

N° 35

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, directeur de l'IUFM de Caen - **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**
Mise en page : **CRI - 37130 Cinq-Mars la Pile**

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.
La partie bibliographique *Ouvrages et rapports* est extraite de la banque de données **EMILE 1** (INRP - CDR).

Rédaction : Centre de Documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46.34.91.44

Abonnement : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46.34.90.81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Pour une psychologie historico-culturelle
par Jean-Yves ROCHEX 7

Itinéraires de recherche

L'État, l'Économie politique, l'efficacité et moi, et moi et moi...
par Denis MEURET 37

Chemins de praticiens

*Quand le meccano pédagogique mène à une réflexion
sur la construction du savoir en jeu*
par Jean-Pierre BOURREAU 49

Repères bibliographiques

Les ingénieurs : groupe social, groupe professionnel
par Madeleine MAILLEBOUIS 69

Communication documentaire

*Faire du neuf avec du vieux :
identité et rénovation d'une médiathèque pédagogique*
par Sylvie DUQUESNOY 101

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME 113

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 143
Adresses d'éditeurs 175
Summaries 177



1

ÉTUDES

POUR UNE PSYCHOLOGIE HISTORICO- CULTURELLE

Jean-Yves Rochex

« Dès que dans mon tendre cerveau se furent accrochés les petits circuits réflexes entre le parlé et l'écrit, je fus enfin moi-même : une machine à décoder de l'imprimé. [...] C'est peu de dire que je savais lire. Je ne pouvais pas ne pas lire. N'importe quoi, partout, toujours. »

(Cavanna, Les Ritals)

G

râce à ma sœur aînée, j'ai appris à lire bien avant d'entrer au Cours préparatoire, où je ne suis resté que quelques semaines. La légende familiale veut que j'aie très vite su réciter par cœur les livres d'enfants que l'on me lisait et que j'aie ainsi non seulement pénétré les secrets de l'écrit mais incorporé un rapport à la lecture qui devait plus tard me valoir de nombreux présents, mais aussi d'innombrables remarques telles que « On ne lit pas à table ! », « T'en as pas marre de lire ? », « Ça ne va pas s'effacer » ou encore « C'est agréable pour les autres ! ».

L'édition de littérature enfantine n'avait pas alors la dimension qu'elle a prise depuis lors, et nous n'avions guère à notre disposition

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 35, 1995

que les ouvrages des bibliothèques rose, verte ou rouge et or, dans lesquelles je dévorais aussi bien les livres d'Enyd Blyton que les ouvrages, plus ou moins réduits et remaniés, de Rudyard Kipling, de James Oliver Curwood, de Mark Twain ou de Charles Dickens, pour ne prendre que quelques exemples.

Lecture et lectures

Le goût pour un ouvrage faisant partie d'une série me conduisait souvent à n'avoir de cesse d'avoir lu tous les autres. Je lisais au gré des engouements, des rencontres, des conseils de ma mère ou de ma sœur, des ouvrages que je leur empruntais, le plus souvent en cachette, de ceux que l'on m'offrait, de manière éclectique plus que « cultivée », passant parfois à côté d'œuvres importantes de la littérature classique, dont j'ai lu certaines par la suite, mais dont certaines font aujourd'hui encore partie de mes lacunes.

Nous n'avions pas la télévision alors, et ce n'est pas à celle-ci, mais à la lecture que nos parents devaient nous arracher lorsque l'heure était venue d'aller nous coucher, ce qui donnait lieu à de multiples rappels à l'ordre et à autant d'implorations : « Juste le temps de finir mon chapitre ! ». Très vite j'appris à attendre que mes parents aillent eux-mêmes se coucher pour reprendre ma lecture, le doigt crispé sur l'interrupteur de la lampe de chevet, l'oreille attentive au moindre bruit pour éviter d'être surpris. Inutile de dire qu'il m'est arrivé plus d'une fois de m'endormir sur mon livre, la lumière allumée, et de m'attirer les réprimandes de mes parents le lendemain. Ainsi la lecture a-t-elle eu, avant même mon adolescence, partie liée avec la transgression, mais sur un registre ambivalent puisque les remontrances que me valait celle-ci ne pouvaient dissimuler la satisfaction de mes parents à me voir devenu lecteur confirmé. Ce rapport à la transgression devait se nourrir plus tard de l'interdiction qui m'était faite de lire certains des recueils du *Reader's Digest* que ma mère enserrait dans le secrétaire de la salle à manger : « C'est pas de ton âge. Tu les liras plus tard. » Bien évidemment, je les lus tous en cachette... pour être presque toujours déçu de n'y pas trouver ce qui aurait justifié une telle interdiction à mes yeux.

J'ai passé toute mon adolescence dans une petite ville de province où est implantée — encore aujourd'hui — l'une des plus importantes

imprimeries françaises de labeur. Lycéen puis étudiant, j'y travaillais presque chaque année durant les vacances d'été, à l'atelier de brochage, là où est achevée la confection des livres, dont je pouvais suivre ou imaginer le circuit, allant de la composition du texte au stockage de centaines ou de milliers d'exemplaires. J'ai gardé de cette expérience une extrême attention à l'aspect matériel du livre imprimé, à son format, à sa mise en page, au choix de ses caractères, à son odeur même, attention qui, plus tard, m'a valu de réelles satisfactions, mais aussi quelques déceptions ou regrets concernant la mise en page et la fabrication de certains des ouvrages auxquels j'ai contribué. J'en ai gardé également l'habitude de ne jamais feuilleter un livre sans regarder où il avait été imprimé. Quelle ne fut pas ma surprise lorsque, devenu conseiller d'orientation en banlieue parisienne, je vis un jour un élève de sixième dont je me proposais d'évaluer les compétences en lecture faire de même en s'emparant du livre de poche posé devant lui pour aller directement aux dernières pages, là où il savait trouver la formule rituelle « achevé d'imprimer... ». Interrogé sur le pourquoi d'une telle recherche, il m'expliqua que sa mère était manutentionnaire dans une importante imprimerie voisine et qu'elle ramenait parfois à la maison certains des ouvrages qui y étaient fabriqués. Joignant le geste à la parole, il écarta les mains d'environ 60 à 70 centimètres, pour me dire que chez lui, « des livres, il y en avait "comme ça", et même que des fois on en parlait à la télévision ».

On pourra légitimement se demander pourquoi j'ai jugé utile de débiter cet *Itinéraire de lecture* par des souvenirs qui n'ont rien de « professionnel » et ne rendent compte ni d'orientations théoriques ni de travaux ou problématiques de recherche. C'est qu'il me semble qu'un itinéraire ne saurait se limiter à la description ou au commentaire des étapes du chemin parcouru sans témoigner des mobiles qui ont engagé le marcheur sur ce chemin, ou qui ne l'en détournent en apparence que pour mieux l'y ramener. Aussi ne voudrais-je pas seulement rendre compte des lectures qui ont influencé et influencent encore mon travail sans tenter, ne serait-ce que de manière ténue, de restituer que, plus qu'une consommation ou une appropriation d'ouvrages, la lecture a d'abord été pour moi une expérience, un rapport au monde et à autrui, une source inépuisable de plaisir et de curiosité un peu inquiète, dont témoignent également, chacun à leur manière, des écrivains aussi différents que Jean-Paul Sartre, Cavanna, Annie Ernaux ou Elias Canetti, pour ne prendre que quelques exemples

d'auteurs contemporains issus de milieux sociaux très contrastés (1). Parler de mes lectures, offrir ou prêter des livres, c'est aussi tenter d'offrir et de faire partager ce rapport au livre, à l'imprimé, cette attention aux mots, à l'écriture, à l'instar d'un François Truffaut nous faisant don, jusque dans ses génériques, de sa passion pour les romans d'Henri-Pierre Roché. Tentative à mes yeux d'autant plus nécessaire ici que la rédaction d'un *Itinéraire de lecture*, tout comme celle de ses souvenirs de lecteur, expose non seulement à l'illusion rétrospective et à l'inévitable travail de reconstruction qu'en opèrent tant la mémoire que l'écriture, mais aussi au risque de s'aveugler sur la manière souterraine dont nos lectures se sédimentent, dont les textes se font écho et « travaillent » en nous sans que nous en sachions rien, pour faire parfois résurgence là où nous ne les attendions pas, ou dont telle fiction, telle métaphore, peuvent se révéler productrices d'intuitions et d'effets de vérité qui enrichissent, voire réorientent le travail de pensée et de recherche. Si, comme l'écrit Danielle Sallenave, « le propre de la littérature est de dégager des significations universelles sans le secours du concept » (2), alors le travail de recherche me semble avoir beaucoup à gagner à se mettre à l'écoute des artistes, poètes et romanciers... et beaucoup à perdre à ignorer ce qui se pense et s'élabore dans le travail de création littéraire ou artistique, perte à laquelle nous conduisent malheureusement beaucoup trop souvent la spécialisation et le cloisonnement disciplinaires, ou tout simplement le manque de temps.

Que la fiction, la littérature, la poésie occupent « le lieu de l'impossible de la théorie » (3), ne signifie certes pas qu'elles s'opposent à celle-ci, ou même au travail de recherche empirique. Tout au contraire, elles les appellent et les requièrent, ce que nous invite à penser le travail de Paul Ricœur. Pour celui-ci, en effet, le discours poétique « porte au langage des aspects, des qualités, des valeurs de la réalité, qui n'ont pas d'accès au langage directement descriptif et qui ne peuvent être dits qu'à la faveur du jeu complexe de l'énonciation métaphorique et de la transgression réglée des significations usuelles de nos mots ». Alors « du nouveau — du non encore dit, de l'inédit — surgit dans le langage » (4). Pour autant, surgissement n'est pas élucidation, pas plus que la métaphore n'est concept, que la fiction n'est théorie. Aussi ce surgissement ne fait-il pas que désigner ce qu'il porte ainsi au langage, qu'occuper le lieu de l'impossible ou de l'insuffisance du concept ; il est tout autant demande, quête d'une élu-

cidation sur laquelle, à sa manière, il anticipe en « contraign(ant) la pensée conceptuelle à *penser plus*. L'imagination créative n'est pas autre chose que cette demande adressée à la pensée conceptuelle [...]. La métaphore est vive en ce qu'elle inscrit l'élan de l'imagination dans un "penser plus" au niveau du concept » (5).

De la psychologie en milieu scolaire à la recherche

Ce n'est que tardivement, et sans projet pré-établi, que je suis venu à la recherche. Après des études de psychologie qui m'avaient permis d'obtenir une licence et un certificat de maîtrise, je suis devenu conseiller d'orientation, sinon par hasard, du moins par opportunité. C'est l'activité politique qui était alors ma préoccupation principale. Le temps portait alors à penser qu'il n'était pas ou guère de transformation possible dans le domaine scolaire ou éducatif en dehors d'un changement politique d'ampleur, soit donc à considérer l'espace des pratiques professionnelles quotidiennes et celui du politique comme deux espaces séparés. Une telle dichotomie n'allait évidemment pas sans problèmes et la dénonciation « du système » ne pouvait m'être d'aucune aide pour mener, avec eux, le travail clinique qu'exigeait la prise en compte de la demande et des difficultés des élèves et des familles qui avaient recours à moi. De cette contradiction est née la conviction — que je ne me suis formulée comme suit que bien plus tard — que l'exigence politique (la mode veut que l'on dise aujourd'hui « éthique »), dans le rapport (professionnel ou non) à autrui comme dans le travail de recherche en sciences humaines, réside sans doute en premier lieu dans un effort d'intelligibilité des situations, personnelles ou collectives, qui ne les identifie pas à l'existant, à l'état des choses, qui s'efforce de n'y pas déceler les seules logiques de la reproduction ou de la répétition, mais aussi la dimension du possible et de l'historicité, et qui tente, pour ce faire, d'élucider les contradictions et ambivalences dont demain, mais aussi aujourd'hui et hier seront, sont et ont été tissés. Le politique, en ce sens, n'est autre, selon les termes d'Yves Schwartz, qu'« un problème de déontologie intellectuelle », et il n'en requiert que plus la rigueur nécessaire au travail de recherche : « Toute science "humaine" qui table sur le "toutes choses

égales", le non-développement des possibles, la stagnation de l'expérience, ne parle pas de l'objet qu'elle dit » (6).

Exerçant à Vierzon, dans une ville ouvrière en crise, confronté aux difficultés de nombre d'élèves et au désarroi de nombre de familles, j'ai très vite éprouvé que parler d'orientation, d'éducation aux choix professionnels, d'élaboration de projets personnels, dans des circonstances où l'avenir se ferme à toute attente, à toute anticipation valorisante de son devenir, relève de la gageure ou, comme l'a écrit de façon encore plus abrupte Paul Willis, que « poser le problème de l'entrée dans le monde du travail pour les jeunes de la classe ouvrière en termes de *choix* d'un métier *spécifique* relève de la mystification et n'éclaire rien du tout [...]. Ces gars-là ne choisissent pas une profession ou un métier spécifique, ils s'engagent dans un avenir de travail indifférencié » (7). D'où la nécessité de travailler, individuellement et collectivement, à inventer et mettre en œuvre d'autres problématiques et procédures de travail que celles consacrées par la tradition de l'orientation scolaire et professionnelle, sans perdre pour autant la richesse des apports de celle-ci. Nécessité qui m'a alors amené à rejoindre le collectif de conseillers d'orientation en voie de constitution au sein du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, puis à coordonner le travail préalable et à assumer l'essentiel de la rédaction d'un ouvrage présentant les problématiques et procédures de travail élaborées durant plusieurs années au sein de ce collectif (8).

Mon travail et mes problématiques de recherche trouvent donc pour une large part leur origine dans l'exercice professionnel, en tant que conseiller d'orientation, de la psychologie en milieu scolaire. Exercice professionnel qui confronte d'emblée à l'importance des processus et des déterminants sociaux dans la production des performances et des parcours scolaires, mais qui interdit dans le même temps de dissoudre le caractère particulier de chaque histoire ou expérience scolaire dans des déterminismes sociologiques. En d'autres termes, qui contraint à se mouvoir, théoriquement et pratiquement, dans une zone où les lois et les concepts de l'analyse macrosociologique paraissent se diluer dans la diversité des biographies et des individualités, mais où ni l'approche micro-sociologique, ni la psychologie seules ne sauraient parvenir à donner du sens à ces histoires et destinées individuelles sans en penser les rapports avec les structures sociales et l'histoire collective, avec les contradictions et les dissociations dont elles sont tissées. Enracinées dans cette expérience,

trois lignes de force me paraissent depuis lors charpenter mon expérience de recherche et les lectures qui en ont été les repères : le souci de mieux comprendre les médiations entre inégalités sociales et inégalités face au savoir et à l'école et les processus de production de l'« échec » ou de la « réussite » scolaires, qui m'a amené à travailler sur les notions de rapport au savoir et à la scolarité et de sens de l'expérience scolaire, sur les déterminants sociaux et (inter)subjectifs de leur genèse ; celui de penser et de m'inscrire dans le cadre d'une théorie non solipsiste du sujet, qui ne dissolve pas la question de la subjectivité et de son histoire dans celle des rapports sociaux, mais tente de penser les rapports entre l'étude psychologique et l'étude sociologique du développement de l'enfant et de l'adolescent, mais aussi entre les composantes objective-cognitive et subjective-affective de ce développement ; celui, enfin, de prendre en compte et de mieux comprendre le rôle que jouent dans ce développement, ce procès d'humanisation, la culture, ses concepts, ses œuvres et ses techniques, c'est-à-dire ce qu'Henri Wallon nomme « les formules différenciées d'action et les instruments intellectuels » que l'enfant — ou plus généralement le sujet humain — reçoit de son entourage et s'approprie au cours de son expérience sociale, et qui constituent et accroissent ses possibilités de faire échange avec autrui, avec le patrimoine et l'histoire humaine et d'entrer, en retour, en débat avec lui-même.

Ces trois lignes de force convergent sur ce qui est, à mes yeux, la question anthropologique majeure, celle de la reproduction élargie de la société, et donc de la transmission et des rapports inter-générationnels, et sur celle des remaniements et des épreuves, des avatars et des vicissitudes au travers desquels cette transmission s'exerce, s'affirme ou se corrode, dans une société contemporaine marquée par une histoire politique et sociale tourmentée et par des contradictions sociales exacerbées. Avant que d'aller plus loin dans l'évocation de lectures théoriques et de travaux de recherche, écoutons encore sur ce point les poètes et les créateurs. Écoutons, en écho au texte précédemment cité de François Bon, la difficulté éprouvée aujourd'hui par nombre d'adultes à « ne pas avoir à esquiver les regards des enfants pointés sur [leur] génération », évoquée par Christa Wolf (9) dans le contexte de l'Allemagne de l'après-guerre ; mesurons toute la portée de cette réponse faite par Jacques Brel, interrogé sur ce qu'était, pour lui, l'injustice sociale : « L'injustice sociale ? C'est quand un enfant ne peut rencontrer un regard d'adulte » (10).

