place d'une stratégie. Chacun de ces outils est accompagné d'une description et d'un commentaire (en termes d'observation et de stratégie d'apprentissage), classé selon le support (tableau noir, écrits d'élèves) ou le modèle (accompagnement des stratégies-élèves, aide à l'anticipation...).

LA GARANDERIE, Antoine de.
Une pédagogie de l'entraide. 2e ed.
Lyon : Chronique sociale &
Bruxelles : Vie ouvrière, 1994. 103 p.
(Pédagogie/Formation : l'essentiel.)

²⁴ 4

La première édition d'"Une pédagogie de l'entraide" remonte à plus de vingt ans. Dans cette nouvelle édition, l'auteur précise qu'il n'y a pas contradiction entre les propositions pédagogiques considérant l'élève dans son individualité (exposées notamment dans "Les profils pédagogiques"), et la "pédagogie de l'entraide" qui rend les élèves solidaires et les motive mieux que la concurrence. Cette "relation entre les consciences qui est l'âme de la vie pédagogique" est présentée suivant quatre chapitres. Le premier analyse l'origine sociale de l'acte de réflexion d'un point de vue philosophique. Le second présente les outils que sont la réflexion, la mémoire, l'attention. Le troisième est consacré aux différentes formes de groupes pédagogiques. Le quatrième montre que la pédagogie de l'entraide est fondée sur une morale de la participation, et que celle-ci peut se développer à partir des structures de l'école et des courants qui inspirent les réformes.

LARUE, Robert. *Le travail personnel des élèves en dehors de la classe*. Paris : IGEN, 1994. 131 p. 23

Le travail personnel des élèves redevient un sujet de préoccupations, il est l'objet d'opinions contrastées et offre une image incertaine, il est reconnu comme facteur de réussite. L'enjeu est d'importance et les auteurs ont souhaité faire le point sur la question posée à l'IGEN. 2 000 élèves de collèges et lycées ont été interrogés. Les auteurs précisent d'abord les références réglementaires qui régissent aujourd'hui ce travail (circulaires de 1952, 1961) et s'intéressent aux élèves : comment jugent-ils le travail qui leur est donné ? combien de temps y consacrent-ils ? reçoivent-ils une aide familiale ? Ce terme recouvre plusieurs réalités : les leçons, les devoirs, les exercices ; le volume demandé varie suivant les disciplines, leurs évaluations sont très disparates. Il trouve son sens dans la classe : c'est là qu'il se prépare, se donne, se corrige, mais trop souvent les consignes en sont données dans des conditions peu satisfaisantes, préparant peu les élèves à une formation aux méthodes de travail personnel. Des aides diverses, hors de la classe ou de l'établissement, existent : le CDI, le CPE, les études, l'accompagnement scolaire... Cette formation au travail personnel passe par une formation des enseignants (absente du plan national formation). Vingt-huit propositions sont formulées en conclusion (à plusieurs niveaux) pour tenter de répondre aux différentes disparités touchant le travail hors de la classe, sources d'inégalités. (Document non commercialisé).

Curriculum et programmes d'enseignement

Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ? Paris : CNDP ; Hachette éducation, 1994. 172 p. bibliogr. dissém. (Ressources formation : enjeu du système éducatif.) 4

Prescriptifs et nationaux, les programmes d'enseignement contribuent à forger l'unité et la grande centralisation du système sco-

laire français. Quelles sont les "identités disciplinaires" qui les inspirent ? L'analyse de l'institution des programmes officiels en lettres, travail manuel, langues vivantes étrangères, sciences économiques et sociales met en relief la complexité de la relation de cause à effet entre un programme et "sa" discipline. La deuxième grande question est celle des finalités de l'enseignement des disciplines qui font l'objet de programmes officiels. Quatre situations exemplaires permettent d'étudier cette question : celles de la philosophie, de l'histoire, des mathématiques, des sciences expérimentales. Un troisième grand chapitre traite la problématique juridique et pédagogique générale, en France, mais aussi à l'étranger.

HUGHES, Phillip. *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXI^e siècle*. Paris : OCDE, 1994. 274 p. bibliogr. dissém. (Documents OCDE.) 23

Cet ouvrage récapitule les travaux consacrés aux programmes scolaires par et pour l'OCDE au cours de la dernière décennie. Dans une 1^e partie "Continuité et changement", sont analysés les événements et les réflexions qui ont abouti à la situation actuelle. La 2^e partie traite de la nécessité d'une analyse du contexte et définit deux grands problèmes auxquels il faudra apporter des solutions : une éducation de qualité pour tous ; le chômage. La 3^e partie "La réforme : méthode et participation", propose une série de trois rapports : Incidences sur les programmes de l'activité de l'OCDE relative à l'efficacité de l'école et la gestion des ressources humaines ; La réforme des programmes et ses incidences (Japon) ; Mise en œuvre des programmes dans un collège (France). La 4^e partie "Les programmes scolaires : signification et incidences", examine des idées essentielles : le tronc commun ; la technologie dans les programmes ; les innovations dans l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie ; l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage ; l'évaluation des élèves... Dans une 5^e partie, est présenté "Le programme sco-

laire du XXI^e siècle" où sont définies les priorités essentielles : la qualité pour tous, une pédagogie nouvelle (revalorisation de la fonction enseignante, participation de la collectivité, des élèves).

NIXON, Jon. *Evaluating the whole curriculum*. Milton Keynes ; Philadelphia : Open university press, 1992. XIV-142 p. bibliogr. (11 p.). Index. ☞ 4

Dans cet ouvrage, utile aux directeurs d'établissements et aux responsables de l'administration du système éducatif, l'auteur propose une approche collégiale de l'évaluation des programmes dans laquelle chaque enseignant est impliqué : le dialogue doit s'instaurer à l'intérieur de l'équipe enseignante et avec d'autres institutions susceptibles d'aider les professeurs à évaluer leur propre pratique. Les enseignants doivent également adapter le programme aux expériences personnelles des élèves, à leur culture afin de le relier à la réalité. J. Nixon suggère des moyens de réflexion sur les expériences d'apprentissage, les styles d'enseignement auxquels les élèves sont confrontés durant leur scolarité, il propose aux professeurs des stratégies d'observation de leur travail (observation réciproque, entre collègues, analyse des productions des élèves). Il rappelle diverses sources d'évaluation quantitative et qualitative (résultats d'examens, dossiers d'élèves, interviews...).