De l'habitus au rapport au savoir

La première de ces lignes de force ne pouvait manquer de me confronter à la sociologie, et en particulier à la lecture de Bourdieu. J'avais 16 ans lorsqu'est parue *La Reproduction*, et je n'ai découvert Bourdieu que neuf ans plus tard (c'est-à-dire bien après la fac. de psycho, où nul ne nous en avait dit mot), à la lecture de *La Distinction*, livre qui exerça sur moi un effet de fascination immédiat, en me fournissant une matrice d'intelligibilité tant de certaines difficultés et expériences professionnelles que de certaines épreuves liées, souvent de manière douloureuse, à mon propre parcours scolaire et à certaines circonstances de ma vie personnelle, et que je retrouvai, quelques années plus tard, à la lecture de *La Place*, puis de toute l'œuvre d'Annie Ernaux. Demeurent encore très importants à mes yeux — tant pour le sociologue que pour le psychologue — la nécessité, affirmée dès les premiers travaux de Bourdieu (11), de ne pas choisir unilatéralement entre une « approche culturaliste » et une « approche conflictualiste » des inégalités scolaires, et de faire porter recherches et analyses tant sur ce dont les élèves des différents « milieux » sociaux « héritent » de leur famille et de leur socialisation primaire, que sur la manière dont l'institution scolaire et ses professionnels, leurs pratiques, jugements et évaluations font face à ces différences qui leur pré-existent, mais aussi son refus des « oppositions funestes » entre objectivisme et subjectivisme, ou encore entre structures et représentations (12). Supposant l'œuvre de Bourdieu bien connue des lecteurs, je me limiterai ici à exposer les raisons principales (et les lectures qui leur sont associées) qui me conduisent aujourd'hui à ne plus me satisfaire des concepts et de la théorie qui y sont développés, et à tenter — avec d'autres — de penser et de travailler à partir d'eux.

D'une manière générale, ce sont les théories de l'École reproductrice qui apparaissent aujourd'hui trop simplistes et réductrices (13). Ainsi André Petitat a-t-il démontré combien « l'histoire souligne abondamment la participation de l'école à la production de la société. L'école ne fait pas que produire les conditions de reproduction des groupes sociaux en position dominante ou dominée, elle participe à la production-transformation de ces groupes eux-mêmes. [...] Les groupes dominants jouent un rôle fondamental dans l'orientation des institutions scolaires, dans la sélection de leurs contenus symboliques,

de leurs pratiques et de leurs publics. L'histoire nous enseigne cependant que ces groupes ne parviennent jamais à contrôler complètement une évolution qui leur échappe car elle procède de causes beaucoup plus générales que les rapports de domination ou les conflits sociaux » (14). Ainsi l'histoire de la scolarisation et des enjeux, des débats et des luttes sociaux et politiques autour de l'École et de sa démocratisation montre-t-elle, y compris pour la période contemporaine, que si l'école vit fortement les contradictions de la société française, elle contribue en retour à les faire vivre, à animer leur mouvement de contenus et d'enjeux nouveaux (15).

On sait que les pièces maîtresses du travail de Bourdieu sont les concepts d'*habitus* et de violence symbolique, dont les rapports sont pensés à l'aide d'une théorie topologique de l'espace social, celui-ci étant défini comme composé de différents « champs » de positions relationnelles, unis les uns aux autres par des rapports d'homologie structurale. Reste que l'on peut déceler comme un débat ou une hésitation internes à ce travail concernant le concept de violence symbolique. À l'un des pôles de cette tension, la thèse selon laquelle la violence symbolique exercée par le système scolaire tient à son indifférence aux différences qui lui pré-existent, au fait que la formation qu'il dispense ne peut être réellement appropriée que par ceux qui ont acquis au cours de leur socialisation primaire la formation qu'il ne donne pas : « en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, (le système d'enseignement) exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire *le rapport au langage et à la culture* que produit un mode d'inculcation particulier et celui-là seulement. [...] La dépendance du système traditionnel à l'égard des classes dominantes se lit directement dans *le primat qu'il accorde au rapport à la culture sur la culture* » (16). Une telle définition de la violence symbolique, parce qu'elle préserve une différence entre culture et rapport à la culture, laisse la place pour des propositions d'action. Jusqu'en 1970, celles-ci ne manquent pas dans les travaux de Bourdieu et de son équipe qui plaident alors pour une pédagogie « explicite », « rationnelle ». À l'autre pôle de cette tension, la thèse selon laquelle la violence symbolique exercée par le système scolaire procède tout entière de sa fonction sociale d'imposition arbitraire de l'arbitraire culturel de la classe dominante, et une acception radicale de cet arbitraire déniaut aux savoirs et aux objets de culture, aux formes et pratiques symboliques, toute nécessité normative transcen-

dante par rapport aux positions des acteurs dans l'espace social, désavouant donc par avance tout effort de rationalisation de la pédagogie visant à enseigner mieux des contenus qui vailent. C'est cette dernière posture qui a prévalu, tant dans le travail de Bourdieu et de son équipe, que dans ce qu'en ont retenu la plupart de ses lecteurs et commentateurs. Dans les travaux de Bourdieu postérieurs à *La Reproduction*, me semble dominer sans partage une problématique qui, dans l'institution scolaire comme sur l'ensemble des « marchés » culturels ou linguistiques, réduit pratiques et contenus culturels et symboliques à leur valeur emblématique monnayable sur les différents marchés de la Distinction, dans les différents champs d'un espace social qui ne saurait être défini autrement que « par l'extériorité réciproque des positions » (17).

Exposant au risque de relativisme culturel et épistémologique, une telle critique radicale du savoir et de la culture me semble trancher par trop unilatéralement ce, qu'avec Jean-Claude Forquin (18), je tiens pour un irréductible « conflit des interprétations » entre raison sociologique et raison pédagogique ou épistémologique : « De ce que tout savoir se construit et se transmet toujours dans un *contexte social*, sur la base de conditions sociales déterminées, cela signifie-t-il que le savoir n'a pas de valeur objective, que les critères de validation et de classification des savoirs sont pures conventions, que le logique se réduise à l'idéologique ? La question épistémologique de la validité des connaissances ne doit-elle pas être distinguée de la question sociologique (ou psychologique) de la généalogie des représentations ? En fait, si la sociologie de la connaissance peut nous aider à mieux comprendre pourquoi on enseigne de telle ou telle façon à tel ou tel public, il nous paraît abusif de vouloir l'utiliser pour une prétendue "délégitimation radicale du savoir" ou comme témoin à charge dans un procès généralisé de la culture » (19).

Une telle délégitimation radicale de la culture, voire la réduction de ses œuvres à leurs conditions sociales de production ont pu passer naguère pour marxistes. Le mieux est encore de laisser Marx répondre lui-même à une telle distorsion de sa pensée, en rappelant ce qu'il écrivait en 1859 : « La difficulté n'est pas de comprendre que l'art grec et l'épopée sont liés à certaines formes sociales de développement. La difficulté réside dans le fait qu'ils nous procurent encore une jouissance esthétique et qu'ils gardent pour nous, à certains égards, les valeurs de normes et de modèles inaccessibles » (20).

Prendre au sérieux cette difficulté exige de penser que, si les œuvres, les savoirs et les théories s'élaborent dans des configurations socio-historiques (artistiques ou épistémologiques) particulières, loin de se réduire à celles-ci, ils peuvent s'en émanciper par un procès de décontextualisation, de formalisation qui leur permet de pouvoir entrer ainsi dans d'autres configurations, d'autres systèmes de rapports (conceptuels, techniques, esthétiques, etc.) (21).

Une telle perspective requiert de plus de penser que les pratiques humaines, les normes dont elles sont porteuses et/ou productrices ne sont pas seulement objet de logiques de distinction et de différenciation sociale, ou de processus d'acceptabilité, de négociation et de légitimation sociale, mais qu'elles ont également à se confronter à des problèmes à résoudre dans le domaine de réel qui est le leur. La production ou l'appropriation de connaissances, l'activité scientifique ou artistique, le travail, la production par les hommes de leurs moyens d'existence, matériels et symboliques, etc. sont confrontés à des nécessités et à des exigences normatives internes (22) irréductibles à leur dissolution dans l'acide d'un regard sociologique exclusivement différentialiste ou interactionniste, reposant en dernière analyse sur ce qu'Yves Schwartz appelle « un concept trop faible du nécessaire » : « Toute théorie unilatérale de la culture repose, croyons-nous, sur un concept trop faible du nécessaire. La sociologie de la culture nous semble fautive si elle n'intègre pas deux dimensions — aujourd'hui bien articulées — qui la dépassent : comment est possible la science ? Comment est possible la production ? Deux domaines où existe une sanction, où la question du vrai et du faux, de la réussite ou de l'échec ont sens ; qu'on le veuille ou non l'idée de nécessité s'y adosse » (23). J'ajouterais volontiers à cette interrogation critique de la sociologie de la culture (qui me semble valoir bien au-delà du seul travail de Bourdieu) les deux dimensions suivantes : comment sont possibles la production artistique, le plaisir et l'émotion esthétiques ? Comment sont possibles l'apprentissage et l'appropriation des connaissances et des techniques ?

D'où, me semble-t-il, la nécessité, pour progresser dans l'intelligence des médiations qui produisent la « réussite » ou « l'échec » scolaire inégalement selon les milieux sociaux (mais aussi selon les classes, les établissements et les pratiques des professionnels de l'école) d'une double exigence, ou d'un double souci, qui plaide pour le développement de recherches et d'équipes pluridisciplinaires.

D'une part, le souci de travailler à comprendre l'expérience de l'échec ou de la difficulté scolaire pour ce qu'elle est, en tentant d'en saisir les logiques et la genèse — compréhension qui ne saurait être le seul repérage, dans une logique du handicap ou du déficit, de ce qui lui manque pour être expérience de réussite — sans pour autant perdre de vue la spécificité des processus cognitifs et langagiers (24) requis par l'appropriation de tel ou tel contenu ou compétence et donc la nécessité d'interroger la pertinence des activités d'apprentissage (ou d'enseignement) au regard de ces processus. Souci qui requiert de conjuguer sans les confondre une approche normative informée de cette spécificité (ce qui ne signifie évidemment pas qu'il n'y ait qu'une seule manière d'apprendre ou d'enseigner) et une approche compréhensive visant à rendre compte de la genèse et des logiques propres aux conduites et activités que l'approche normative peut conduire à juger non pertinentes. D'autre part, le souci de travailler à dépasser les oppositions entre approches micro et macro-sociales, qualitatives et quantitatives en étudiant et analysant les modalités concrètes du procès de scolarisation et d'apprentissage, de l'échec ou de la réussite effectifs, sans perdre de vue la nécessité de construire la signification d'ensemble des processus et médiations ainsi mis à jour, et d'en éprouver le caractère généralisable et/ou la fécondité heuristique pour rendre compte des régularités macro-sociologiques, notamment des inégalités sociales d'accès au savoir. Souci qui, lui, requiert, de varier les cadres d'analyse et les méthodologies mises en œuvre. C'est ce double souci que nous nous efforçons, avec d'autres, de faire vivre au sein de notre équipe de recherche, en travaillant en termes de sens de l'expérience scolaire (ou de l'activité d'enseignement) et de rapport(s) au(x) savoir(s), en nous inscrivant donc dans un courant de réflexion, initialement défriché par Bernard Charlot, qui met l'accent sur la confrontation des sujets et des groupes sociaux à des formes sociales d'organisation et de transmission de la connaissance, mais aussi sur l'interrogation de ces formes sociales et de leurs effets cognitifs et sociaux (25).

Pour une théorie non solipsiste du sujet

J'ai dit ci-dessus combien la tentation relativiste en sociologie me semblait ne pouvoir faire place au concept de normativité dans sa conception du social, réduit à une topologie de positions différen-

tielles définies par leur seule extériorité réciproque, sans commensurabilité possible (26), ou à une arène dans laquelle se jouent et se répètent affrontements, rapports de force, négociations et compromis. Elle ne me paraît pas mieux pouvoir lui faire place dans sa conception du sujet (qu'elle le pense comme agent ou comme acteur), dont les rapports avec autrui, qu'ils soient de pure distinction ou de partage de représentations, ne s'éprouvent jamais dans aucun registre extérieur et transcendant. À cet égard, ne convient-il pas de prendre à la lettre l'affirmation de Goffman selon laquelle si la sociologie des circonstances qu'il appelle de ses vœux ne peut éviter la psychologie, elle se satisfait d'« une psychologie dépouillée et étriquée » (27). De même si Bourdieu (28) affirme que le concept d'*habitus* est indispensable à la compréhension et à la conceptualisation d'une « dialectique de l'intériorité et de l'extériorité, c'est-à-dire de l'intériorisation de l'extériorité et de l'extériorisation de l'intériorité », il ne nous dit pratiquement rien de la genèse de cet *habitus*, et les recherches ou les matériaux empiriques sur lesquels il s'appuie concernent pour l'essentiel le second temps du procès de reproduction, soit l'extériorisation de l'intériorité dans les pratiques (29). Le premier temps demeure subsumé — mais jamais réellement étudié — sous les notions très générales de conditionnement, d'intériorisation ou, plus fréquemment, d'incorporation, sans pour autant que le corps de l'incorporation ou l'intériorité de l'intériorisation, conçus comme simple substrat du modelage des dispositions, se voient reconnaître aucune réalité, aucune spécificité ni aucune loi propres. Une telle reconnaissance exigerait selon nous, non seulement de sortir du cadre de la sociologie pour tenter d'élucider les processus de genèse de l'*habitus*, des systèmes de dispositions et de valeurs à l'aide de concepts et théories propres aux disciplines du psychisme, mais tout autant de rompre avec la problématique de l'intériorisation qui réduit de fait ces disciplines au statut de disciplines ancillaires de la sociologie. Il n'est pas sûr que le caractère unitaire, ou du moins homogène, de l'*habitus*, y résisterait, pas plus d'ailleurs que la rationalité ou l'intentionnalité supposées de l'acteur.

Cette exigence n'implique nullement pour moi de donner statut transcendant au sujet, pensé de manière solipsiste ou individualiste, comme l'un des termes de la traditionnelle opposition individu-société. Tout au contraire. Les auteurs et théories de référence sont ici pour moi ceux qui nous permettent, à l'encontre de cette dichotomie traditionnelle fortement présente chez Piaget et encore sensible dans

les premières élaborations freudiennes (jusqu'au tournant que consacrera la *Deuxième Topique*), de penser le sujet humain comme « essentiellement », « génétiquement social », comme l'étant « non par suite de contingences extérieures, mais par suite d'une nécessité intime » (30), soit principalement Wallon, Vygotski et Bruner pour la psychologie, Freud, Lacan et Piera Aulagnier pour la psychanalyse.

Wallon a toujours récusé la thèse piagétienne d'une continuité fonctionnelle entre adaptation biologique et intelligence sensori-motrice, puis représentative, thèse qu'il qualifiait d'individualiste. Loin d'être le prolongement ou l'émanation de l'adaptation biologique, la spécificité de l'évolution psychologique de l'enfant réside au contraire pour lui dans ce qu'il appelle l'*impéritie complète* des premiers mois de la vie, soit dans l'inaptitude prolongée à laquelle l'enfant de l'homme est condamné par l'inachèvement de son organisme à la naissance et par l'extrême lenteur de son développement, inaptitude à laquelle il confère une dimension anthropologique majeure (31). L'accès à ce qui permet l'appropriation du monde extérieur (à l'activité, puis au langage) est donc toujours déjà médiatisé par les gestes et les expressions tournés vers les personnes. Mais ces derniers sont eux-mêmes toujours déjà interprétés par autrui : « L'enfant est un être dont toutes les réactions ont besoin d'être complétées, compensées, interprétées. Incapable de rien effectuer par lui-même, il est manipulé par autrui, et c'est dans les mouvements d'autrui que ses premières attitudes prendront forme » (32).

Les convergences — que je ne peux ici qu'évoquer — avec certains des concepts et des constructions théoriques de la psychanalyse sont ici évidentes. Avec la « déficience biologique positive » du premier âge, par exemple, en laquelle Lacan voit dès 1938 la cause de ce que le complexe — qui « dans son plein exercice est du domaine de la culture » — se substitue à l'instinct comme « unité fonctionnelle » du développement psychique : le complexe « supplée à une insuffisance vitale par la régulation d'une fonction sociale. [...] Unité fonctionnelle du psychisme de l'homme, (il) ne répond pas à des fonctions vitales mais à l'insuffisance congénitale de ces fonctions » (33). Ou encore avec le concept freudien d'étayage dont « le sens majeur est d'établir une relation et une opposition entre les pulsions sexuelles et les pulsions d'auto-conservation » (34), et à partir duquel Lacan montre que l'avènement, l'institution du sujet requièrent qu'il soit promu, par la médiation d'autrui et de son propre désir, du registre — biologique,

réel — du besoin à celui — imaginaire — de la demande, puis à celui — symbolique — du désir (35). Ou enfin avec ce que Piera Aulagnier subsume sous le concept de « violence primaire », « violence de l'interprétation », concept qui désigne l'effet d'anticipation qu'impose à la psyché de *l'infans* une offre de sens, émanant en tout premier lieu de la psyché maternelle, et qui précède, excède et, par là-même, institue ses capacités de demande et de pensée en donnant forme, sens et signification à ses attitudes et conduites (36).

Les convergences ne sont pas moins évidentes avec les travaux de Vygotski et Bruner. Ainsi celui-ci constate-t-il très tôt « l'omniprésence d'interprétations par la mère des actions de l'enfant », médiation nécessaire pour que celles-ci puissent se transformer en conduites intentionnelles (37). De même, le geste de saisie du jeune enfant ne peut-il prendre valeur significative et se transformer en geste d'indication qu'au travers de la réponse de l'adulte qui l'anticipe et l'interprète comme tel (38). De même encore, la signification des mots et des concepts ne peut-elle se développer qu'au travers d'activités dialogiques asymétriques, dans lesquelles les conduites langagières de l'enfant « ne se développent pas librement ni spontanément, selon des lignes tracées par l'enfant lui-même, mais suivent des directions définies qui leur sont prescrites par les significations de mots déjà établies dans le langage des adultes » (39). Depuis donc l'enracinement des formes linguistiques de la communication dans leurs précurseurs pragmatiques non-linguistiques (40) jusqu'au développement de la pensée conceptuelle, les travaux de Vygotski et des psychologues qui s'en inspirent mettent en évidence cet effet d'anticipation qu'impose au développement du psychisme de l'enfant une offre de signification émanant en tout premier lieu des parents et adultes proches (ou d'autres enfants plus experts), dont le relais sera pris ultérieurement par les institutions d'enseignement, et, à travers ces personnes et institutions, de l'ensemble du monde social.

Ainsi donc, c'est la médiation d'autrui et la « violence de l'interprétation » exercée par celui-ci qui viennent tirer *l'infans* de son impéritie originaire, la dialectique sociale et symbolique ainsi inaugurée venant suppléer aux insuffisances vitales de l'instinct. Produit d'une telle dialectique, le psychisme n'en est pas pour autant le produit d'une socialisation s'exerçant sous l'effet de déterminations, de pressions et d'influences extérieures, dont l'élimination permettrait de retrouver le sujet pur, abstrait. D'emblée socialement institué, « l'enfant ne passe

pas de l'individualisme au social, mais au contraire [...] il lui faut s'individualiser lui-même à partir de ces impressions et de ces réactions qui commencent par le mêler à son entourage. Il n'y a d'ailleurs pas plus d'entourage distinct que de moi distinct. Leur différenciation est mutuelle et solidaire. Elle n'est pas achevée en un jour. Elle se poursuit durant plusieurs années » (41). Ce processus requiert évidemment, lui aussi, la médiation d'autrui et l'antécédence anticipatrice du registre symbolique et des catégories représentatives et de pensée auxquels celui-ci confronte le sujet, sur les réponses et catégories dont dispose celui-ci. C'est cette genèse sociale du psychisme et de son évolution qui, pour Wallon, non seulement constitue le vecteur de l'évolution psychologique de l'enfant, mais permet que celle-ci prenne forme et contenu au cours de son histoire sociale, cognitive et (inter)subjective. Il en est de même pour Vygotski, pour qui l'appropriation des instruments extérieurs d'action et de pensée ne peut s'opérer qu'au travers d'activités réalisées en interaction avec autrui, les réponses et conduites de celui-ci anticipant celles de l'enfant, et rendant ainsi possibles leur développement et leur transformation. Mais cette appropriation n'est achevée que lorsqu'elle permet au sujet d'exercer pour lui-même, de manière autonome, les compétences et les concepts ainsi acquis, de les mettre en œuvre dans d'autres situations que les situations d'interaction qui ont présidé à leur construction. Elle s'opère donc de l'extérieur vers l'intérieur, de l'interpsychique vers l'intrapsychique, de l'activité menée en coopération avec des adultes ou des pairs plus experts que soi vers l'activité menée de manière autonome. « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant, écrit ainsi Vygotski : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (42). Ce « deuxième temps » n'est cependant pas de simple intériorisation. Il n'y a jamais, pour Vygotski, reproduction interne d'activités et de structures externes, mais traduction, transformation de processus interpsychiques en processus intrapsychiques (43). Cet écart entre inter et intrapsychique définit, dans le domaine des apprentissages au sens large, ce que Vygotski appelle la « zone de développement proximal ». Celle-ci « circonscrit l'espace même des didactiques » (44), dans lequel doit prendre place processus d'apprentissage et activités d'enseigne-

ment, lesquels transforment et déterminent en retour le développement, en lui imposant formes et contenus.

Wallon tire deux conséquences du constat d'impéritie originaire. La première est que, les premiers gestes utiles à l'enfant étant les gestes tournés vers les personnes, il convient de chercher l'origine des fonctions et des conduites représentatives, non dans une causalité séquentielle interne comme il reproche à Piaget de le faire, mais du côté des émotions et des fonctions d'expression de celles-ci. Plus précisément, pour Wallon, c'est « vers l'expressivité du système postural qu'il faut chercher à analyser comment se constitue [...] ce par quoi ce qui est éprouvé devient exprimable, simultanément interprétable par autrui et existant pour soi. L'attitude supportée par le système postural est ainsi à la fois expression et représentation. Ou plutôt l'expression et la représentation se différencient progressivement de l'attitude qui semble avoir été leur souche commune » (45). L'existence d'une telle souche commune est à l'origine du double rapport de filiation et d'opposition qui caractérise le lien génétique entre affect et intellect, entre les deux composantes, subjective et objective, du développement de la conscience et du psychisme. Ce rapport dialectique entre affect et intellect — dont chacun des termes se construit et se développe lui-même dans une dialectique entre le moi et l'autre — a pour Wallon un caractère irréductible, qui le porte à considérer comme dommageable de penser et d'étudier le développement de l'enfant ou de l'adulte de manière fragmentaire. Position partagée par Vygotski, pour qui, loin de pouvoir s'expliquer par elle-même, la pensée s'enracine « dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée, il y a une tendance affective et volitive. Elle peut seule répondre au dernier "pourquoi" dans l'analyse de la pensée » (46), et qui l'amènera à s'intéresser de très près à la « théorie des émotions » qu'il lit chez Spinoza et à l'activité artistique, qu'il considère comme prenant une part essentielle à la genèse sociale de la sensibilité (47).

D'un point de vue psychanalytique, la formation de ce que Vygotski désigne comme tendance(s) affective(s) et volitive(s) de la pensée renvoie à la diversité des processus d'identification, puisque, comme nous le rappelle Jean Florence au terme de sa relecture de l'œuvre freudienne, « l'identification, processus d'élaboration pulsionnelle de première importance, est le nom psychanalytique de ce qu'on

appelle, dans le langage anthropologique et "philosophique" actuels, le problème de *la constitution du sujet* » (48). L'identification serait donc, du point de vue de la constitution de la subjectivité, l'équivalent de la genèse des activités et fonctions psychiques supérieures décrite par Vygotski, réalisant le même mouvement d'appropriation, de l'extérieur vers l'intérieur, de l'interpsychique vers l'intrapsychique. Et ce mouvement n'est pas plus de simple intériorisation, de reproduction, sur ce versant subjectif qu'il ne l'est sur celui de l'activité. Si l'identification est ce processus psychique par lequel un sujet assimile un trait, une propriété, un attribut de l'autre, et se transforme ainsi partiellement, l'orientation de ce processus n'est jamais purement centripète. Les traits ainsi appropriés par le sujet le sont dans un rapport à autrui, et ils sont incorporés dans un système qui possède ses propres lois, les lois de développement du moi et des différentes instances psychiques en lesquelles il se différencie, les lois de compatibilité ou d'incompatibilité entre le nouveau qui se présente et les formations antérieures de la subjectivité. Comprendre ce processus d'appropriation de l'intersubjectif vers l'intrasubjectif nécessite alors d'élucider en quoi l'identification diffère de l'imitation, de l'intériorisation ou de la reproduction de modèles, en quoi l'ensemble des identifications constitutives du sujet ne sont jamais parfaitement accordées les unes aux autres, et à quelles conditions ce désaccord autorise le mouvement, le déplacement sur l'échiquier identificatoire, et donc l'histoire du sujet et le développement de la subjectivité (49). En effet, chaque fois qu'un sujet investit dans une relation ou dans une activité, le regard de cet autre investi ou l'extériorité signifiée dans l'évaluation de l'efficace et de la valeur de cette activité, le confrontent à une image modifiée de lui-même, à une autre place identificatoire, sur laquelle il doit pouvoir anticiper — objectivement et subjectivement — pour l'investir. L'aire des possibles dans le double registre du relationnel et de l'activité sociale est donc dépendante de l'éventail des positions identificatoires que le sujet pourra occuper, de la labilité identificatoire que lui autorise sa construction antérieure. Ce champ des possibles subjectifs est déterminant quant à la liberté dont peut disposer le sujet dans le « choix » — qui est loin d'être toujours conscient et qui ne l'est jamais complètement — de ses objets, de ses buts, de ses projets, la réalisation de ces derniers pouvant venir en retour restructurer les formations psychiques antérieures. Ce qui m'incite pour ma part, concernant le domaine de l'expérience scolaire, à tenter de ne jamais isoler la clinique des apprentissages ou, plus

généralement, des activités, de la clinique des investissements et des identifications qui s'y réalisent.

En effet — et c'est là la deuxième conséquence tirée par Wallon du constat d'impéritie originaire du sujet humain — si les émotions « peuvent être regardées comme l'origine de la conscience » du sujet, « elles ne sont le point de départ de sa conscience personnelle que par l'intermédiaire du groupe où elles commencent par le fondre, et de qui il recevra les formules différenciées d'action et les instruments intellectuels, sans lesquels il lui serait impossible d'opérer les distinctions et les classements nécessaires à la connaissance des choses et de soi-même » : « Les explications que l'enfant émet sur la nature des choses dépendent pour beaucoup de son ambiance. Si ses idées ne sont évidemment pas celles de son entourage qu'il recevrait toutes faites, elles sont du moins le résultat de son effort pour s'assimiler les techniques en usage autour de lui, et qui sont l'objet nécessaire de son activité : technique du langage parlé par ceux dont il dépend, technique incluse par les objets façonnés qui lui tombent entre les mains, et même technique intellectuelle des pensées et des actes dont il risque à tout instant de ressentir les effets, et au spectacle desquels il s'attache visiblement d'une attention quasi mimétique. Son activité propre ne pouvant se manifester et s'exercer qu'à propos de ces techniques, elle en reçoit nécessairement ses thèmes » (50). Le développement intellectuel ne suit donc pas comme dans la théorie piagétienne une pente et une allure fatales et nécessaires dont la logique « l'emporterait sur l'action du milieu où baigne l'enfant » ; il est au contraire constitué par cette action et par l'appropriation des objets, des outils et des techniques langagières et intellectuelles propres à une époque et à un milieu, c'est-à-dire par l'appropriation d'« un matériel qu'il n'appartient pas à chacun d'inventer pour son propre usage » (51), parce qu'il est le produit de l'Histoire et de l'activité humaines, déposé et cristallisé dans des outils et des techniques, des concepts et des significations, des œuvres et des catégories esthétiques.

Les notions walloniennes d'« instruments intellectuels » et de « formules différenciées d'action » se retrouvent sous le terme d'« instrument psychologique » chez Vygotski. Comme Wallon, celui-ci élargit la notion d'instrument aux conduites sémiotiques : de même que l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation de l'outil, intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique, entre l'anticipation de l'action et sa réalisation, l'action de l'homme sur sa conduite ou sur

celle d'autrui (et inversement l'action d'autrui sur sa propre conduite) est médiatisée par des systèmes de signes. Comme les outils et les techniques, ces systèmes sémiotiques, au premier rang desquels figure le langage et son caractère plurifonctionnel, sont les produits socialement élaborés et socialement transmis de l'expérience des générations antérieures. Ils présentent pour chaque sujet humain un caractère d'extériorité et de contrainte, donc une exigence de normativité, et leur appropriation restructure radicalement le développement du psychisme et de chacune de ses fonctions : « Les instruments psychologiques ne sont pas vus comme des auxiliaires qui faciliteraient seulement une fonction mentale existante en la laissant qualitativement inchangée. Au contraire, l'accent est mis sur leur capacité de transformer le développement mental » (52).

Instruments et techniques intellectuels : effets cognitifs, effets sociaux

Les notions d'« instruments intellectuels » ou d'« instruments psychologiques » sont une autre manière de nommer ce que Jack Goody, étudiant l'histoire de l'écriture, des pratiques cognitives qu'elle rend possible et de leurs effets sociaux (53), désignera plus tard sous le terme de « techniques intellectuelles ». L'idée, comme le terme d'« instruments intellectuels » sont déjà présents chez Spinoza, dont on sait l'influence tant pour Wallon que pour Vygotski, ou encore pour Ignace Meyerson qui cite le passage suivant du *Traité de la réforme de l'entendement* : « L'entendement avec sa puissance native se façonne des instruments intellectuels par lesquels il accroît ses forces pour accomplir d'autres œuvres intellectuelles ; de ces dernières, il tire d'autres instruments, c'est-à-dire le pouvoir de pousser plus loin sa recherche, et il continue ainsi à progresser jusqu'à la faite de la sagesse » (54). Meyerson a d'ailleurs fait de l'étude de ces instruments intellectuels, de l'étude de ce qu'il appelle « les œuvres » la visée programmatique essentielle de son travail et de la « psychologie historique et comparative » qu'il appelait de ses vœux. Certaines de ses formulations apparaissent d'ailleurs étonnamment proches de celles de Vygotski : « Médiateur par rapport à une réalité dont il est le substitut, le signe est instrument à l'égard de l'esprit qu'il exprime et sert. Il en est l'instrument essentiel. Toute pensée se traduit en signes, il n'y

a pas de fonction de l'esprit qui n'ait besoin de formes, non seulement pour s'exprimer, mais pour être ». Mais « les formes ont leurs propres lois [...]. Il y a des contraintes de formes ». Et c'est par la force de ces contraintes objectives, liées à l'histoire des activités et du patrimoine humains, que « l'esprit » est entraîné au-delà de lui-même, que « toute œuvre créée devient instrument à son tour », que ne se referme jamais la dialectique par laquelle « les achèvements successifs des œuvres » répondent à « l'inachèvement des fonctions » (55).

Si j'ai jugé utile d'insister ici sur l'importance de l'œuvre aujourd'hui fort méconnue de Meyerson, laquelle a heureusement fait l'objet de plusieurs rééditions récentes (56), c'est pour témoigner de l'existence de toute une tradition intellectuelle, qui a fait l'objet d'un curieux refoulement collectif pour ne commencer à être redécouverte que ces dernières années, et qui s'est efforcée dès le début du siècle de ne pas séparer l'étude des fonctions et des processus psychiques de celles de leurs cadres sociaux, de l'analyse et de l'histoire des œuvres, des instruments intellectuels, des institutions et des représentations collectives, et qui a multiplié les échanges et collaborations entre sociologie et psychologie, appelant celles-ci à la constitution et à l'exploration d'un véritable « territoire commun ».

J'emprunte cette dernière expression à Laurent Mucchielli qui a tout récemment rappelé les grands axes de cette histoire commune à deux disciplines dont les échanges intellectuels sont devenus aujourd'hui beaucoup plus (beaucoup trop) rares (57). Mucchielli y affirme que, « si la sociologie de Durkheim a la réputation d'être une anti-psychologie, c'est un contre-sens et un anachronisme » : « En réalité, Durkheim a réagi contre l'explication des faits sociaux par la psychologie individuelle *de son époque* c'est-à-dire celle, introspective, des philosophes spiritualistes, ou bien celle, physiologique, de leurs adversaires médecins et philosophes évolutionnistes. À tout prendre, il se disait lui-même bien plus proche des premiers tant les seconds n'accordaient pratiquement aucune place à la conscience. En effet, le projet fondamental de Durkheim consiste précisément à rechercher une méthode scientifique d'approche des phénomènes relevant de la conscience, celle-ci étant considérée comme une construction sociale ». Si donc Durkheim appelait de ses vœux le développement d'une sociopsychologie (58), inversement, l'affirmation durkheimienne selon laquelle les catégories fondamentales de la pensée sont des constructions sociales créées chez les psychologues qui se sentaient

à l'étroit dans le cadre de la psychophysiologie défendue par Taine et Ribot, promoteurs d'une psychologie scientifique conçue sur le modèle des sciences biologiques en réaction contre le spiritualisme, une ouverture dans laquelle nombre d'entre eux allaient s'engouffrer. Allaient s'ensuivre de multiples échanges et débats intellectuels, des réunions communes et des publications croisées dans les sociétés savantes et les revues propres à chacune des deux disciplines. Plus, ces échanges esquisseront une tentative de constituer une « psychologie collective » véritable territoire commun aux deux disciplines, tentative dont les figures majeures seront Marcel Mauss, Lucien Lévy-Bruhl et Maurice Halbwachs (59), du côté des sociologues, et Charles Blondel, Georges Dumas, Frédéric Paulhan, Ignace Meyerson et Henri Wallon, du côté des psychologues.