Évaluation

DELESALLE, Cécile ; POGGI, Dominique ; SCIPION, Carole. *Les réseaux solidarité-école, dispositif d'accompagnement scolaire : diversité, organisation, optimisation. Rapport d'évaluation*. Paris : Ministère des affaires sociales ; FAS ; Ministère de l'éducation nationale, 1994. 131 p.

☞ 11

Les besoins en accompagnement scolaire étant de plus en plus importants, le Ministère

des Affaires Sociales et le FAS ont souhaité donner une impulsion et une cohérence à la démarche et encourager, à titre expérimental, des actions innovantes et dynamisantes pour leur environnement social et spatial. Chaque année, le Ministère fait évaluer en profondeur des actions réalisées dans quatre régions retenues pour l'expérimentation (Ile-de-France, Nord-Pas-de-Calais, Rhône-Alpes et PACA), et il ré-orienté ses directives en fonction des évaluations. Ce rapport présente des résultats concernant 5 sites : 2 dans le Val-d'Oise, 1 en Seine Saint-Denis et 2 dans le Nord. L'organisation du rapport est la suivante : les acteurs départementaux, les actions (processus de genèse, élaboration et mise en œuvre des actions), les effets (mesurables, remarquables), les conditions de réussite et d'optimisation du dispositif. L'analyse des effets fait apparaître l'efficacité de ces actions réseaux tant sur le plan de l'aide apportée à des élèves en difficulté que sur ceux de l'amélioration comportementale et de la prévention de la déscolarisation. Une collaboration régulière des acteurs départementaux doit s'instaurer afin d'activer le réseau, de stimuler la concertation entre les acteurs de terrain. Deux questions apparaissent centrales : si l'on pose que ces réseaux n'ont pas vocation à prévenir, à canaliser la violence à l'école, que propose-t-on comme dispositif de régulation à des établissements situés en plein cœur de quartiers à risques ? La répartition des rôles et du partage des missions entre Éducation nationale et Action sociale reste à préciser.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

FOUCAMBERT, Jean. *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan, 1994. 188 p. (Les repères pédagogiques.) ☞ 23

Face aux nombreux documents et à l'information diversifiée qui s'offre aux enseignants dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, Jean Foucambert propose ici des repères

utiles à tout professeur dans le cadre d'une formation générale (ou complémentaire). La réflexion passe par l'étude de l'écrit comme outil de pensée, puis l'examen des théories communes à l'ensemble des chercheurs. Ayant établi un panorama des avancées en sciences de l'éducation sur la lecture, il expose avec une certaine ironie le débat sur la définition du lecteur expert et sur le recours à la médiation phonologique. La dernière partie recense les points d'appui d'une pédagogie de la lecture : mise en place des cycles, BCD, écriture, informatique, pédagogie du projet.

GELBERT, Gisèle. *Lire, c'est vivre : comprendre et traiter les troubles de la parole, de la lecture et de l'écriture*. Paris : Odile Jacob, 1994. 298 p., fig. 23

Il existe des enfants, des adolescents, des adultes qui, bien que scolarisés, ne peuvent ni lire, ni écrire, ni parfois même parler. Leurs anomalies ressemblent à celles que l'on observe chez les personnes âgées ayant présenté un accident vasculaire cérébral. Ils sont porteurs de troubles aphasiques. L'auteur, neurologue, associant sa formation médicale, la linguistique, la pratique personnelle des rééducations, des troubles de la parole, de la lecture et de l'écriture, a construit un schéma représentant la structure de nos fonctions linguistiques. Ce schéma permet de comprendre comment un individu normal parle, écoute, lit ou écrit, mais en décortiquant chaque acte linguistique, l'auteur peut localiser très précisément chaque trouble observé dans l'expression écrite et orale, et ainsi élaborer des exercices rééducatifs adaptés à chaque localisation de l'anomalie observée cliniquement. Cette réflexion lui permet de préciser ce que "lire" veut dire : lire, c'est pouvoir faire la correspondance son/graphie et le déchiffrement.

LAZAR, Anne. dir. *Démarches pour des modules de seconde et terminale professionnelles : langages, français, disciplines technologiques : 2e ed. rev. et augm.* Paris : INRP, 1994. 190 p. bibliogr. (3 p.) 11

Élèves et professeurs sont quotidiennement appelés à résoudre des problèmes langagiers et à surmonter des difficultés linguistiques. Le professeur isolé dans sa classe et dans sa discipline est voué au repérage des mêmes erreurs, à la répétition des mêmes corrections face à des élèves en difficulté scolaire qui ont pris l'habitude de renoncer. Trouver de nouvelles pratiques d'approche des faits de langue, tel était l'objectif prioritaire des expérimentations présentées dans cet ouvrage. L'équipe de recherche sur les langages professionnels et technologiques, qui comprend des professeurs de lycée professionnel, dégage les principes d'un travail conduit en disciplines associées et pouvant s'inscrire dans la dynamique des modules. Les ateliers de lecture d'écrits professionnels permettent de comprendre, de lever des ambiguïtés, de lire à différents niveaux, d'analyser, d'observer et d'interroger de nombreux textes, selon différentes techniques d'approche. L'atelier d'écrits professionnels révèle des stratégies d'écriture liées à la transcription, à la reformulation ; les "écrivains" pratiquent l'écrit en connaissant les conditions techniques et sociales qui les génèrent ; les brouillons sont remaniés, travaillés, ils retrouvent leur statut d'étape intermédiaire. Ainsi, l'écriture et les connaissances linguistiques sont mises en valeur dans les activités d'apprentissage professionnel.