Cette tentative n'aura guère de postérité dans aucune des deux disciplines considérées, hors de l'œuvre de Wallon — fort mal connue en France, et encore plus à l'étranger où elle est très peu traduite — et de celles — encore plus marginalisées — de Meyerson et de Philippe Malrieu (60). Mucchielli rappelle que ses progrès les plus intéressants se feront essentiellement en histoire, notamment au travers des travaux de Jean-Pierre Vernant (61) (élève de Meyerson, Vernant à beaucoup contribué à la réédition de son œuvre) et suggère qu'une des voies de passage entre la « psychologie collective » et l'histoire des mentalités, des formes et pratiques culturelles, est peut-être à chercher dans le fait que Blondel et Halbwachs furent l'un et l'autre enseignants à l'Université de Strasbourg en même temps que Marc Bloch et Lucien Febvre, fondateurs des *Annales*. On pourrait ajouter à cette « tradition » que nous sommes un certain nombre à vouloir reprendre (62), sans bien sûr renoncer pour autant aux acquis séparés de chacune des disciplines concernées depuis cinquante ans, certains travaux abordant la technologie comme science humaine, au nombre desquels il faudrait ranger, sans prétendre dresser ici une liste exhaustive, une large part du travail de Leroi-Gourhan, toute l'œuvre d'Haudricourt, ou encore les écrits critiques à l'égard du taylorisme publiés par Wallon (63). Sans oublier, bien sûr, dans le domaine historique, les travaux menés par Roger Chartier portant non seulement sur l'histoire de cet instrument intellectuel privilégié qu'est le livre (le singulier étant d'ailleurs ici abusif), mais également sur l'histoire de ses usages sociaux, soit donc sur l'histoire du lire selon les époques et les milieux sociaux (64) Ces travaux ont montré, après ceux de

Goody, combien le développement et la diffusion des techniques intellectuelles liées à l'écrit s'étaient accompagnés d'une spécialisation et d'une différenciation sociale de leurs usages et des pouvoirs qui leur sont associés. Ce qui amène à préciser que, si l'histoire et l'analyse des instruments intellectuels, tout comme l'élucidation des modalités diversifiées de leur appropriation, sont indispensables aux recherches de « psychologie collective » que, pour ma part, je préfère appeler de « psychologie historico-culturelle », celles-ci requièrent tout autant de prendre en compte la différenciation sociale de leur appropriation et de leurs usages, laquelle, en retour, ne saurait être comprise indépendamment de la nature de ces instruments intellectuels et de leurs effets cognitifs. Ce qui nous ramène à la première ligne de force que j'ai développée ci-dessus.

Jean-Yves ROCHEX,
Maître de conférences, Université Paris VIII

Notes

- (1) Cette expérience et sa genèse, sociale et (inter)subjective, peuvent bien évidemment donner lieu à un travail et une réflexion théoriques. Je m'y suis partiellement essayé concernant les processus identificatoires constitutifs du rapport au livre et à l'écriture dont témoignent l'œuvre d'Elias Canetti et celle d'Annie Ernaux : cf. Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF, 1995.
- (2) Danielle Sallenave, *Le don des morts. Sur la littérature*, Paris, Gallimard, 1991.
- (3) Michèle Le Dœuff, *L'imaginaire philosophique*, Paris, Payot, 1980.
- (4) Paul Ricœur, *La métaphore vive*, Paris, Ed. du Seuil, 1975 (les citations qui suivent sont tirées de cet ouvrage).
- (5) Ainsi en est-il, concernant ces générations qui, aujourd'hui, ont perdu tout espoir d'avoir une vie meilleure que celle de leurs parents, de ce monologue intérieur que François Bon prête à l'un de ses personnages : « Un verre qui tombe, ce n'est jamais au premier contact du sol qu'il se brise. De n'importe quelle hauteur la chute il rebondit, élastique et vibrant d'un son plein, comme heureux d'être encore lui-même après pareille démonstration. Au deuxième rebond à peine s'il s'élève : il n'y a plus que ce son, déjà pollué mais plus fort, qui sature. Et retombant enfin, presque lâchement, de la hauteur d'un doigt, il éclate. Et non pas depuis l'impact, non pas depuis une fissure, mais une

explosion de toute sa matière à la fois, la plus lisse et la plus transparente, la plus éloignée du choc. Plus rien qu'une poussière d'éclats opaques. Et que nous on serait la génération du deuxième rebond » (François Bon, *Limite*, Paris, Ed. de Minuit, 1985).

- (6) Yves Schwartz, *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Ed. Sociales, 1988.
- (7) Paul Willis, « L'école des ouvriers », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 24, novembre 1978, p. 50-61 (souligné par l'auteur).
- (8) G.F.E.N. Secteur Orientation, *L'orientation scolaire en question. Pour une autre psychologie de l'éducation*, Paris, ESF, 1986.
- (9) Christa Wolf, *Trame d'enfance*, 1976, traduction française, Aix-en-Provence, Éditions Alinéa, 1987.
- (10) J'emprunte cette citation à Jack Ralite, lequel n'a malheureusement pas pu m'en préciser la référence exacte.
- (11) Me semble particulièrement important à cet égard l'article fondateur « L'école reproductrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, VII, 1966, p. 325-347.
- (12) Cf. sur ce point « Espace social et pouvoir symbolique », in *Choses dites*, Paris, Ed. de Minuit, 1987.
- (13) Jean-Claude Passeron est d'ailleurs revenu de manière critique sur le terme et la problématique de la Reproduction (cf. « Hegel ou le passager clandestin de l'histoire. La reproduction sociale et l'histoire », *Esprit*, 1986, repris in *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991), et il n'est pas sûr que Bourdieu lui-même les reprendrait aujourd'hui à son compte (cf. ses réponses lors de la table-ronde du colloque consacré à *Durkheim sociologue de l'éducation*, Paris, INRP-L'Harmattan, 1994).
- (14) André Petitat, *Production de l'école, production de la société*, Genève, Librairie Droz, 1982.
- (15) J'ai, pour ma part, essayé de mettre en œuvre une telle problématique dans l'analyse comparative des deux « explosions scolaires » qu'a connues notre système éducatif dans les années 1960 puis dans les années 1980 : cf. Jean-Yves Rochex, « L'implosion scolaire », in Jean-Pierre Durand et François-Xavier Merrien, *Sortie de siècle. La France en mutation*, Paris, Vigot, 1991.
- (16) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970 (c'est moi qui souligne).
- (17) Pierre Bourdieu, *La Noblesse d'État*, Paris, Ed. de Minuit, 1989.
- (18) Jean-Claude Forquin, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Bœck, 1989.

- (19) Jean-Claude Forquin, « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne. Une nouvelle approche des enjeux de la scolarisation », in actes du colloque *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*, Université Toulouse le Mirail, mai 1983, *Cahiers du centre de recherches sociologiques*, n° 2, mai 1984. Dans ses différents travaux, Forquin fait remarquer que le risque du relativisme est partagé aussi bien par « l'hyper-subjectivisme affirmant que toute vérité est construction ou convention » que par « l'hyper-objectivisme affirmant que toute représentation n'est que le reflet contingent des caractéristiques matérielles et sociales de la situation dans laquelle on se trouve » (*École et culture, op. cit.*). J'ai pour ma part discuté cette question plus largement que je ne peux le faire ici dans un article intitulé « Normes et normativité en sociologie de l'éducation », *Futur Antérieur*, n° 19-20 « Sociologies », 1993/5-6.
- (20) Karl Marx, *Contribution à la critique de l'économie politique*, 1859, traduction française de M. Husson et G. Badia, Paris, Ed. Sociales, 1977.
- (21) La conceptualisation proposée par L. Sève de la dialectique entre processus formateurs et formes faites m'a été fort utile pour cela (Lucien Sève, « Formes, formation, transformation », in *Structuralisme et dialectique*, Paris, Éd. Sociales, 1984).
- (22) Georges Canguilhem, dont les travaux sont une référence extrêmement importante pour moi, définissait ainsi l'activité scientifique comme « effectuation d'un projet intériorité normé » (*Études d'histoire et d'épistémologie des sciences*, Paris, Vrin, 1968), caractérisation qui me semble pouvoir être étendue bien au-delà de la science (ou plutôt des sciences, tant le travail de Canguilhem, comme celui de Bachelard, conduit à rompre avec l'idée d'une épistémologie générale, d'une histoire et d'une théorie de la science au profit de l'élaboration d'épistémologies « régionales » propres à chaque domaine ou discipline scientifique), à condition de travailler à élucider la spécificité des exigences normatives propres à chaque domaine d'activité humaine. Sur la polysémie du concept de norme et la nécessité de distinguer normativité et normalisation, cf. également Georges Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1966, ou encore, dans un tout autre genre inspiré de la psychanalyse, Pierre Legendre, *L'ineffable objet de la transmission. Essai sur le principe généalogique en Occident*, Paris, Fayard, 1985.
- (23) Yves Schwartz, *op. cit.*
- (24) Sur le rapport entre processus cognitifs et langagiers, les travaux d'Élisabeth Bautier, ainsi que ceux, plus récents, de Bernard Lahire, sont un apport précieux. Cf. Élisabeth Bautier : « Aspects socio-cognitifs du langage : quelques hypothèses », *Langage et Société*, n° 47, mars 1989, p. 55-84 ; *Pratiques langagières, structures socio-cognitives et apprentissages différenciés*, Thèse de Doctorat d'État, Université Paris V, 1990 ; *Pratiques*

- langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995 ; Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 1993.
- (25) Cf. Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1993.
- (26) De fait, dissoudre la question de l'efficacité des pratiques humaines eu égard aux problèmes qu'elles ont à résoudre, et donc à leurs exigences normatives propres, me semble aboutir à dissoudre ou à nier tout foyer potentiel d'échange et de commensurabilité entre les sujets, entre les classes ou groupes sociaux, voire entre les sociétés. Sur ce point, outre le travail d'Y. Schwartz, cf. la critique portée par Françoise Kerleroux aux analyses faites par Bourdieu de « l'économie des échanges linguistiques » (F. Kerleroux, « La langue passée aux profits et pertes », in Collectif Révoltes Logiques, *L'empire du sociologue*, Paris, La Découverte, 1984).
- (27) Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Ed. de Minuit, 1974.
- (28) Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Librairie Droz, 1972.
- (29) Cf., sur ce point, Jean-Claude Barthez, « De l'habitus expliquant à l'habitus expliqué », *Sociologie du Sud-Est*, n° 26, oct.-déc. 1980, p. 17-49, et François Héran, « La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », *Revue française de sociologie*, XXVIII, 1987, p. 385-416.
- (30) Henri Wallon, « Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi" » (1946), in *Enfance*, n° spécial « Henri Wallon. Psychologie et Éducation de l'enfance », 7^e édition, 1985, p. 87-94.
- (31) « Durant cette première période [...] l'enfant rassemble donc toutes ses réactions autour des soins qu'il lui faut obtenir de sa mère. Et cette nécessité qui résulte de sa propre inaptitude à satisfaire, par lui-même, les exigences les plus essentielles de sa vie, détermine dans son évolution une orientation qui est capitale pour l'explication de ce qu'est devenue l'humanité. Les seuls actes utiles que l'enfant puisse faire alors, c'est, par ses cris, par ses attitudes, par ses gesticulations, d'appeler sa mère à son secours. Donc les premiers gestes qui soient utiles à l'enfant, ce ne sont pas des gestes qui lui permettront de s'approprier les objets du monde extérieur ou de les éviter, ce sont des gestes tournés vers les personnes, ce sont des gestes d'expression » (Henri Wallon, « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », *Enfance*, *op. cit.*, p. 117-131, souligné par moi).
- (32) « Le rôle de "l'autre"... », *loc. cit.*
- (33) Jacques Lacan, *Les complexes familiaux dans la formation de l'individu* (1938), réédition, Paris, Navarin Éditeur, 1984. Il n'est pas sans intérêt de rappeler que ce texte, publié initialement sous le titre *La Famille*, a été

rédigé par Lacan en réponse à une commande de Wallon pour le tome VIII, *La vie mentale*, de l'*Encyclopédie française* que celui-ci dirigeait conjointement avec Lucien Febvre.

- (34) Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis, article « Étayage », *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1988 (9^e ed.).
- (35) Sur ce point, cf. Jacques Lacan, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Séminaire livre XI (1964), Paris, Seuil, 1973 ; Joël Dor, *Introduction à la lecture de Lacan*, Tome 1, Paris, Denoël, 1985.
- (36) Piera Aulagnier, *La violence de l'interprétation*, Paris, PUF, 1975. Cf. également, du même auteur, *L'apprenti-historien et le maître-sorcier*, Paris, PUF, 1984, et *Un interprète en quête de sens*, Paris, Ramsay, 1986.
- (37) Jérôme S. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, traduction française et présentation de Michel Deleau, Paris, PUF, 1983.
- (38) Lev S. Vygotski, « Tool and symbol in children's development » (1930), in *Mind in Society. The Development of higher psychological functions*, Harvard University Press, 1978.
- (39) Lev S. Vygotski, *Pensée et langage* (1934), traduction française par Françoise Sève, Paris, Ed. Sociales, 1985.
- (40) Sur ce point, cf. Jérôme S. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler* (1983), traduction française, Paris, Retz, 1987.
- (41) Henri Wallon, « L'étude psychologique et sociologique de l'enfant » (1947), *Enfance, op. cit.*, p. 105-116.
- (42) Lev S. Vygotski, « Enseignement et développement mental » (1933), in Jean-Paul Bronckart et Bernard Schneuwly (eds), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.
- (43) « (Les fonctions psychiques) ne prennent le caractère de processus interne qu'à l'issue d'un développement prolongé. Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité ; elles sont incorporées dans un nouveau système qui possède ses propres lois » (Lev S. Vygotski, « Tool and symbol... », *loc. cit.*).
- (44) Michel Brossard, « Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne », *Enfance*, n° 1-2, 1989.
- (45) Michel Deleau, *Les origines sociales du développement mental*, Paris, Armand Colin, 1990.
- (46) Lev S. Vygotski, *Pensée et langage, op. cit.* Une telle préoccupation, fréquemment réaffirmée par Vygotski, m'incite pour ma part à être quelque peu circonspect quant à la lecture exclusivement cognitiviste qu'opèrent de son œuvre nombre de psychologues ou didacticiens contemporains.
- (47) Lev S. Vygotski, *The psychology of art* (1923), traduction anglaise, Cambridge, MIT Press, 1971.

- (48) Jean Florence, *L'identification dans la théorie freudienne*, Bruxelles, Facultés Universitaires Saint-Louis, 1984. Ce livre est une référence essentielle pour quiconque veut travailler sur la question théorique et clinique des identifications.
- (49) Sur toutes ces questions, que j'ai tenté de formaliser dans *Le sens de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, les apports les plus précieux pour moi ont été, outre l'ouvrage cité de Jean Florence, les travaux de Piera Aulagnier, tout particulièrement certains articles réunis dans l'ouvrage *Un interprète en quête de sens*, *op. cit.*, ainsi que la conférence intitulée « Le champ des possibles », prononcée à l'hôpital Sainte-Anne dans le cadre de L'AFPEP le 16 janvier 1988, non publiée.
- (50) Henri Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, Boivin, 1934, réédition, Paris, PUF, 1973.
- (51) Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942, réédition, collection Champs, 1970.
- (52) James W. Wertsch, *Vygotski and the social formation of mind*, New York, Harvard University Press, 1985.
- (53) Jack Goody, *La raison graphique*, 1977, traduction française, Paris, Ed. de Minuit, 1979 ; *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin, 1986.
- (54) Baruch Spinoza, *Traité de la réforme de l'entendement*, cité par Ignace Meyerson, *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Vrin, 1948, réédition, Albin Michel, 1995.
- (55) Toutes les citations qui précèdent sont tirées de *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, *op. cit.*
- (56) Outre *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, ont été récemment réédités trois recueils d'articles de Meyerson : *Écrits, 1920-1983. Pour une psychologie historique*, Introduction de Jean-Pierre Vernant, Paris, PUF, 1987 ; *Recherches sur l'usage de l'instrument chez les singes* (en collaboration avec Paul Guillaume), Paris, Vrin, 1987 ; *Forme, couleur, mouvement dans les arts plastiques* (1953-1974), Introduction de Bernard Dorival, Paris, Adam Biro, 1991. L'œuvre de Meyerson a par ailleurs fait l'objet du colloque *Psychisme et Histoire* qui a eu lieu à Aix-en-Provence en 1987, et dont les actes ont été publiés dans un numéro spécial de la revue *Technologies, Idéologies, Pratiques*.
- (57) Laurent Mucchielli, « Sociologie et psychologie en France, l'appel à un territoire commun : vers une psychologie collective (1890-1940) », *Revue de synthèse*, IV° S., n° 3-4, « Territoires de la psychologie », juillet-décembre 1984. Cet article est une contribution importante à l'histoire des sciences humaines en France, même si on peut s'interroger sur les hésitations sémantiques de l'auteur nommant parfois « psychologie

sociale » la psychologie collective ou historique qu'Halbwachs, Blondel ou Meyerson appelaient de leurs vœux, au même titre que la psychologie sociale apparue en France sous influence américaine dans les années 1950, et dont Jean Stœtzl occupa la première chaire universitaire en 1955. Pour ma part, j'ai tendance à considérer que ces deux projets intellectuels n'avaient que peu en commun et qu'il vaut mieux éviter de les désigner sous une même appellation.