Où sont les problèmes de lecture ?
Formateurs et enseignants s'interrogent et analysent leur pratiques.
Arcueil : Éducation permanente, 1994. 93 p. 23

Comment les adultes apprennent à lire (A. Torunczyk) ; Moi, j'aime pas lire ! (J. Vilnat) ; Ils n'ont même pas lu l'énoncé (M. Bastien-Toniazzo) ; Lire, au lycée ?

(D. Gestin) ; Silence, on lit (D. Bourgault-Voinot) ; "On fait quoi, maître ?..." (J.F. Batisse) ; Apprentissages mathématiques et maîtrise de la langue (F. Pluvillage) ; Lecture, écriture et marionnette (M. Irthum) ; Au théâtre de la lecture (D. Boch).

SCHLEMMINGER, Gérald. *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes*. Lyon : Voies livres, 1994. 24 p., bibliogr. (4 p.) (Linguae ; 2.) ✎ 4

La linguistique et les "méthodes audiovisuelles". Les apports de la pédagogie Freinet : production et ouverture, motivation des actes (de parole ou autres). Les conditions et les techniques, voire les trucs, pour bien (faire) apprendre une autre langue : la correspondance, le journal, le texte libre, l'imprimerie, les fichiers auto-correctifs, le plan de travail individuel, le Conseil, le tâtonnement expérimental, la méthode naturelle...

VECK, Bernard. dir. Paris. *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* Paris : INRP, 1994. 242 p., tabl. ✎ 11

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 qu'on appelle souvent, d'un terme un 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 coexis-

tants, 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.

Enseignement des sciences humaines et sociales

Enseigner les risques naturels : pour une géographie physique revisitée. Paris : Anthropos & Montpellier : GIP-RECLUS, 1994. 227 p., tabl., bibliogr. (7 p.) (Géographie.) ✎ 15

Ce document propose les contributions à une Université d'été (Chamonix, septembre 1992) sur le thème Risques et représentations : L'imaginaire social de la catastrophe. L'espace de la négociation. Le sociologue et l'environnement. Le risque en montagne, phénomène naturel ou phénomène social ? Enseigner les risques naturels. Le risque naturel à l'école. Pour un enseignement humain de la géographie physique...

Gymnastique artistique et GRS. Communications scientifiques et techniques d'experts étrangers. Paris : INSEP, 1994. 340 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. (Entraînement.) ✎ 15

Cet ouvrage regroupe des traductions d'articles de spécialistes (USA, Canada, Bulgarie, ex-URSS) de la gymnastique artistique et de la gymnastique rythmique et sportive (GRS). Les 3 premiers chapitres proposent des articles abordant les fondements mêmes de la gymnastique : éléments de méthodologie, de détection-évaluation, analyses descriptives en biomécanique. Les 4e et 5e chapitres traitent des aspects de la physiologie et de la préparation physique, le 6e est entièrement consacré à la GRS.

Impulsions. Recherches en didactiques APS, EPS, STAPS. Paris : INRP, 1994. 123 p., bibliogr. (4 p.) ☞ 15

Cette publication est issue des colloques et des séminaires réguliers, organisés dès 1983 par l'équipe EPS de l'INRP. *Impulsions* s'enracine dans cette histoire, elle y puise son sens et ses fonctions. Elle prend appui sur cette expérience accumulée. A travers des objectifs progressivement plus nombreux et précis, elle définit sa place et son rôle aujourd'hui. Ces objectifs sont les suivants : recenser les recherches en didactiques des APS dans les différents milieux d'intervention et fédérer les chercheurs qui se sont engagés dans cette voie ; dégager la pertinence scientifique et épistémologique de ce type de recherche et affirmer sa place et son rôle dans les STAPS ; créer un lieu de débat scientifique en vue de la constitution progressive d'une communauté.

Éducation religieuse

Laïcité et travail social ? Paris : EPE, 1994. 167 p., bibliogr. (5 p.) ☞ 23

Les thèmes au centre de ce colloque ont été les suivants : l'identité sociologique de la France (E. Todd) ; les difficultés des travailleurs sociaux face au pluri-culturel (M. Cohen-Emerique) ; la question de l'individuel et du communautaire (M. Oriol) ; la laïcité française, son histoire, son avenir à l'heure de l'Europe (J. Baubérot) ; les institutions laïques françaises (J. Boussinesq)... Deux actions concrètes de travail social sont présentées : le SSAE (Service Social d'Aide aux Emigrants) et le FSJU (Fonds Social Juif Unifié).

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

Enseignement des sciences

BEAUFILS, Daniel ; SCHWOB, Monique. *Les outils informatiques d'investigation scientifique dans l'enseignement des sciences physiques.* Paris : INRP, 1994. 204 p., bibliogr. dissém. ☞ 9

Cette université d'été a eu pour objectif, de donner aux enseignants et aux formateurs une formation à l'ordinateur approfondie, et de favoriser une réflexion sur les enjeux et les implications sur l'enseignement des sciences physiques. Une série de séances a été consacrée à quelques éléments informatiques de base : Windows, Visual-Basic, Turbo-Pascal. Une deuxième phase a été constituée de cours (Interfaçage ; Outils numériques de modélisation ; L'ordinateur outil d'investigation scientifique : aspects didactiques) suivis de travaux pratiques : les activités proposées lors des cours étaient replacées dans un contexte pédagogique lors de TP centrés sur l'utilisation de logiciels (commercialisés) disposant des fonctionnalités équivalentes. Une troisième partie regroupe les comptes rendus, "projets" des travaux des stagiaires : Radioactivité ; Étude d'un haut-parleur ; Intégration et dérivation... (Document non commercialisé).

FOUREZ, Gérard. *Alphabétisation scientifique et technique : essai sur les finalités de l'enseignement des sciences.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 218 p., bibliogr. (3 p.) (Pédagogies en développement : nouvelles pratiques de formation.) ☞ 12

L'auteur replace d'abord le concept d'alphabétisation scientifique et technique (AST) dans un contexte socio-historique, en montrant notamment comment l'enseignement scientifique a été envisagé en Occident depuis les années cinquante et pose le pro-

blème : faut-il parler d'une alphabétisation scientifique et d'une alphabétisation technique ou d'une AST ? L'AST est maîtrisée lorsque l'apprenant, grâce à ses savoirs, possède une certaine autonomie, une certaine capacité de communiquer et une maîtrise de responsabilisation. La formation scientifique (les sciences doivent-elles s'enseigner par disciplines ?) doit avoir deux objectifs : apprendre aux élèves la capacité de construire des îlots de rationalité face à des questions concrètes ; leur enseigner et leur faire intérioriser des îlots de rationalité autour de thèmes ou notions. Une procédure de travail interdisciplinaire (à partir d'études de cas) est proposée, applicable dans la pratique et dans l'enseignement. L'auteur montre l'intérêt d'introduire dans l'enseignement secondaire "général" un enseignement des technologies, qui soit autre chose que du bricolage ou du travail manuel. Il resitue, en fin de son travail, le problème de l'AST dans le contexte de l'enseignement technique et professionnel, en abordant les questions de la culture technique (et son initiation), son contenu et sa pédagogie, de l'histoire de l'enseignement des sciences. Il conclut sur la nécessité de percevoir la dimension idéologique de l'enseignement des sciences.

KEEVES, John P. ed. *The IEA study of science. 3 : changes in science education and achievement, 1970 to 1984*. Oxford ; New York : Pergamon, 1992. XXII-386 p., tabl., bibliogr. (4 p.). Index. (International studies in educational achievement ; 10.)

13
Dernier volume du rapport sur la seconde étude de l'IEA en matière d'enseignement international des sciences. Cette partie du rapport est consacrée à l'étude des changements intervenus entre les enquêtes de 1970-71 et de 1983-84 afin d'en tirer des instructions pour planifier efficacement le futur enseignement des sciences. L'apprentissage et l'enseignement des sciences à 10 ans, 14 ans et en année secondaire terminale

ou pré-universitaire ont été examinés de façon approfondie dans dix pays. L'évolution des attitudes envers l'enseignement et les carrières scientifiques entre 10 et 14 ans et selon le sexe est étudiée, en rapport avec les styles d'enseignement et les types de programmes. La place des sciences dans les programmes pré-universitaires et le rapport entre les résultats en sciences et les opportunités d'apprentissage (maintien à l'école, participation aux cours de sciences, temps consacré aux matières scientifiques) sont comparés.

La physique, la chimie, l'ordinateur. L'ordinateur pour une nouvelle approche expérimentale au service des élèves. Rennes : CRDP, 1994. 2 vol. 77 + 210 p., 1 disquette 3 1/4, bibliogr. (2 p.)

9
En 1987, parallèlement à une politique cohérente des logiciels éducatifs, l'expérimentation "Ordinateur Outil de Laboratoire en physique-chimie" a été lancée avec un pôle de développement dans chaque académie. Cette expérimentation a nettement contribué à l'évolution de pratiques pédagogiques et à un renouveau de l'enseignement expérimental : l'ordinateur permet dans le cadre de la séance de travaux pratiques, de centrer le travail sur l'expérience ; il prend en charge les tâches que l'enseignant, dans le cadre de sa progression, juge non primordiales. Les résultats de cette expérimentation qui s'est mise en place à la rentrée 1987 et se termine en 1993, font l'objet de cette publication. Le 1er volume est une présentation de l'expérimentation : organisation pédagogique, organisation matérielle, suggestions concernant la mise en place de formation. Le 2e volume est une série de fiches, exemples d'utilisation, classées par niveau de difficulté de mise en œuvre, destinées au professeur.

Les enseignants et l'énergie nucléaire = Teachers and nuclear energy. Paris : OCDE, 1994. 312 p., tabl., bibliogr. dissém. ☞ 23

Cette publication rend compte des travaux d'un séminaire international organisé par l'Agence de l'OCDE pour l'énergie nucléaire, sur les besoins et les moyens de formation et d'information du corps enseignant dans le domaine de l'énergie nucléaire. Six séances ont été organisées : Discuter des implications de la technologie et de l'énergie dans la société, le rôle des enseignants ; Formation et information des enseignants, aperçu général sur les expériences actuelles de divers pays ; Évaluation de la formation et de l'information reçue par les enseignants sur l'énergie nucléaire ; Supports pédagogiques disponibles pour former et informer les enseignants sur l'énergie nucléaire ; Activités des organismes internationaux en matière de formation et d'information des enseignants ; Répondre aux besoins : comment améliorer la formation et l'information des enseignants. La lutte contre l'ignorance est indispensable ; cela implique une répartition sociale particulière du savoir et de nouvelles responsabilités pour ceux qui interviennent aux diverses étapes de sa transmission. C'est là qu'intervient le système éducatif et le professeur. C'est lui qui a la responsabilité d'ouvrir les élèves à la connaissance. Parmi les acteurs de l'information, voire de la formation des professeurs dans le domaine de l'énergie nucléaire, ce sont les industriels concernés qui sont les plus actifs.

ROSIER, Malcolm J. ed. ; KEEVES, John P. ed. *The IEA study of science. 1 : Science educational and curricula in twenty three countries.* New York : Pergamon, 1992 vol. 8. VIII-310 p., tabl. Index. (International studies in educational achievement ; 8.) ☞ 13

Cette seconde étude internationale sur l'enseignement et les programmes scientifiques (la première ayant été terminée en 1978 dans le cadre d'une étude sur six sujets), correspond à une période où de nombreux

pays se sont investis dans l'éducation scientifique. 23 pays ont examiné leurs programmes de sciences dans l'enseignement primaire et secondaire pour permettre d'analyser les ressemblances et les divergences entre leurs approches de la formation en sciences et d'en tirer des conséquences pour planifier des réformes durant la dernière décennie et au XXI^e siècle. Les moyens d'enseignement, certains contenus spécifiques, l'organisation de l'enseignement scientifique sont exposés. Les prises de décision et le degré d'application des nouvelles directives dans l'enseignement sont étudiés. Le problème de l'élaboration de tests et examens pour évaluer les résultats des élèves, est examiné. Des données statistiques sont fournies par chaque pays.