- (58) « (Cette) vaste région de la conscience dont la genèse est inintelligible par la seule psychophysiologie [...] relève d'une autre science positive qu'on pourrait appeler la sociopsychologie. Les phénomènes qui en constitueraient la matière sont en effet de nature mixte ; ils ont les mêmes caractères essentiels que les autres faits psychiques, mais ils proviennent de causes sociales » (Émile Durkheim, *De la division du travail social*, 1893, réédition, Paris, PUF, 1986).
- (59) Mucchielli (*op. cit.*) rappelle que, lorsque M. Halbwachs fut élu au Collège de France en 1941, ce fut, à sa demande, à une chaire nouvelle intitulée « Psychologie collective ».
- (60) Cf., entre autres, Philippe Malrieu (ed.), *Dynamiques sociales et changements personnels*, Toulouse, Éd. du CNRS, 1989.
- (61) Cf., entre autres, Jean-Pierre Vernant et Pierre Vidal-Naquet, *Les ruses de l'intelligence. La métis chez les Grecs*, Paris, Flammarion, 1974 ; Jean-Pierre Vernant, *Mythe et pensée chez les Grecs*, Paris, Maspéro, 1978.
- (62) S'inscrirait également dans cette « tradition » la prise de distance opérée par Bruner à l'égard de la psychologie cognitive à laquelle il reproche d'avoir glissé d'une préoccupation centrée sur les processus d'appropriation des significations qui lient l'homme à la culture à une préoccupation centrée sur le traitement de l'information (Jérôme S. Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, 1990, traduction française, Paris, Éd. Eshel, 1991).
- (63) Cf. entre autres André Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole*, tome 1 : *Technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964, Tome 2 : *La mémoire et les rythmes*, Paris, Albin Michel, 1965 ; André-Georges Haudricourt, *La technologie, science humaine*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987 ; Henri Wallon, *Principes de psychologie appliquée*, Paris, Armand Colin, 1930. Sur l'ensemble de cette problématique, elle-même diversifiée, on pourra consulter Yves Clot, *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte, 1995.
- (64) Cf. entre autres Roger Chartier, « Du livre au lire », in R. Chartier (ed.) *Pratiques de la lecture*, Marseille, Ed. Rivages, 1985, p. 62-88 ; « Les pratiques de l'écrit », *Histoire de la vie privée, Tome III, De la Renaissance aux Lumières*, Paris, Seuil, 1986, p. 113-161.

L'ÉTAT, L'ÉCONOMIE POLITIQUE, L'EFFICACITÉ, *et moi, et moi et moi...*

Denis Meuret

C'est sans doute l'humour de Jean Hassenforder qui l'a conduit à demander de retracer son itinéraire de recherche à quelqu'un qui n'est universitaire que depuis deux ans, et dont l'activité de recherche est bien faible, comparée à celle qui ouvre habituellement droit à cette rubrique.

Bien des chercheurs en sciences de l'éducation ont eu des parcours atypiques, mais qu'un HEC devienne bureaucrate, le reste pendant presque vingt ans avant de vouloir intégrer l'université, voilà peut-être un parcours qui manquait à la panoplie de cette revue.

Témoignons donc.

J'ai préparé une grande école - nous étions en 65, à Thiers (Puy-de-Dôme) - parce qu'une amie, qui avait quelque peine à réussir sa propédeutique à l'université de Clermont-Ferrand, m'avait communiqué l'impression que rien n'était plus difficile que la faculté, et ce fut HEC parce que je n'étais excellent ni en français ni en maths, et point trop nul dans ces deux disciplines. Il va de soi que j'ai tiré de cette expérience une certaine réserve sur la notion de projet professionnel.

J'ai beaucoup appris dans les deux prépas (Mathsup, puis prepHEC) que j'ai faites, assez peu à HEC même, pour une part par ma faute. Bien plus tard, j'eus à considérer avec quelque émotion,

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 35, 1995

quand la mode eut tourné, l'époque où l'on enseignait, même à HEC, les vertus de l'inflation et de la planification des entreprises.

Comme on a compris que ce n'était pas la vocation du commerce qui m'avait conduit à Jouy-en-Josas, on ne s'étonnera pas que j'aie ensuite cherché à travailler plutôt dans le secteur public. Nous étions d'ailleurs nombreux dans ce cas. Plus rare était la motivation qu'alors je donnais à mon choix : ce n'était pas de privilégier l'intérêt public sur les intérêts privés, mais tout simplement que dans le public on travaillait beaucoup moins. Je considérais alors que la tâche la plus urgente de l'humanité était de se libérer des chaînes du travail aliéné. La promotion de cette tâche demandait des loisirs, que seul le secteur public, pensais-je, pouvait m'offrir. Elle demandait aussi une certaine activité publique, qui me valut un renvoi de mon premier emploi de contractuel. *O tempora, o mores.*

Il se trouvait que l'administration alors cherchait - déjà - à se moderniser et embauchait de jeunes contractuels, économistes ou HEC, pour conduire des études d'aide à la décision. Au ministère de la Santé, je m'arrangeai comme je pus entre l'enjeu que je voyais à ces études, dont témoignaient les résistances qu'elles rencontraient, et ma conscience politique, qui me dictait de ne pas m'y compromettre. En réalité, il existait une quasi-connivence entre les responsables du Ministère, qui ne souhaitaient pas trop être confrontés aux résultats de ces études, et les chargés d'études, point trop pressés de les rendre. Entre les deux, des chefs de bureaux militants, dont la vie fut dure. Il advint cependant que ma conscience politique s'affaiblit et me laissa m'investir sans réserve dans une étude qui devait montrer les avantages économiques de la psychiatrie de secteur sur la psychiatrie asilaire.

De la santé à l'éducation

Je dois d'avoir rejoint l'univers de l'éducation à quelques amis que je souhaitais accompagner à Toulouse, ville qui n'avait aucun emploi à me proposer dans le domaine de la santé, mais un au rectorat. Il s'agissait de mettre au point un tableau de bord de la gestion des établissements secondaires, bref toujours de rationaliser l'action administrative, mais en passant d'une activité d'études, où la discipline de référence était le calcul économique, à une activité de promotion

d'instruments de gestion, où la discipline de référence, s'il y en avait une, était la gestion, autant dire le bricolage. Je me souviens très bien avoir alors pensé - et dit, hélas - que, si je réussissais à m'intéresser à quelque chose d'aussi inepte, j'aurais perdu toute dignité.

Il est probable que c'est l'opposition, ou plutôt la condescendance que rencontraient ces outils qui m'a fait y prendre de plus en plus d'intérêt. Si pauvres qu'aient été les fondements scientifiques de ces tableaux de bord, ceux-ci n'en étaient pas moins perçus par les gens du terrain (proviseurs, responsables rectoraux) comme des trucs d'"intellos", et, comme tels, ils ne pouvaient sans doute être tout à fait mauvais.

Le clivage était alors à son comble puisque dans mon travail je m'efforçais, maintenant sans trop compter mon temps, de promouvoir des outils d'inspiration économique, de les tenir pour des instruments de progrès, alors qu'en dehors dudit travail, je me livrais, de façon non institutionnelle bien sûr, mais soutenue, à une critique de l'économie politique. Cela se faisait avec quelques bons amis, avec les outils de l'époque (Baudrillard, Deleuze, Foucault, certains ethnologues (Clastres, Jaulin), la revue *Libre*, ...) et enfin, c'était alors un peu plus rare, en lisant ceux dont nous voulions comprendre la puissance et trouver la faille : Ricardo, Smith, Quesnay, et Marx dont la critique restait évidemment à nos yeux une critique interne et timide. Il s'agissait de rechercher un discours qui ait le même degré de généralité que l'Économie politique, mais sur lequel on puisse fonder une autre organisation du monde que celle dont l'économie nous semblait le discours. On voit la modestie de l'entreprise, qui fut assez gaie pourtant, parce qu'elle péchait plus par naïveté que par prétention.

Mon premier travail universitaire (le monde devenait plus froid, la protection des institutions davantage nécessaire) a porté la marque de cette contradiction. Un DEA (1978) sur l'introduction des méthodes modernes de gestion dans l'administration s'appuyait sur mon expérience au ministère de la Santé et au rectorat de Toulouse pour soutenir la thèse que, en elle-même, la recherche de la rationalité économique pouvait être souhaitable, mais qu'en l'occurrence, autre chose se jouait : ces études et ces outils ne servaient pas à prendre des décisions, ils servaient de prétexte à recueillir de l'information de façon à surveiller les acteurs sociaux. Peut-être préférerais-je alors que mon travail serve à quelque chose de mauvais plutôt que d'affronter l'idée qu'il ne servait à rien. Je puis maintenant me dire que ce travail

a porté ses fruits aujourd'hui, puisque la DEP va généraliser des indicateurs d'établissements qui sont de lointains descendants de ce tableau de bord toulousain. Je crains cependant que cet héritage n'ait pas été d'une grande importance pour le travail que j'ai commencé, que d'autres ont mené à bien, à la DEP : c'était, c'est d'ailleurs en partie toujours, un travail diplomatique plus que scientifique ; entre les différentes étapes de ce travail, il s'est plus agi de saisir les chances offertes par les changements de conditions de possibilité de tel ou tel indicateur - conditions techniques ou politiques - que d'un travail d'affinement progressif d'un modèle des établissements scolaires.

Bref, les dix premières années de ma vie professionnelle (1971-81) n'ont servi, je le crains, à rien ni à personne. Quelques technocrates éclairés proposaient des études ou des dispositifs que l'administration profonde accueillait avec un usage consommé de l'écredon. Il faut aussi le dire, ces dispositifs n'étaient pas sans lacunes et sans défauts, entre autres parce que les systèmes d'information de base étaient rudimentaires et parce qu'ils manquaient de l'insertion réelle dans les processus de décision qui aurait permis de les évaluer vraiment et peut-être de les améliorer. D'une autre façon, sévissait au rectorat la même irréalité que j'ai décrite pour le ministère de la Santé. Pour tout dire, je garde un souvenir saumâtre de ces années où il semblait que le travail essentiel d'un rectorat était de juguler l'absentéisme des profs et de démasquer les élèves fantômes par lesquels les établissements se protégeaient des retraits de postes.

Se posait quand même la question de savoir pourquoi la référence à l'économie semblait à la fois si nécessaire et si peu utile à l'État. Autrement dit, pourquoi, bien que la réalité montrait tous les jours que l'administration pouvait se passer d'approches économiques, d'approches en terme d'efficacité et de coûts, éprouvait-on le besoin de payer des gens pour simuler qu'il en allait autrement ?

Ce fut le sujet de ma thèse (1979-85). Elle devait commencer à Bentham et finir à la rationalisation des choix budgétaires, mais mes lectures me firent chercher la clé de la question toujours plus en amont, de sorte que je me retrouvai avec un travail qui porta sur une autre époque (de Montchrétien à Smith, pour aller vite), mais avec le même projet : comprendre pourquoi l'État moderne avait tant besoin de penser le monde dans les catégories de l'économie, et pourquoi il pouvait néanmoins diriger sa conduite selon tous autres critères. Cela aurait pu être un travail de sociologie administrative à la Crozier, ce

fut plutôt un travail de philosophie politique. En deux mots : Smith et l'Économie politique, fournirent à l'État et à l'opinion - c'est-à-dire aux citoyens dont le désaveu importe à l'État -, mieux que Rousseau, mieux que Locke, mieux que Montesquieu, une représentation du monde capable de résoudre le problème qui se posait depuis le début du XVIIIème, savoir donner à l'opinion une prise sur l'État, et à l'État une prise sur le capitalisme - pour parler comme Braudel - ou sur le Commerce - pour parler comme à l'époque. L'Économie politique est, plutôt qu'une science, un récit dont la crédibilité est nécessaire au fonctionnement de l'État moderne.

Je dois à l'amitié et aux sarcasmes de Jacques Donzelot, qui écrivait alors *L'invention du social*, d'avoir terminé par un éloge - distancié, mais quand même - de l'État et de l'Économie politique, ce qui avait commencé en voulant comprendre la contribution de la seconde à la mise en place par le premier d'un dispositif de surveillance. Je le dois aussi, bien sûr, à l'évolution idéologique générale. J'avais été sidéré, je le suis toujours d'ailleurs de la façon dont une théorie économique, une théorie de gouvernement, considérée jusqu'alors avec l'intérêt condescendant qu'on porte aux traditions dépassées - le libéralisme - s'est en deux ans complètement imposée comme la référence nouvelle, sans que les tenants de l'ancienne évidence ne trouvent quoi que ce soit à répondre. Dans cette nouvelle conjoncture, il importait plus de défendre l'État que de se défendre de lui. Il fallait le défendre sur le terrain où le marché l'attaquait : l'efficacité, la transparence. L'endroit où mon histoire m'avait placé n'était pas si mauvais pour cela.

Vers la recherche en Sciences de l'éducation

Mon travail au Ministère s'est rapproché de la recherche quand j'ai rejoint le SPRESE (le service qui a précédé l'actuelle Direction de l'Évaluation et de la Prospective), en 1986. Ces années-là, l'état de l'idéologie a touché le fond. C'était le temps où Mitterrand allait chez Mourousi pour faire jeune, où la communication était une science, où, plus près de mes préoccupations, on vantait les mérites des cercles de qualité, où tout renseignement chiffré était réputé nuire à l'expression chaleureuse des expériences, et autres assertions *ejusdem farinae*. On m'arracha à mes tableaux de bord, ce qui me fit de la peine mais fut une chance.

Au SPRESE, j'ai enfin pu mener à bien (avec B. Liensol, 1987) l'étude que je projetais depuis trois ans, qui démontrait l'impertinence du taux de réussite au Bac pour mesurer l'efficacité des lycées dans la préparation au baccalauréat. Cette étude nous valut les remontrances du *Monde de l'Éducation*, et, plus agréable encore, de faire la connaissance d'Aletta Grisay. Cette rencontre fut mon premier vrai contact avec la recherche en Sciences de l'Éducation. Elle fut décisive. Ce qui m'a le plus frappé, je crois, c'est qu'elle associait à une extrême rigueur un grand souci du sens et de l'utilité de ses travaux, et que ses références scientifiques venaient du monde entier.

Par ailleurs, on me demanda au SPRESE d'élaborer ce qui devait devenir *L'état de l'École, trente indicateurs sur le système éducatif* et, puisque j'étais chargé de ce projet, on me demanda aussi de participer à celui, semblable, des indicateurs internationaux de l'enseignement, que l'OCDE lança peu après (1987).

En fait, la Belgique, le Québec et l'OCDE me mirent, à peu près en même temps, au contact des travaux anglo-saxons sur l'efficacité des établissements. J'y découvrais qu'une approche scientifique du fonctionnement des établissements scolaires était possible, éloignée de mes bricolages d'indicateurs comme du discours par quoi on prétendait alors les disqualifier. Au lieu de décider que l'établissement scolaire était une entreprise, voici qu'on essayait de comprendre ce qui importait dans son fonctionnement. Peut-être, après tout, y avait-il moyen de concilier ma vie professionnelle et mes aspirations à la recherche, soigneusement tenues en lisière jusqu'alors ?

Je crois que ce n'est qu'ensuite que je découvris les travaux que des sociologues français commençaient alors à consacrer aux établissements (Paty, Derouet, Dubet). Dans la mesure où je le pouvais, j'ai essayé d'aider, à la DEP, au développement de recherches sur les établissements, recherches tant quantitatives que qualitatives.

Ayant ainsi retracé les chemins qui m'ont conduit à la recherche en éducation, j'aimerais maintenant évoquer deux caractéristiques de l'itinéraire que j'y ai commencé, disons depuis cinq ou six ans : son orientation quantitative, son aspect international.

Éloge du quantitatif

Si j'utilisais des statistiques -rudimentaires- dans mon activité professionnelle, ce que j'avais pratiqué de recherche (DEA, thèse) était à mille lieues du quantitatif. C'est par raison plus que par goût que je me suis plutôt orienté vers des recherches reposant sur des méthodes quantitatives. D'autres que moi, bien sûr, ont déjà indiqué divers avantages des méthodes quantitatives (par ex., Duru /Mingat, 1993, p. 9 et sq. ; Grisay, 1993, p. 145 ; Crahay, ed., p. 258 et sq.), mais j'aimerais apporter aussi ma pierre au débat.