RUMELHARD, Guy. *La régulation en biologie. Approche didactique : représentation, conceptualisation, modélisation.* Paris : INRP, 1994. 271 p., fig., bibliogr. dissém. ☞ 11

Les recherches sur l'enseignement des sciences biologiques comprennent des travaux liés à des préoccupations vives à un moment donné, mais également des travaux de longue durée, de par la difficulté de l'analyse et les résistances à la diffusion des innovations. Ce recueil de contributions sur le concept de régulation, conduit par une équipe de didactique de la biologie au niveau lycée, s'inscrit dans la seconde perspective. L'avant-propos situe les débats actuels sur la régulation, la cybernétique et l'approche systémique en fonction des grands courants de pensée et des modèles qui renouvellent les conceptions des chercheurs. L'ouvrage fait une large place à l'histoire du concept de régulation. Il présente la fonction centrale de ce concept dans l'enseignement de la biologie à travers des exemples précis : le réflexe myotatique ; le nombre de globules rouges ; la modélisation d'un écosystème ; le sol ; la place des modèles dans l'enseignement du concept.

SUTTON, Clive. *Words, science and learning*. Buckingham ; Philadelphia : Open university press, 1992. X-118 p. Index. (Developing science and technology education.)

☛ 4

Sans négliger l'importance des expériences directes portant sur des objets, des faits, l'auteur encourage à réfléchir sur la valeur des mots en tant qu'instruments de la compréhension. L'organisation de travaux pratiques ne suffit pas car la signification des mots et les variations de signification ne doivent pas être tenues pour évidentes. L'auteur insiste sur l'importance fondamentale du langage dans la structuration de la pensée scientifique, dans le développement des idées chez l'apprenant et dans la pratique pédagogique et, inversement, sur l'impossibilité, pour certains enfants de s'ouvrir aux sciences, sur l'isolement des disciplines scientifiques dans l'ensemble du programme, à cause du langage.

Informatique et enseignement

BEYNON, John. ed. ; MACKAY, Hughie. ed. *Technological literacy and the curriculum*. London ; New York : Falmer, 1992. VI-207 p., bibliogr. dis-sém. Index. ☛ 15

Cet ouvrage traite de la technologie de l'information et notamment de l'usage des ordinateurs à l'école. La technologie de l'information est considérée ici, non comme une discipline supplémentaire introduite dans le curriculum national, mais comme une activité inter-curriculaire permettant d'améliorer les processus d'apprentissage. Le langage technologique apparaît comme beaucoup plus important qu'un ensemble de connaissances sur des savoir-faire : il est impliqué dans les aspects culturels et sociologiques de la société. Pour être réellement expert en langage informatique ou mieux, technologique, (et non simplement fonctionnel), il faut comprendre les potentialités, les avantages et les inconvénients de cette technologie, les origines de son essor.

VIGNAUD, Jean-Michel. *L'introduction de la télématique dans une école élémentaire. Une situation innovante comme analyseur des interactions entre enseignants, parents et enfants*. Saint-Denis : Université Paris VIII, 1993 vol. 1. p. 1-298. ☛ 1

Le 1er volume est consacré aux aspects théorico-pratiques de la recherche : Présentation générale. A propos des pratiques sociales (émergence et développement de la télématique en France ; la simplification de l'innovation - tentative de réponse adaptative construite à la "crise" de (dans) l'école ; l'établissement d'enseignement - objet complexe dans lequel s'incarne, au quotidien, l'action éducative). A propos des acteurs (l'évolution de la fonction des enseignants de l'école élémentaire ; approche individuelle, sociale et psychique de ces enseignants ; la notion de soi et l'investigation pratique du soi professionnel de l'enseignement). L'objet impliqué : l'école de Saint-Denis dans son tissu social.

VIGNAUD, Jean-Michel. *L'introduction de la télématique dans une école élémentaire. Une situation innovante comme analyseur des interactions entre enseignants, parents et enfants*. Saint-Denis : Université Paris VIII, 1993 vol. 2. p. 299-753, ann., tabl., bibliogr. (38 p.) ☛ 11

Ce 2e volume est consacré aux acteurs : les parents (les familles et l'informatique, la télévision, le Minitel...) ; les enseignants (leurs rapports à l'informatique, au projet d'école, à la télématique, les relations avec les familles, les collègues...) ; les enfants (leur regard à propos de la télématique dans l'école).

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptation

MITTLER, Peter. ed. ; BROUILLETTE, Ron. ed. ; HARRIS, Duncan. ed. *World yearbook of education 1993. Special needs education*. London ; Philadelphia : Kogan Page, 1993. XIII-281 p., tabl., bibliogr. (7 p.). Index. ☞ 22

Une première partie de l'annuaire trace un panorama de tous les thèmes concernant l'éducation spécialisée, d'un point de vue international, y compris des considérations sur les causes et la prévention possible des handicaps. La seconde partie est centrée sur les besoins correspondant à des déficiences spécifiques, notamment dans les pays en voie de développement. La troisième partie rapporte les actions concrètes menées dans divers pays. L'importance des étapes de transition - petite enfance, passage de l'école au monde du travail - est soulignée dans la quatrième partie. La fin de l'ouvrage est consacrée aux stratégies d'intégration des enfants handicapés dans la communauté et dans les écoles ordinaires, aux implications de cette intégration pour les professeurs et pour l'adaptation des programmes scolaires.

Éducation spécialisée, prévention et rééducation

LABREGERE, Aimé. *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : ambitions, théories et pratiques*. Paris : OCDE, 1994. 60 p., tabl., bibliogr. (3 p.) ☞ 4

"L'objectif de cette étude est d'inventorier des faits relatifs à l'intégration scolaire dans les pays Membres de l'OCDE et de rechercher quels liens les unissent à un contexte qui facilite ou rend difficile le déroulement du processus". Cet ouvrage montre comment les approches et le langage ont changé pour

aboutir à une nouvelle démarche et à une nouvelle conception de l'intégration, avec toutes les conséquences qu'elle peut avoir sur la formation du personnel enseignant et du personnel d'accompagnement. Les points suivants ont été étudiés : l'orientation de l'enfant ; la diversité des pratiques (participation fonctionnelle, sociale de l'enfant intégré) ; conséquences sur la formation des enseignants (des classes ordinaires, de soutien) ; conséquences pour les personnes intégrées (enfants handicapés mentaux, déficients auditifs) ; intégration et niveaux de formation (dispositif pré-scolaire, école primaire, après l'école primaire) ; perspectives d'avenir (obstacles économiques, autres barrières).

L'institution, la violence et l'intervention sociale. Vigneux : Matrice, 1994. 151 p. bibliogr. dissém. . ☞ 15

Ce document présente les communications proposées à la Journée d'études (1993) sur les difficultés actuelles du travail social, la nécessité de repenser les actions d'interventions. Les communications sont les suivantes : Violence, conflit et médiation (J. Pain) ; Crise des institutions et adolescence à risque (C. Lagrange) ; Dimension suicidaire et logiques corporelles (P. Baudry) ; Lien et violence dans la relation mère-enfant (F. Jourd'heuil) ; Violence et institution (J. Oury).

Surdoués

GEORGE, David. *The challenge of the able child*. London : David Fulton, 1992. IX-150 p., tabl. bibliogr. (5 p.). Index. ☞ 4

Dans cet ouvrage destiné aux enseignants, l'auteur constate qu'une partie des enfants surdoués ont des résultats médiocres en classe et se propose d'aider à l'identification de ces élèves et à la mise au point d'un soutien adapté à leurs besoins et à leurs capacités particulières afin de ne pas gâcher leur potentiel de création et de contribution à l'activité du pays. Les caractéristiques com-

munes des enfants surdoués sont décrites, les stratégies pédagogiques et les modifications de contenu de programmes, envisagées ; enfin un modèle de partenariat parents-élève-professeur est imaginé, des centres de ressources sont répertoriés.

X - ÉDUCATION SCOLAIRE

Loisirs

POSLANIEC, Christian. dir. *Comportement de lecteur d'enfants du CM2 : profils, représentations, influence des animations, influence de la contrainte*. Paris : INRP, 1994. 203 p. bibliogr. (5 p.) ¹¹

La mise en place d'un "répertoire de lecture" a permis de suivre, pendant une année scolaire, les lectures réelles de deux cents enfants du CM2 de dix classes réparties dans cinq départements : Ain, Gironde, Haut-Rhin, Loire-Atlantique, Sarthe. L'étude des livres lus par ces enfants donne l'occasion de mettre en évidence quelques constats sur la quantité de lecture, la diversité des livres lus, la répartition des titres par genres, auteurs, éditeurs, et la différence de lecture selon le sexe. L'exploitation des entretiens conduits avec les enfants et leurs parents, en fin d'année, des tests de lecture (vitesse, efficacité), et des questionnaires, amène à élaborer plusieurs hypothèses : sur les itinéraires de lecture différents des enfants, des parents, des enseignants ; sur le rôle que peuvent jouer les animations lecture pour faire lire les jeunes, et le rôle de la contrainte à lire qui, peut-être, détourne du goût de la lecture.

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

Dictionnaires

Dictionnaire des idées reçues sur l'école. Paris : Syros, 1994. 197 p. ⁴
Plus de quatre-vingts idées reçues sur le système scolaire sont étudiées sous un aspect critique à l'aide de chiffres, d'enquêtes, d'expériences. Les thèmes les plus divers sont traités : les professeurs, l'administration, la rentabilité de l'école, les réformes, l'orientation, la crise scolaire, l'école privée, le baccalauréat, la baisse du niveau, la sélection par les maths, sans compter les "recettes-miracles" préconisées par les deux personnages "Yaka" et Fokon". Destiné aux familles, aux enseignants et à tous ceux que l'école intéresse, ce livre contient des constats, mais aussi des propositions.

ADRESSES D'ÉDITEURS

- **ARLEA**
8 rue de l'Odéon
75006 PARIS

- **CAHIERS DE FONTENAY
ENS**
31 avenue Lombart
BP 81
92266 FONTENAY-AUX-ROSES

- **ANNE CARRIERE**
188 bd Saint-Germain
75007 PARIS

- **CHRONIQUE SOCIALE**
7 rue Du Plat
69002 LYON Cedex

- **CRDP Amiens**
45 rue Saint-Leu
BP 2605
80026 AMIENS Cedex

- **CRDP Lille**
3 rue Jean Bart
BP 199
59018 LILLE Cedex

- **EDUCATION PERMANENTE**
16 rue Berthollet
94110 ARCUEIL

- **JOURNAL OFFICIEL**
26 rue Desaix
75727 PARIS Cedex 15

- **MATRICE**
71 rue des Camélias
91270 VIGNEUX

- **MIRE**
1 place de Fontenay
Pièce 2248
75007 PARIS

- **PRESSES UNIVERSITAIRES DE
BORDEAUX**
Université de Bordeaux III
Domaine universitaire
33405 TALENCE Cedex

- **PRESSES UNIVERSITAIRES DE
GRENOBLE**
BP 47
38040 GRENOBLE Cedex 09

- **PUBLIDIX**
Université Paris X-Nanterre
200 avenue de la République
92001 NANTERRE Cedex

■ PUBLISUD
5 rue des Cinq-Diamants
75013 PARIS

■ UNIVERSITE RENNES 2
SEFOCEPE
Campus La Harpe
Avenue Charles Tillon
35044 RENNES Cedex

SUMMARIES

by Nelly Rome

Managing learning situations by Michel Grangeat

M. Grangeat entered a Training School in the early 70's. He encountered master teachers who presented him a simple and strong view of the teaching profession, that became a starting point for his professional development. But theoretical education seems very far from practice. After a first experience in a rural one-room school, he decided to stay and teach with his wife in the countryside. Both of them found it necessary to improve pupils environment and create situations inducing them to experience real problems. Thanks to an inspector, he realized that his work could become a research target. He had later, in an urban school, the confirmation that structuring child's environment was necessary. Teachers focused on school failure and on functional validity of knowledge. He realized much later that knowledge value is not necessarily connected with actual experience. In the 80's he tutored students in data processing, then he trained student teachers. With the planification of learning cycles in primary school, in the 90's, the major concern of training counsellors was to help student teachers to acquire a teaching style matching their teaching objectives. The creation of Institutes for Teacher Training ("IUFM") was an incentive for M. Grangeat to resume studies, get a doctorate and carry on with his work as a researcher and a trainer.