D'une part, on aura compris que je suis assez soucieux que la recherche serve à faire évoluer les politiques. Quelques-uns tiennent que les Sciences de l'éducation doivent, comme l'Économie politique au temps de Walras, se déprendre de ce souci de l'utilité sociale pour devenir véritablement scientifiques. C'est très probable ; des progrès et des bouleversements, sans doute, sont à en attendre, mais je crains d'appartenir à l'ancienne école à cet égard. Toujours est-il que les méthodes quantitatives sont plus à même, selon mon expérience, de persuader les princes. Non point qu'ils préfèrent les chiffres au discours - c'est l'inverse -, mais parce qu'il leur est trop facile de récuser une étude qualitative qui contredit leurs croyances. "Je le trouve trop pessimiste"... Il est difficile de répondre à un prince qui accueille ainsi l'étude qualitative que vous lui présentez.

Je trouve aussi aux méthodes quantitatives quelques mérites scientifiques. Elles définissent plus précisément les catégories qu'elles construisent ; leurs méthodes sont plus facilement identifiables ; elles séparent davantage la construction des faits et leur interprétation. Il n'en résulte pas forcément qu'elles sont plus puissantes, mais plutôt qu'elles peuvent davantage être reproduites, donc vérifiées. Elles sont ainsi plus à même d'être réfutées, ce qui, selon certain bon auteur, importe d'abord. Elles sont aussi plus propices au cumul des connaissances.

Je n'écris pas ceci, malgré les apparences, contre les méthodes qualitatives, mais contre une certaine idée qui me semble prévaloir, selon laquelle le qualitatif est la norme (ou la nature), et le quantitatif est en quelque sorte l'artifice. Sur lui repose la charge de la preuve, puisque ses dangers ou ses limites (bien réels, évidemment) sont cités pour instruire le procès de sa légitimité, et non pour mieux penser son emploi.

C'est en tout cas ainsi que j'ai ressenti les critiques qu'à l'occasion d'un colloque de l'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation), J. Cardinet m'a fait l'honneur de m'adresser, ainsi qu'à quelques autres de plus grande notoriété (cf. Crahay, ed., 1994). Je n'envisagerais pas, selon lui, l'hypothèse que les indices d'efficacité soient insaisissables, qu'il pourrait s'agir d'une "pierre philosophale"... Il est vrai que l'existence d'une chose ne se déduit pas de son utilité, mais y a-t-il crime à chercher si cette chose utile, par chance, existerait ? Si, parmi des construits, qui existent puisque l'analyse les met en évidence, certains ne sont pas corrélés à l'efficacité ? Certes, ces construits n'expliquent qu'une part de la variance, mais le risque est moindre à parier sur le progrès des connaissances, me semble-t-il, qu'à attendre d'avoir trouvé la méthode qui élucidera d'un coup toutes les raisons de l'efficacité. Cependant, il s'agit, effectivement, d'un pari : nous ne sommes pas sûrs d'expliquer plus tard une part plus importante de la variance. Les progrès accomplis par les études sur l'efficacité de l'enseignement ont plutôt amélioré notre compréhension de l'action de certains facteurs, des interactions entre eux, qu'ils n'en ont trouvé de nouveaux. Supposons donc que malheureusement nous en restions au stade actuel d'explication : nous aurons montré que nos facteurs n'expliquaient que cette part là de la variance ; nous aurons montré que d'autres facteurs, que l'on croyait expliquer l'efficacité, ne lui étaient pas liés ; nous aurons précisé les enjeux de certains débats, par exemple nous aurons montré qu'un changement dans les modes de gestion du personnel avait peu de chances de servir l'efficacité s'il ne servait à accroître les attentes des enseignants vis-à-vis de leurs élèves... Est-ce rien, dans la mêlée confuse des croyances ?

J. Cardinet, dans le même exposé, attire notre attention sur trois risques d'erreurs : une variable peut en cacher une autre, la corrélation de telle variable avec l'efficacité peut-être signe d'un effet plutôt que d'une cause, les corrélations partielles n'annulent qu'imparfaitement l'effet des variables que l'on souhaite exclure de la comparaison. Cela est vrai. Mais il s'agit là de risques qui affectent l'interprétation des faits. Une première partie de ma réponse, inspirée sans doute par l'enseignement de C. Thélot à la DEP, sera que, dans un univers comme celui de l'éducation, où l'on manque dramatiquement de faits, il est dangereux de récuser leur construction au motif que leur interprétation peut comporter des dangers. La seconde sera que, me semble-t-il, le danger de l'interprétation fait partie du jeu scientifique. Rien n'empêche quelqu'un de proposer, à un fait établi de façon

quantitative, une autre interprétation que celle que lui donne le constructeur du fait. C'est d'ailleurs ce que fait J. Cardinet dans les remarques qu'il adresse à plusieurs des exposés qu'il commente. Est-il sûr que cela montre les dangers de la méthode quantitative ? Ne s'agit-il pas au contraire de l'exercice même de la méthode scientifique : proposer un fait à l'interprétation, voir ensuite si l'interprétation qu'on en propose est plus convaincante, plus plausible,... que d'autres qui pourraient lui être opposées ? Il est vrai que l'interprétation que l'on propose des indicateurs ou des résultats quantitatifs est souvent trop péremptoire, trop rapide. Mais ce risque n'est pas réservé aux quantitativistes, car il n'y a pas que les chiffres qu'on puisse faire monter trop vite en généralité.

Par ailleurs, on reconnaît parfois une certaine "solidité" aux méthodes quantitatives, pour les accuser de manquer de "finesse", filant d'ailleurs ainsi une métaphore anthropologique point tout à fait innocente : on voit bien où est, dans l'affaire, l'aristocrate. Certes, avec des méthodes qualitatives, on peut fouiner mieux, parce qu'on peut avoir accès (parfois...) à des événements décisifs, ou à des enchaînements temporels que les méthodes quantitatives sont malhabiles à saisir (Crahay ed., 1994, p. 261). Mais les méthodes quantitatives peuvent aussi voir des phénomènes que les autres sont malhabiles à saisir : ainsi des interactions. Qu'on me pardonne, mais j'estime n'avoir jamais rien lu de plus "fin" sur les établissements scolaires que l'explication par un effet suppressif de l'absence étonnante de corrélation entre le climat du collège, les caractéristiques sociales de ses élèves d'une part et le progrès de leurs attitudes socio-affectives d'autre part. On a pu montrer qu'en réalité l'action des collèges qui scolarisent en France des enfants de milieu populaire réussit à compenser le climat négatif instauré par leurs élèves, climat négatif qui, sans cette action, aurait nui à l'évolution de ces attitudes. (Grisay, 1993, p. 129 et sq.).

Éloge du mondial

Dans la recherche en mathématiques, en sciences économiques, j'imagine que dans d'autres disciplines aussi, il n'y a plus d'international parce que les chercheurs forment un seul réseau mondial. Il me semble parfois que nous en sommes encore en sciences de l'éducation au stade des intermédiaires, dont témoignent par exemple les (excellentes) revues thématiques de littérature de la *Revue Française de*

Pédagogie. Le problème est que les Anglo-saxons, (disons : USA, Royaume-Uni, Pays-Bas, Australie, Pays Nordiques, Belgique,... sans l'Allemagne), du moins dans le domaine que je connais le moins mal, forment déjà un seul réseau. Il semble parfois que le principal souci des Français, dans le domaine international, soit de créer un pôle francophone qui puisse faire pièce à l'hégémonie anglo-saxonne. Il conviendrait de préserver la diversité des terroirs scientifiques contre l'uniformité qui résulterait d'une domination, américaine bien sûr. Je ne crois pas que la métaphore culinaire soit bonne conseillère. Je ne vois pas d'évidence à ce que la démarche scientifique ait besoin de recourir aux traditions nationales pour susciter débats ou controverses. Je ne vois pas non plus que la mondialisation empêche des politiques nationales : un pays de la taille des Pays-Bas est en train d'acquérir un rôle de pointe dans la recherche sur l'efficacité de l'enseignement, tout en participant et parce qu'il participe à ce réseau anglo-saxon. J'avoue quant à moi avoir, au contraire, profité de la francophonie (via le Québec et la Belgique) pour m'initier aux approches anglo-saxonnes dans ma langue maternelle.

Ce plaidoyer pour "un seul monde" s'accompagne de l'idée que nous traitons aussi, d'un pays à l'autre, d'un seul objet, ou plutôt que cet objet est davantage "un" que nous ne le croyons. Les sciences de l'éducation ne sont pas les sciences des systèmes éducatifs, d'une part, et, d'autre part, les systèmes éducatifs eux-mêmes sont, sur ce qui importe vraiment (la situation de cours, les disciplines enseignées,...), fortement semblables. Par ailleurs, ils sont, de façon étonnante, affectés des mêmes mouvements, tendances - ou modes, si l'on veut absolument être péjoratifs. Depuis 15 ans, dans tous les pays développés, les mêmes tendances sont à l'œuvre : déconcentration, souci de l'évaluation, de la qualité,... Naturellement, des différences existent. Nous les comprendrons mieux, me semble-t-il, si nous les voyons comme secondes par rapport à des traits communs, que si nous tenons que la différence est la règle et la similitude seulement l'effet du hasard ou de l'influence.

Faute d'itinéraire de long cours, j'ai présenté d'une part le chemin qui m'avait conduit vers la recherche en éducation, d'autre part des partis pris de recherche. On pourra voir, plus tard, si je m'y suis tenu.

Denis MEURET
IUFM de Bretagne

Bibliographie

- DONZELOT, J. *L'invention du social*. Paris : Fayard, 1984.
- DURU, M. et MINGAT, A. *Pour une approche analytique du système éducatif*. Paris : PUF, 1993. (*L'éducateur*).
- CRAHAY, M. ed. *Évaluation et analyse des établissements de formation : problématique et pédagogie*. Bruxelles : De Boeck-Wesmal, 1994. (*Pédagogies en développement : recueils*).
- GRISAY, A. *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6ème et 5ème*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, 1993. (*Les dossiers Éducation et formations ; 32*).
- LIENSOL, B. et MEURET, D. Les performances des lycées pour la préparation au baccalauréat : étude sur trois cohortes d'élèves dans 3 académies. *Éducation et Formations*, 1987, n°11, p. 25-26.
- MEURET, D. *L'Économie Politique comme discours de gouvernement*. Thèse d'État/Science politique. Paris : Université Paris IX, 1985.
- OCDE-CERI. *Les processus de décision dans quatorze pays de l'OCDE*. Paris : OCDE, 1985.

QUAND LE MECCANO PÉDAGOGIQUE MÈNE À UNE RÉFLEXION SUR LA CONSTRUCTION DU SAVOIR EN JEU

Jean-Pierre Bourreau

Vingt ans après ma première nomination, j'enseigne toujours l'histoire, la géographie et l'éducation civique dans le même collège alsacien, au pied des terrils, tout près du site historique de la découverte de la potasse.

Depuis mon arrivée ici, tout a bien changé, dans et hors l'école. Moi aussi, sans doute, et tout particulièrement en tant qu'enseignant.

Mais je ne suis pas historien de formation pour rien et je sais ce que toute tentative de reconstruction du passé peut avoir de réducteur, surtout lorsqu'elle adopte la forme du récit linéaire, qui risque de gommer tel télescopage ou telle interaction entre les individus, les pratiques, les idées. En essayant de retracer mon chemin de praticien, j'espère seulement ne pas trop tomber dans le piège de la recherche de la cohérence, de la logique, voire de la nécessité... là où il n'y en a peut-être pas. Autrement dit, j'espère que ce témoignage ne se transformera pas en entreprise de justification d'un itinéraire et qu'il permettra au lecteur de se reconnaître dans tel moment ou dans tel lieu, et de commencer à établir un véritable jeu de miroirs.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 35, 1995

Tâtonnements tous azimuts

En réalité, ma carrière dans le second degré s'ouvre sur un paradoxe : comment un produit du système scolaire si conforme aux normes rigoristes du cours complémentaire puis de l'École normale d'instituteurs a-t-il pu, d'emblée, être amené à concevoir son métier en réaction contre le modèle quasi monolithique qu'il avait connu et qui l'avait reconnu en faisant de lui ce qu'il était convenu d'appeler un "bon élève" ?

Encore étudiant, j'ai eu la chance de pouvoir participer, grâce à l'initiative de quelques enseignants eux-mêmes soucieux de se remettre en cause dans l'après mai 1968, à un stage de sensibilisation à la "Pédagogie institutionnelle", animé par F. Oury et A. Vasquez. C'est donc nourri de leurs ouvrages, notamment *Vers une pédagogie institutionnelle* et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* que je me suis lancé dans le métier, m'appuyant sur deux idées forces. Selon la première, tous les élèves, même les plus difficiles ou les plus en retard, peuvent tirer profit de l'école pour peu que celle-ci sache mettre en place les structures - les "institutions" - à l'intérieur desquelles ils pourront se situer et progresser à leur rythme. Les réussites de la pédagogie institutionnelle dans les classes de perfectionnement constituaient de formidables antidotes au fatalisme qui pouvait alors se dégager des ouvrages récents de P. Bourdieu (notamment *La reproduction*), qu'était venu renforcer R. Establet, lors d'une présentation, dans la cadre du Centre pédagogique régional, de son ouvrage sur *L'école capitaliste en France*. Ni R. Loureau avec *L'illusion pédagogique*, ni B. Charlot et *La mystification pédagogique* n'y pouvaient rien : je démarrais avec une confiance totale dans les vertus de la pédagogie comme moyen de faire travailler et réussir les élèves.

La seconde grande idée est toute entière résumée dans cette formule qui arrive à la fin de *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* : "sans le désir, rien ne peut advenir". Freinet - dont F. Ouryse réclamait- l'avait déjà dit à sa façon : "on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif". Mon objectif était donc clair : il me fallait tout faire pour donner aux élèves "envie", "soif" d'apprendre. Faire de la classe un milieu riche et ouvert dans lequel pourrait s'ancrer une dynamique favorable au travail et aux apprentissages allait devenir ma priorité, la condition sine qua non de mon credo pédagogique. Je m'y suis d'abord risqué dans les marges, dans les interstices de l'institution de ce milieu des années 70 qui permettaient aux élèves et

aux enseignants de respirer l'air frais, de faire "autre chose" que de l'enseignement traditionnel : c'était le temps des "10%". J'y voyais surtout l'occasion d'approcher de plus près les élèves, de faire tomber les barrières érigées par le savoir entre celui qui le possède et ceux qui ne l'ont pas, en se lançant dans des entreprises où chacun peut apporter ses compétences et prendre confiance en lui. C'est le même souci de décloisonnement des rôles vis-à-vis du savoir, la même envie de mettre en place une véritable cogestion des activités qui expliquent aussi mon investissement dans la mise en place de classes vertes ou de classes de neige. Mais l'énergie déployée - aussi bien pour la préparation matérielle, souvent très lourde, que pendant le séjour lui-même, aussi fatigant qu'excitant - s'est assez vite révélée disproportionnée par rapport aux résultats obtenus. L'effet d'entraînement espéré ne s'est jamais produit et les élèves qui étaient sortis de leur coquille au bout d'une semaine de vie commune hors du collège étaient déjà rentrés dedans le lundi matin suivant le retour à la "normale".

Vivre et travailler ensemble autrement

À la fin des années 70, les 10% sont supprimés et, même si je continue à organiser des classes de nature, je suis de plus en plus convaincu que c'est dans la classe qu'il faut se consacrer à vivre et à travailler ensemble autrement. J'ai la chance de côtoyer des collègues toujours prêts à se lancer dans des entreprises interdisciplinaires où, encore une fois, la gestion et la réalisation d'une œuvre collective, dans la mesure où elles amènent les élèves à rompre avec leur attitude habituelle vis-à-vis du travail scolaire, comptent plus que les savoirs strictement disciplinaires. Pour reprendre une catégorisation plus récente, les "savoir-faire" et les "savoir-être" comptent plus que les "savoirs" tout courts. Je ne pense pas forcer le trait en disant qu'il m'importait plus que les élèves fassent plutôt que le professeur dise ou dicte : faites, il en restera toujours quelque chose ! J'avais aussi lu, sous la plume de J. Oury, tenant de la psychothérapie institutionnelle et frère du précédent que : "On sait très bien que le savoir ça ne se transmet pas. On pourrait même aller plus loin en disant qu'il n'y a de savoir qu'inconscient, tout le reste ce n'est que petites recettes." (1)

(1) OURY, J. *Onze heures du soir à La Borde*. Paris : éditions Galilée, 1980. p. 342.