Lycées by Mathilde Bouthors

"Lycées" have been deeply transformed by the access of heterogeneous masses of students to secondary education. Moreover, decentralization regulations result in new status, modifying the aspect of these establishments. In this context an Orientation Act was passed, which set up a framework for educational renewal in "lycées". The author reviews the various fields of educational innovation : didactics and research about specific subjects teaching, vocational "lycées", counselling, sociology of high schools and students, educational teams, innovation (modules, schedules, school-centered projects), assessment (of students and teachers as well).

Reference and impediment by Jean-Louis Martinand

Before describing his research path, the author sheds light on his role as a consulting engineer in physical sciences and technology reformation. He started as a teacher, then he was trained for research in Orsay. Then he joined in Lagarrigue working party. In the same time he was in charge of physical sciences and scientific education in the INRP research teams that were at this time reshaping scientific education at school and biology in high schools. This

activity was an important contribution to the mainstream emerging in France in fundamental didactics of sciences. He is carrying on his task as a consultant for the Technology Standing Committee and for the National Curriculum Council : he plans meetings on science and industrial teaching and culture, he supervises LIREST work and is tutoring doctoral research in the didactics of sciences and technique.

Références documentaires

Cette bibliographie sélective et analytique a été conçue pour aider les enseignants, les documentalistes et les partenaires du système éducatif à comprendre :

- ce que sont les sciences de l'éducation ;
- comment se structure l'école (ses lieux, ses acteurs) ;
- comment évolue la pédagogie, aussi bien en pratique qu'en théorie.

Elle présente une sélection de 179 ouvrages, parus entre 1987 et 1994, pouvant constituer une bibliothèque de base en éducation, une chronologie commentée et des extraits d'œuvres littéraires, un carnet d'adresses utiles (éditeurs, centres de ressources, etc.).

Pour élaborer la sélection des documents dans ce numéro de *Références documentaires*, le CNDP et l'INRP ont mis en commun leurs ressources respectives. Un groupe de travail composé de personnes aux compétences variées dans les domaines des disciplines et de la formation a défini les objectifs et les limites de ce document :

- sélectionner les ouvrages permettant à un enseignant de situer son action pédagogique dans un contexte de connaissances pluridisciplinaires ;
- ordonner ces références selon un plan structuré en fonction des grands domaines de l'éducation et de la formation ;
- proposer un guide d'orientation à travers les lectures.

Au moment où la pratique enseignante apparaît de plus en plus comme l'exercice d'une profession, ce document contribue à la constitution et au développement d'une culture professionnelle.

INRP/CNDP (Références documentaires)

1994 - 102 pages (format 21 x 29,7 cm) - Réf. : BB 039

France (TVA 5,5 %) : 80 F. - Corse, DOM : 77,42 F.
Guyane, TOM : 75,83 F. - Étranger : 83,50 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

L'université et les professions

*Un itinéraire
de recherche sociologique*

Raymond BOURDONCLE

Préface de
Raymond BOUDON

EDUCATION & FORMATION

L'université française peut-elle se professionnaliser plus et préparer à un nombre accru de professions ? La recherche en sciences humaines peut-elle mieux cumuler ses résultats ? Quelles sont les nouvelles armes qu'a forgées la Bibliothèque pour ce faire et pour améliorer son statut dans ses combats avec la Chaire ? Comment analyser et comparer à celles d'autres pays la tentative française récente de professionnaliser les enseignants et d'universitariser leur formation, pour faire évoluer leur formation et leur statut ?

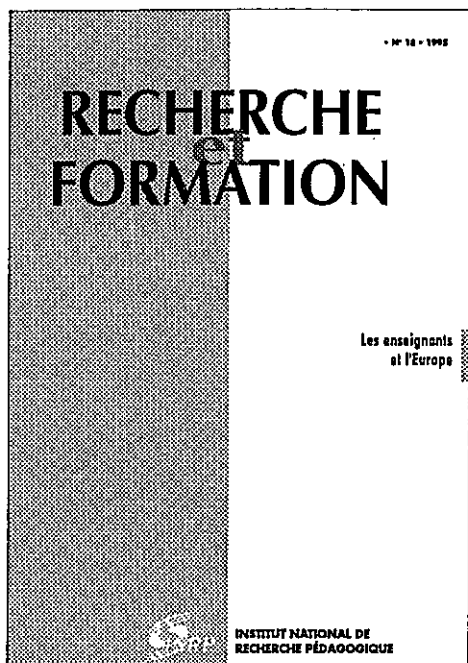
Voilà quelques-unes des questions examinées dans cet ouvrage, issu de la présentation de travaux pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches.

INRP/L'Harmattan (collection Éducation et Formation)
1994 - 188 pages (format 13,5 x 21,5 cm)

France (TVA 5,5 %) : 110 F. - Corse, DOM : 106,45 F.
Guyane, TOM : 104,27 F. - Étranger : 115 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



Recherche et formation
n° 18

Les enseignants et l'Europe

L'Europe fait de plus en plus partie de l'univers culturel des enseignants et des élèves, mais il a fallu attendre le nouveau traité sur l'Union européenne en vigueur depuis le 1^{er} novembre 1993 pour que l'Éducation soit une compétence communautaire reconnue : la dimension européenne, la mobilité des étudiants et des enseignants, les échanges de jeunes, la coopération entre les établissements d'enseignement, en sont les

axes prioritaires. Les programmes Socrates et Leonardo, récemment adoptés, vont aussi contribuer à changer la relation des enseignants à la réalité européenne et élargir l'horizon des formateurs d'enseignants et des enseignants chercheurs.