J'étais donc toujours à la recherche de cette dynamique collective qui donnerait véritablement vie au groupe-classe et ferait des élèves les acteurs à part entière de leurs apprentissages. Et je savais bien le rôle capital que pouvait jouer le conseil de coopérative dans la pédagogie Freinet, devenu le conseil (tout court) dans la pédagogie institutionnelle. Mais la mise en place d'un tel outil avait de quoi inquiéter le prof de collège enfermé dans le cadre étroit de ses quelques heures d'enseignement par classe.

Avec Jean-Marie, un collègue du collège voisin rencontré dans une réunion proposée par lui sur le rôle de l'école, nous allons pourtant nous mettre à organiser ces réunions qui devaient être selon F. Oury et A. Vasquez à la fois l'œil, le cerveau, le cœur et le lieu d'épuration du groupe. Tous les mois, les tables de la classe sont installées pour former un grand carré et l'heure est consacrée à parler de tout ce qui peut constituer la vie du groupe, à prendre des décisions qui engagent l'avenir. Au début, faute d'avoir su mettre en place les garde-fous nécessaires, il m'est souvent arrivé d'ouvrir la séance en me disant : "Pourvu que ça se passe bien...". Car, parfois, les choses pouvaient aller très vite, trop vite même. C'est pour mieux comprendre ce qui se passe dans un conseil, de façon à mieux en fixer les règles et en assumer plus efficacement l'animation que nous nous sommes mis à faire des comptes rendus aussi in extenso que possible de ces séances, notant sur le champ toutes les interventions, au plus près de leur formulation originale en même temps que nous avions à distribuer la parole, écouter, faire respecter le calme, aider à prendre des décisions. Je ne sais combien de comptes rendus nous nous sommes ainsi échangés ni combien d'heures nous avons passé à en discuter, à nous interroger sur l'opportunité de telle réaction ou sur l'utilité de prendre telle précaution. Toujours est-il que nous avons progressivement élaboré ces règles qui garantissent à tous, élèves et professeur, le bon fonctionnement de la séance. L'affiche qui les récapitule, retrouve, chaque début d'année, sa place au-dessus du tableau.

Bien entendu, le conseil ne peut être un moment de parole et de pouvoir, que si la classe est un milieu riche et varié. J'ai trouvé dans les revues du Mouvement Freinet - *L'éducateur*, *La brèche au second degré* et, surtout *Ho hist et géo* le bulletin mal ronéoté et mal agrafé de la Commission histoire-géographie de l'ICEM - des techniques, des outils, des relations d'expériences pour proposer aux élèves des activités collectives et individuelles. Nous réalisons des albums, des mon-

tages audio-visuels, de petites expositions pour lesquels la salle se transforme vite en chantier. Nous montons aussi des spectacles, comme la révolte des Bonnets rouges sous Louis XIV en 4e ou une présentation très humoristique de l'histoire du XXe siècle par une classe de 3e. En ce temps-là, l'examen du BEPC n'existait plus et celui du Brevet des collèges n'existait pas encore...

Ma grande période "fiches"

En même temps, il me semblait important de respecter les rythmes de travail différents selon les élèves, de répondre aux demandes, aux intérêts, aux besoins de chacun. Ce fut le début de ma grande période "fiches". Fiches de travail tout d'abord, tantôt très directives, au point de confondre travail individuel ou individualisé avec travail individualiste, tantôt strictement incitatives, pour suggérer des pistes de recherche. Que de temps passé à découper le savoir en morceaux ou à essayer de trouver "la" bonne formulation, "la" bonne démarche pour guider les élèves vers la maîtrise d'un savoir-faire. Avec, au fond de moi, l'idée qu'il était possible, en multipliant les fiches, de répondre à la fois aux exigences de l'Institution et aux demandes et aux besoins de tous les élèves. Et si ça ne marchait pas, c'était simplement que la fiche était mal conçue et qu'il fallait donc la refaire. Pourtant, Dominique, le bouillant animateur de *Ho hist et géo* m'avait prévenu, pour lui, la fiche parfaite n'existait pas et l'élève était toujours libre de l'utiliser ou pas ; le meilleur fichier étant celui qui serait progressivement recouvert par la poussière puisque les élèves, devenus plus autonomes, n'en auraient plus besoin.

Pour l'évaluation aussi, j'ai élaboré des fiches destinées à remplacer les notes décernées unilatéralement par le professeur. Qu'il s'agisse d'évaluer les qualités d'un exposé ou les compétences en matière de cartographie, les critères sont répertoriés et communiqués aux élèves à l'avance, de façon à les responsabiliser. Pour les savoir-faire, je reprends même le système des "ceintures", calqué par F. Oury sur ce qui se fait au judo : à chaque niveau déterminé de compétence correspond une couleur, du jaune au marron, le professeur se réservant la ceinture noire. Pour rester logique avec moi-même, je supprime la note dans le bulletin trimestriel et me contente d'une remarque d'ordre général.

Il faut dire qu'en ce début des années 80, j'ai un principal très ouvert et très favorable aux innovations pédagogiques, comme la suite va le montrer.

Un certain accomplissement ou comme si tout semblait possible

L'arrivée de la gauche au pouvoir, en mai 1981, ne s'est pas traduite d'emblée par des bouleversements institutionnels mais plutôt par un changement d'"atmosphère". Les initiatives locales se sont trouvées encouragées. À la fin de l'année scolaire 1982-1983, nous avons été suffisamment nombreux dans mon collège pour former une petite équipe désireuse de travailler "autrement". Pendant toute l'année suivante, aidés par le principal, nous avons passé beaucoup de mercredis matins à peaufiner notre projet de 5eD (D comme "différente"). Bien nous en a pris puisque nous avons ainsi réussi à rafler l'essentiel des moyens attribués par le Rectorat à l'innovation pour 1983-1984. Et, début septembre 1983, la dizaine d'enseignants représentant à peu près toutes les disciplines, s'est retrouvée devant les soixante-douze élèves de la 5eD réunis dans le réfectoire pour la séance inaugurale. En voyant notre embarras devant l'immense tableau sur lequel nous devions répartir les élèves en fonction de leurs demandes et des propositions des enseignants, Adrien, qui redoublait sa 5e, secouait déjà la tête en disant calmement : "ça marchera jamais".

Nous avons voulu agir sur les structures et nous n'y étions pas allés de main morte en matière de décroisement : la suppression du groupe-classe et l'établissement par chaque élève de son emploi du temps par quinzaine n'étaient que les signes les plus visibles d'une organisation qui voulait mettre l'élève au centre du système éducatif mais dont la gestion est vite apparue très lourde. Si on ajoute l'énorme travail de préparation demandé aux enseignants pour individualiser le travail des élèves au maximum, la nécessaire réflexion sur l'évaluation, les indispensables réunions pour assurer la gestion et la régulation de l'ensemble, les inévitables tensions inter-personnelles qui se manifestent d'autant plus ouvertement que les difficultés sont de plus en plus grandes et on comprendra aisément que certains membres de l'équipe n'aient pas souhaité poursuivre l'expérience en

classe de 4e. La réduction drastique des moyens alloués par le Rectorat a fait le reste et, à la rentrée de septembre 1984, tout le monde a retrouvé la structure traditionnelle.

Cependant, en ce mois de juin 1984, je n'étais pas abattu par ce qui pouvait apparaître - au moins sur le moment - comme un échec car la Commission histoire-géographie de l'ICEM fêtait un heureux événement : la parution de *Histoire partout, géographie tout le temps* aux éditions Syros, dans la collection "Contrepoisons". C'était le fruit d'une réflexion collective dont notre bulletin *Ho hist et géo*, tiré sur la ronéo de mon collègue depuis septembre 1982, se faisait l'écho. L'ouvrage témoignait de l'enthousiasme qui régnait dans les stages où nous élaborions outils de travail et plans sur la comète, où nous mettions en commun nos pratiques quotidiennes et nos rêves de militants conquérants. Dans le même temps, nous travaillions à la mise au point d'un triple fichier pour le travail individuel ou en petits groupes. Deux d'entre eux ont vu le jour : *Je sais faire* propose des aides pour aborder les techniques spécifiques de l'histoire et de la géographie ; *Je propose à la classe* répertorie un grand nombre de suggestions pour présenter un travail ou mettre en place une activité collective. Le troisième ambitionnait de mettre le savoir en fiches pour le rendre accessible aux élèves. Malgré plusieurs tentatives, le projet est resté dans les cartons.

À la recherche d'un équilibre

Le livre s'est apparemment plutôt bien vendu. Pourtant, le dynamisme de la Commission histoire géographie s'étiole. Est-ce parce que nous n'avons pas su faire assez nettement la part entre nos pratiques réelles, pas toujours exaltantes, et des extrapolations à partir de réussites partielles ? Toujours est-il que dans le bulletin les contributions se font de plus en plus rares, les parutions s'espacent et le titre du numéro 31, daté de septembre 1988, est entouré de noir pour annoncer la fin de la Commission.

Cela me permet alors de participer plus régulièrement aux rencontres et aux travaux du groupe départemental du Mouvement Freinet. Mais, pour intéressants qu'ils soient, les échanges avec les instituteurs - qui composent la grande majorité des "freinétistes" - sont toujours un peu frustrants dans la mesure où le cloisonnement

des enseignements dans le second degré constitue un obstacle majeur à la mise en œuvre, au niveau d'une seule discipline, d'une pédagogie originale, cohérente. C'est pourquoi se crée parallèlement un "Groupe second degré" où des profs de math, de français, de sciences naturelles, de langues et d'histoire-géographie se retrouvent pour parler de leurs difficultés... et aussi de leurs réussites. Pour nous permettre de mieux savoir ce qui se passe réellement avec les élèves, nous allons même nous constituer en "Groupe de recherche-formation" de façon à pouvoir nous rendre mutuellement visite dans nos classes en activité. Mais je me rends compte assez vite qu'au-delà du plaisir d'être ensemble, l'apport est limité par mon manque de maîtrise des contenus des autres disciplines. Et le groupe va se séparer avant même d'avoir réussi à élaborer une véritable problématique de recherche. Par ailleurs, mes absences au collège finissaient par gêner le suivi du travail avec mes propres élèves et compromettre l'aboutissement de certains projets.

Car ce qui m'importe toujours, c'est de pouvoir ré-investir dans la classe ce qui en a été sorti pour être soumis à explicitation, à confrontation, voire à des tentatives de théorisation. Or, en cette deuxième moitié des années 80, ma préoccupation principale semble bien être la gestion des activités qui, dans la classe, me paraissent les plus propices à un apprentissage.

La grande époque des PAE

C'est la grande époque des PAE (Projet d'Action Éducative) qui encouragent le travail interdisciplinaire et demandent aux enseignants de formuler leurs objectifs selon la célèbre triade : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être. Le PAE est surtout l'occasion d'obtenir des moyens pour mettre sur pied des projets qui peuvent se révéler ambitieux et dont la réalisation s'étend généralement sur l'année scolaire. Le souvenir le plus excitant de ce genre d'entreprise restera sans doute en 1986-87, l'écriture et le tournage en cinéma d'animation d'une suite aux trois épisodes de la série télévisée *L'an mil*, réalisée sous la direction de Georges Duby. Le produit fini n'était sans doute pas à la hauteur de nos espérances, mais le courrier échangé avec le grand historien du Moyen-âge et surtout l'heure passée en sa compagnie, au Collège de France, au cours de laquelle il nous a dit ce qu'il pensait de notre scénario pour le "4e épisode" ont beaucoup marqué

les élèves. L'année suivante, plusieurs d'entre eux ont tenu à participer financièrement à la souscription pour l'achat de l'épée du nouvel académicien. Bien après avoir quitté le collège, Larbi m'a même demandé : "Alors, est-ce qu'il a pu avoir son épée, Monsieur Duby ?".

D'une année sur l'autre les projets se suivent et ne se ressemblent pas. Mais les partenaires restent les mêmes : Jean-Marie, qui enseigne le français et l'anglais, Michel le collègue d'arts plastiques, Luc le prof de sciences naturelles, Sylvie la documentaliste. En variant les combinaisons, nous mettons sur pied deux voyages d'échanges avec l'Angleterre, un petit musée alimenté par les "donations" des élèves et des maîtres, nous aidons des classes à réaliser des brochures pour guider les curieux sur deux "sentiers de découverte" dans les cités et autour des installations minières établies sur le site initial de l'exploitation de la potasse. En 1991-1992, une classe de 4e obtient même le 1e accessit du concours "L'historien de demain", organisé par les Archives nationales. À partir du thème "Les migrations de la population française de la fin du Moyen-âge à 1950", nous avons réalisé un dossier sur l'émigration des Alsaciens aux États-Unis au XIXe siècle. Il faut dire que le sujet n'était pas étranger aux préoccupations des élèves puisque sur les vingt et un noms que comptait la classe, quatre seulement avaient une consonance alsacienne ou germanique ; les dix-sept autres évoquant la Pologne, l'Italie, le Maghreb, la Turquie, l'Afrique noire et l'Asie du sud-est. Au travers de telles actions, les objectifs sont toujours les mêmes : proposer aux élèves des activités collectives largement ouvertes sur l'extérieur, débouchant sur des productions valorisantes et susceptibles de mettre les élèves en situation d'acteurs et de producteurs de savoirs.

Proposer des activités variées

Parallèlement, les élèves sont généralement demandeurs de travaux plus autonomes, en petits groupes, qui se déroulent dans le cadre accueillant du CDI. C'est ce que, pour conserver l'appellation d'origine (freinétiste) j'appelle les "recherches libres". "Libres" parce que les élèves choisissent leur sujet d'étude - de préférence quand même, à l'intérieur du programme d'histoire, géographie, éducation civique de la classe - ainsi que le mode de présentation des résultats de la recherche ; mais "libres" à l'intérieur d'un cadre dont les contraintes s'avèrent positives et dynamisantes : élaboration préalable

d'un contrat de travail, durée de la recherche limitée à deux mois, communication du résultat à la classe et évaluation. Rassembler une documentation, sélectionner et traiter les informations pour répondre à des questions qu'on se pose sont autant de méthodes de travail réutilisables, mais non spécifiques des disciplines que j'ai charge d'enseigner. Par contre, les préoccupations initiales des élèves, leur façon d'exprimer et d'agencer les informations recueillies, les remarques, les nouvelles questions formulées par les autres élèves lorsque le travail est présenté à la classe, me fournissent de précieuses et irremplaçables indications sur les conceptions des jeunes en matière d'histoire ou de géographie.

Enfin je continue d'accorder de l'importance au travail individualisé, celui qui se fixe pour objectif d'aider chaque élève à réaliser des apprentissages à son rythme et en fonction de ses manques et de son envie de les combler. Dans ce domaine - mais dans les autres peut-être aussi - l'outil parfait, universel qui marche à tous les coups, n'existant pas, je poursuis le nécessaire et souvent laborieux travail de compilation des outils déjà existants, de bricolage et de création de fiches nouvelles, de réajustement des grilles récapitulatives des savoir-faire qu'il serait bon de maîtriser... Tantôt, des séances sont réservées à ce travail en classe, tantôt il est laissé à l'initiative des élèves.

La gestion dans le temps de ces trois types d'activités ressemble toujours à un exercice d'équilibre instable, constamment à refaire lors du conseil mensuel. Et ceci d'autant plus que certains facteurs vont m'amener, en cette fin des années 80, à accorder une place de plus en plus grande aux séances intégralement prises en main par moi. Ce fut d'abord le cas en 3e où le retour d'une épreuve écrite pour l'histoire-géographie au Brevet des collèges m'oblige moralement à ne négliger aucun des points d'un programme très vaste : l'année est une véritable course contre la montre qui laisse peu de place aux tâtonnements des élèves et de l'enseignant. D'autre part, le classement de mon collègue en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) à partir de septembre 1990 correspond assez bien à un tournant : en accordant des moyens supplémentaires non négligeables à l'établissement, il encourage la multiplication des actions d'aides et de soutiens divers qui existaient déjà auparavant et qui transforment un peu plus les élèves en assistés et un peu moins en acteurs de leurs apprentissages. Les élèves attendent tout du prof. Je comprends dès lors que, si je veux

leur donner confiance en eux-mêmes, encourager leur esprit d'initiative et leur créativité, je ne pourrai le faire qu'après les avoir rassurés en me conformant à leur image du prof : je suis donc revenu à la notation chiffrée et au moins partiellement à une certaine forme de cours "magistral".

En proposant à mes élèves des activités variées dans les objectifs, la durée, les modalités de gestion, j'ai le sentiment de permettre à chacun, à un moment ou un autre, de trouver son compte dans les trois heures et demie hebdomadaires que nous passons ensemble. Fruit hybride issu des croisements répétés entre mes modèles initiaux, mes propres tâtonnements, les échanges avec mes pairs, mes convictions en matière d'éducation et d'une réalité à laquelle il est parfois difficile de se soumettre, cette architecture pédagogique m'apparaît momentanément comme un compromis viable entre le possible et le souhaitable à l'intérieur de l'institution "Éducation nationale" et dans le cadre extrêmement cloisonné du collège.