Il importe, donc, de favoriser l'ouverture de la recherche à la dimension européenne. Mais quelles sont les relations nouvelles que les acteurs de l'éducation, de la formation et de la recherche sont susceptibles d'entretenir avec l'Europe ? Quelles sont les recherches à entreprendre ?

Ce faisant, ce numéro souhaite contribuer à ce que la recherche en éducation se saisisse pleinement des nouveaux objets et des nouvelles possibilités offerts, aujourd'hui, par l'Union européenne.

3 numéros par an - 160 pages

Diffusion : INRP - Publications, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Tél : (1) 46 34 90 78 (rédaction) - 46 34 90 81 (abonnements)

Le numéro : jusqu'au 31/07/1995

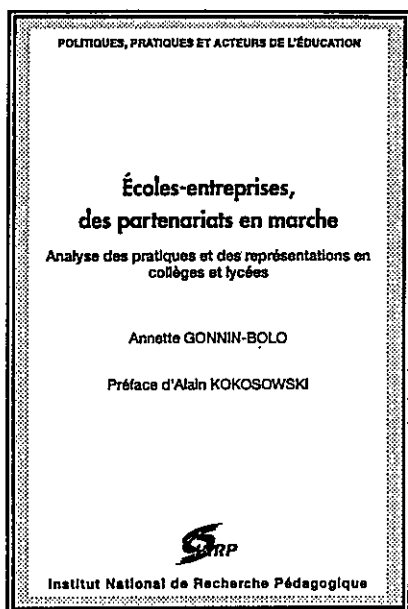
France (TVA 2,1 %) : 72 F ttc

Etranger : 75 F ttc

Abonnement : jusqu'au 31/07/1995

France (TVA 2,1 %) : 204 F ttc

Etranger : 260 F ttc



Les actions visant à rapprocher le système éducatif et les entreprises n'ont pas manqué depuis une douzaine d'années, tant sur le plan institutionnel - mise en place des séquences en entreprise, des jumelages, des baccalauréats professionnels, rénovation des diplômes, stages pour les élèves de collège... - que dans les pratiques. Les relations entre les établissements scolaires et les entreprises se sont développées ; les pratiques et les mentalités ont changé. Issu d'enquêtes, *Écoles-entreprises, des partenariats en marche* décrit la diversité et la complexité des rapports qui peuvent se tisser entre le système de formation et le système de production.

Ce livre montre comment ces rapports prennent sens au travers des jeux d'images, de perceptions, de représentations des différents acteurs, professeurs et chefs d'établissement d'une part, personnels des entreprises d'autre part. Il met en lumière les enjeux différenciés des groupes professionnels impliqués.

Se voulant descriptif et compréhensif, mais non normatif, cet ouvrage permet de mieux comprendre les démarches qui rendent partenaires entreprises et établissements scolaires : collèges, lycées d'enseignement général, professionnels ou techniques.

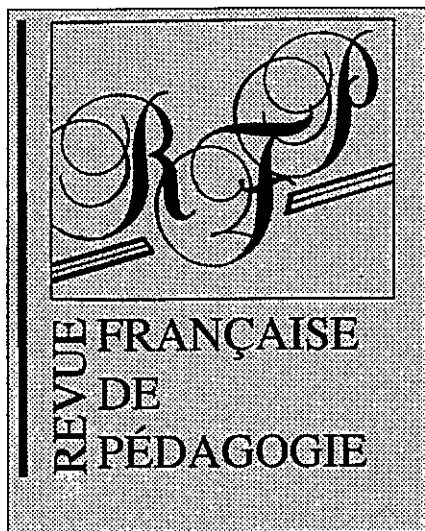
Sa lecture sera utile à tous ceux qui s'intéressent à la mise en œuvre de nouvelles relations entre les mondes de l'économie et de l'éducation.

1994 - 140 pages (16 x 24 cm) - ISBN : 2-7342-0425-8

France (TVA 5,5 %) : 88 F. - Corse, DOM : 85,16 F.
Guyane, TOM : 83,41 F. - Étranger : 92 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



Sommaire du n° 110
Janvier-Février-Mars 1995

Filles et garçons devant l'école

ARTICLES

Claudine Baudoux - *Univers mixte des classes et stratégies des filles*

Gilles Moreau - *La mixité dans l'enseignement professionnel*

Cendrine Marro - *Réussite scolaire en Mathématiques et physique, et passage en 1ère S. Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants ?*

Sylvie Coupey - *Pratiques d'Education physique et sportive au CP et différences de performances entre filles et garçons*

Bernard David - *Rugby mixte en milieu scolaire*

Viviane Glickman - *Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France : histoire d'une "non politique" 1964-1985*

NOTE DE SYNTHÈSE

Marie Duru-Bellat - *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*

La construction scolaire des différences entre les sexes (suite du n° 109)

NOTES CRITIQUES

4 numéros par an - 144 pages

Diffusion : INRP - Publications, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Tél : (1) 46 34 90 78 (rédaction) - 46 34 90 81 (abonnements)

Le numéro : jusqu'au 31/07/1995

France (TVA 2,1 %) : 58 F ttc

Etranger : 60,50 F ttc

Abonnement : jusqu'au 31/07/1995

France (TVA 2,1 %) : 215 F ttc

Etranger : 275 F ttc

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 1-08-94 au 31-07-95	du 1-08-95 au 31-07-96
France (TVA 5,5 %)	148,00 F	150,00 F
Corse, DOM	144,95 F	145,17 F
Guyane, TOM	140,28 F	142,18 F
Étranger	186,00 F	189,00 F

	Nb. d'abont	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.