Et le savoir et les apprentissages dans tout ça ?

J'aurais sans doute pu en rester là et continuer à jouer avec les différentes pièces de mon meccano pédagogique et ce avec d'autant moins d'arrière-pensées qu'il m'apparaissait maintenant clairement qu'il n'existait pas de modèle parfait, mais que j'aurais constamment à re-définir l'équilibre entre des principes éducatifs généraux et les diverses facettes de la réalité scolaire, entre des discours officiels volontiers émancipateurs lors de l'énoncé des objectifs généraux et des programmes et instructions qui enferment chaque discipline dans un carcan d'autant plus rigide qu'on se rapproche des épreuves canoniques des examens. Mais je suis comme un de mes cousins Alexandre, russe d'origine, qui m'avait beaucoup amusé le jour où il avait dit : "camion marcher trop bien ; alors moi démonter pour voir pourquoi".

C'est à partir de la seconde moitié des années 80 au fur et à mesure que la mise en place et la gestion des activités dans les classes me laissaient un peu plus de temps que je me suis progressivement intéressé à la question : au bout du compte, qu'est-ce que mes élèves apprennent, que savent-ils vraiment à l'issue d'une séquence, d'une ou deux années passées en ma compagnie ? Si ma pratique semble me donner

satisfaction sur le plan de l'organisation sociale, dans quelle mesure facilite-t-elle ou non les apprentissages de mes élèves ?

C'est peut-être en participant au chantier B.T.2. (2) qu'ont commencé à se préciser mes interrogations sur l'acte d'apprendre. Écrire une brochure à destination des adolescents peut procurer du plaisir à son auteur, mais à quelles conditions a-t-elle des chances de devenir un véritable outil d'information pour son lecteur ?

La collecte des questions des jeunes sur un sujet ou les tentatives pour cerner l'état de leurs connaissances sur celui-ci sont certes d'usage courant pour les tenants d'une pédagogie qui prétend mettre l'élève au centre de ses préoccupations. Mais cela ne suffit pas si, par la suite, la brochure se contente de présenter un savoir constitué qui se donnerait comme l'état définitif d'une question. Elle doit au contraire, d'une façon ou d'une autre, donner à voir les procédés d'élaboration du savoir et même fournir des clés pour sa remise en cause. Tâche difficile, qui suppose de tout faire pour rendre possibles une pluralité d'entrées dans le sujet, une diversité de lectures et d'utilisation correspondant à la variété des intérêts, des besoins, des niveaux des utilisateurs.

Au même moment, un dossier de mai 1988 du *Nouvel Éducateur* me précisait l'"importance des représentations mentales initiales dans un processus d'apprentissage" et me poussait à lire l'ouvrage de A. Giordan et G. de Vecchi : *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Cela faisait longtemps que je n'avais pas lu quelque chose d'aussi stimulant. J'y trouvai à la fois les arguments confortant mon rôle d'"animateur" du groupe classe et les bases théoriques d'une conception de l'apprentissage : j'entrai de plain-pied et avec gourmandise dans le domaine des représentations "initiales", "mentales", "sociales" et de leur nécessaire confrontation. "Apprendre avec et contre les conceptions", pour reprendre un des sous-titres du chapitre VI : voilà tout un programme susceptible de redonner leur sens aux séances que, bon gré mal gré, je m'étais résolu à diriger de façon magistrale : j'allais pouvoir en faire le lieu à la fois de l'émergence des représentations des élèves et de l'organisation du conflit socio-cognitif.

(2) *La Bibliothèque de Travail au second degré* est une revue documentaire éditée par les PEMF (Publications de l'École Moderne Française). La mise au point des dix brochures annuelles, qui abordent des sujets variés et concernent toutes les disciplines, est assurée par un des nombreux "chantiers" ou groupes de travail de l'ICEM-Pédagogie Freinet.

L'année suivante, c'est M. Clary qui me permet d'établir pour la première fois, un lien direct entre ces éléments d'une théorie générale de l'apprentissage et le savoir que j'ai charge d'enseigner. Son article publié dans les *Cahiers pédagogiques* consacré à la "Géographie : pratiques d'aujourd'hui" (mars 1989) m'a renvoyé à l'ouvrage collectif : *Cartes et modèles à l'école*. Deuxième coup de cœur et premier contact, pour le non-géographe de formation que j'étais, avec une discipline vivante et stimulante. Grâce notamment aux ouvrages du GIP. Reclus, la réflexion sur l'épistémologie et l'enseignement de la géographie me semble beaucoup plus avancée qu'en histoire : j'y retrouve le rôle des représentations et je me familiarise avec l'approche systémique et la modélisation.

À l'été 91, *l'Introduction à la pensée complexe* d'E. Morin me permet de faire le lien entre approche systémique et vision complexe des phénomènes. Je ne comprends sans doute pas tout mais je suis séduit par ce nouveau paradigme intellectuel qui refuse aussi bien la démission devant le foisonnement et le caractère multiforme et multidimensionnel de la réalité, que le repli crispé sur une vision manichéenne des choses ou la recherche forcenée du compromis et qui permet de penser les phénomènes comme les résultantes de forces opposées, conflictuelles et nécessairement complémentaires plus que contradictoires.

Je ne saurais pas expliquer comment cela s'est passé, mais par l'effet d'inter et de rétroaction entre tous ces apports théoriques et ma pratique quotidienne - ce qui s'appelle peut-être synergie - j'en suis venu à me représenter l'apprentissage moins comme une relation privilégiée entre le maître et l'élève que comme la résultante des tensions entre l'individuel et le collectif, le libre et l'imposé, le programmé et l'aléatoire, l'agi et le subi, le construit et le donné, le général et le particulier, le rassurant et le dérangent... La liste n'est pas limitative de ces pôles qui font de la classe un véritable champ de forces d'autant plus propice aux apprentissages que celles-ci sont plus nombreuses et variées.

Dans tous ces domaines de la réflexion sur la construction des savoirs, les scientifiques et même les géographes me semblaient beaucoup plus en avance que les historiens. À ma connaissance en dehors des Rencontres organisées à partir de 1986 par l'INRP - notamment les secondes, centrées sur les représentations - il n'existait pas grand chose sur la didactique de l'histoire. Le mot "didactique" lui-même m'effrayait d'ailleurs quelque peu : sans trop savoir ce que c'était, j'imaginai derrière ce vocable une entreprise chargée de recenser

tous les moyens de faire passer les contenus des programmes officiels. Pourtant, je sentais bien, plus ou moins confusément, que c'était sur cette étroite voie-là qu'il fallait que je m'engage si je voulais essayer de répondre à la question qui se faisait de plus en plus pressante : quels apprentissages historiques ma pratique pédagogique permet-elle aux élèves de réaliser ?

La nécessaire réflexion sur les objectifs de l'enseignement de l'histoire

Il me fallait une structure à la fois contraignante et aidante pour mener à bien mes investigations : l'Université de Paris 7 me l'a fournie dans le cadre du DEA de Didactique des disciplines. J'ai d'emblée trouvé chez H. Moniot, chargé de la didactique de l'histoire, une conception de cette nouvelle discipline qui me semblait rassurante : "raisonner l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner, celui-ci pour celui-là" (3).

La nécessaire réflexion sur les objectifs de l'enseignement de l'histoire m'a conforté dans l'idée qu'outre la transmission d'une mémoire collective, la spécificité de la matière au sein des autres sciences sociales réside dans la prise en compte de la dimension temporelle des sociétés humaines. L'histoire peut donc, non sans prétention, se présenter comme la "science du changement social" et le temps (historique ou, plus largement, social) peut apparaître comme "cet obscur objet de l'histoire" à l'esquisse duquel la revue *EspacesTemps* avait consacré deux numéros fort toniques au milieu des années 80. Cette réflexion épistémologique rejoignait assez bien mon constat empirique : à quoi bon faire travailler et réfléchir les élèves sur des événements, des personnages, des périodes, des notions historiques si, dans le même temps, on ne se soucie pas de leur conception du temps, de la durée, de ce que J. Chesneaux appelle "l'axe passé-présent-avenir" ? En d'autres termes, à quoi bon passer du temps et dépenser de l'énergie à faire assimiler des connaissances sans chercher à savoir si la structure temporelle d'accueil va pouvoir leur donner un sens ?

Or, il semble bien que les pré-adolescents - je me suis intéressé aux élèves de 4e et de 3e - soient en possession d'un schéma temporel très fruste. La familiarité avec le sacro-saint "axe des temps" fait prévaloir la conception d'un temps linéaire, unique, isochrone, immobile ("de

(3) MONIOT, Henri. in *Historiens et géographes*, n°305, juillet-août 1985.

toutes façons, ça a toujours été comme ça") ou orienté (vers un progrès mythifié). Mais leur jeune âge, leur désir de grandir, la fascination exercée par les technologies modernes de transmission de l'information, et les discours dominant sur la primauté de l'instant, du court terme, du "temps réel" sont autant d'obstacles à l'élaboration de la continuité temporelle. La coupure passé/présent constitue une gêne importante au développement d'un rapport actif à l'histoire.

Dans le même ordre d'idées, le temps et le travail scolaires et sans doute le temps "libre" aussi, sont conçus de telle façon que le temps vécu par les jeunes est essentiellement un temps subi, un "temps contraint". Nous voilà bien loin du temps des historiens, œuvre du chercheur pour donner sens au passé et véritable architecture faite d'emboîtements de temporalités multiples...

Appréhender les processus d'apprentissage

Les théories de l'information et une conception systémique des activités mentales se révèlent souvent fort utiles pour appréhender les processus d'apprentissage. Mais le savoir en jeu ici n'est pas de nature à se prêter facilement au traitement de la transposition didactique, ce qui complique singulièrement la tâche de celui qui veut mieux comprendre le fonctionnement de la "boîte noire". La question, pour moi, reste posée, de savoir comment, et sous l'action de quoi, évoluent les schémas mentaux, les concepts structurants comme celui qui m'intéresse tout particulièrement ? Quelle est la part de l'expérience personnelle et de la volonté didactique exercée de l'extérieur ?

Depuis 1991, je participe aussi à des recherches de l'INRP en sociologie de l'éducation sur les rapports entre l'école et les familles. Cela m'a rendu attentif à la notion de représentation du système scolaire lui-même par tous ses acteurs. Par ailleurs, les théories du courant interactionniste en sociologie et les travaux sur l'ethnographie de l'école auxquels elles ont donné lieu montrent bien que l'élève est un acteur à part entière. Quand on sait les stratégies d'évitement, de complaisance, d'opposition que la maîtrise du "métier d'élève" peut amener les jeunes à développer au sein de l'institution, je me demande de plus en plus sérieusement si l'école est bien le lieu le plus approprié à l'élaboration, par les adolescents, de la notion de temps, historique ou social et si j'ai raison de considérer que l'amorce de la construction de celle-ci doit bien rester l'objectif majeur de ma pratique de l'enseignement de l'histoire. Plus prosaïquement, je

m'interroge sur l'impact réel des approches temporelles que je m'applique à mettre en œuvre dans mes classes : vis-à-vis du temps historique, par la pratique courante de l'histoire régressive non linéaire, et l'élaboration collective de la causalité, de l'explication du changement ; mais aussi par la gestion collective du temps vécu ensemble et l'inscription des activités dans des temporalités différentes.

Avec l'émergence de cet intérêt pour le temps social (au sens large de dimension temporelle des sociétés humaines) et la centration sur les conditions de l'élaboration de cette notion par les élèves du collège, j'ai le sentiment d'avoir traduit en termes d'apprentissage mes désirs - mes fantasmes ? - d'une école véritablement émancipatrice, tant il est vrai que le temps n'est rien d'autre que ce qui donne du sens aux choses et que le seul moyen de se libérer de son emprise est de s'en forger la conception la plus opératoire possible. Mais parallèlement, et par un mouvement plus ancien, j'ai aussi l'impression que mon parcours, en venant inlassablement buter sur les réalités fêtuées de l'école, m'a progressivement amené à prendre conscience et à tenir compte pratiquement des contraintes (institutionnelles, matérielles, sociales, psychologiques) qui définissent le cadre à l'intérieur duquel l'éducation, l'enseignement, les apprentissages sont possibles.

Une telle évolution personnelle trouve bien sûr sa source dans la pratique quotidienne de la classe et les réflexions qu'elle suscite en retour. Surtout si ces dernières ont été fécondées par les rencontres brèves ou durables, directes ou par écrits interposés, qui me rendent ainsi redevable vis-à-vis de très nombreuses personnes. Mais je ne sous-estime pas l'influence de courants que je ne maîtrise pas et auxquels j'ai dû, bon gré mal gré, m'adapter. Je pense en particulier à l'évolution de la demande de l'institution au cours de ces vingt années : j'ai le sentiment qu'elle s'est faite plus pressante en matière de contenus et que le quantitatif a pris le pas sur le qualitatif. D'autre part, est-ce un effet de l'obsession croissante du chômage et du primat envahissant de l'économie dans tous les secteurs de la vie sociale si la demande d'éducation fait de plus en plus référence à la notion de rentabilité immédiate et si le savoir me semble de plus en plus ramené par les élèves au rang d'une marchandise à négocier contre une note salaire ? Quelle est encore la part de l'évolution du public spécifique de mon collège, du décalage de plus en plus grand entre les attentes des milieux socio-culturels très défavorisés et les exigences de l'institution à l'intérieur de laquelle je travaille ? Enfin, je ne

veux pas croire que l'accumulation des années qui, selon les points de vue, peut constituer un gage d'expérience ou un handicap lié à une moindre souplesse, n'est pour rien dans l'itinéraire suivi. Il en va sûrement de même pour cette cécité croissante qui m'empêche de lire par mes propres moyens depuis déjà plusieurs années. Je ne me risquerai pas à essayer de hiérarchiser tous ces facteurs d'explication, à distinguer ce qui tient au hasard et ce qui s'inscrit dans le plus long terme. Il m'importe seulement de savoir que tous ont joué un rôle dans mon cheminement.

Mais ce qui m'importe encore davantage, aujourd'hui, c'est que le chemin ne s'arrête pas là. J'entends bien continuer à articuler mon désir de toujours mieux comprendre pourquoi et comment l'école peut - ou ne peut pas - aider les élèves à avancer dans l'élaboration de la notion de temps social avec la nécessité d'être quotidiennement présent sur le terrain. Au fond, j'en suis sans doute toujours à tenter la quadrature du cercle entre trois désirs : les miens, ceux des élèves, ceux de l'institution. J'entrevois seulement un peu mieux les moyens de contrebalancer mon volontarisme pédagogique et éducatif par la reconnaissance raisonnée des éléments constitutifs du système d'apprentissage. Il s'agit donc maintenant, pour moi, à partir d'un objet de savoir particulier de mieux cerner, théoriquement et pratiquement à la fois, les potentialités et les contraintes des éléments qui constituent ce système afin d'en préciser les limites. Au bout du compte, j'espère me donner les moyens d'être le moins mal possible dans ma peau d'enseignant et, qui sait, d'apporter ma modeste contribution dans l'entreprise qui consisterait à faire de la didactique un instrument d'analyse critique (4) du système scolaire en tant qu'institution chargée de la transmission des savoirs.

Jean-Pierre BOURREAU

Professeur d'histoire-géographie

Collège Jean Mermoz

Wittelsheim (Haut-Rhin)

-
- (4) Dans cette perspective, la didactique me semble avoir davantage à gagner en empruntant à la démarche ethnographique plutôt qu'en construisant des expérimentations calquées sur ce qui se fait en psychologie. L'observation de ce qui se passe au cours de certains apprentissages tout au moins, n'a de sens que si elle s'inscrit dans la durée et prend en compte ceux-ci dans leur globalité et leur complexité, afin de restituer toute sa place à l'aléatoire.

Bibliographie

Par ordre chronologique approximatif de lecture.

- OURY, F. et VASQUEZ, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspéro. (Textes à l'appui).
- OURY, F. et VASQUEZ, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspéro. (Textes à l'appui).
- IMBERT, F. dir. (1976). *Le groupe classe et ses pouvoirs*. Paris : Armand Colin.
- OURY, F. et POCHET, C. (1979). *Qui c'est le conseil ?* Paris : François Maspéro.
- COLOMBIER, C., MANGEY, G., et PERDRIault, M. (1984). *Collèges : faire face à la violence*. Paris : Syros. (Contrepoison).
- ICEM Pédagogie Freinet. (1984). *Histoire partout, géographie tout le temps*. Paris : Syros. (Contre poison).
- DE ROSNAY, J. (1975). *Le microscope, vers une vision globale*. Paris : Le Seuil.
- LAFFITTE, R. (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Paris : Syros. (Contrepoison).
- Cet obscur objet de l'histoire. *EspacesTemps*, 1985, n°29 et 30.
- GUÉRIN, P. (1988). Importance des représentations mentales initiales dans un processus d'apprentissage et expression libre. *Le Nouvel éducateur - Documents*, n°196, 25 p.
- GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- CLARY, M., DUFAU, G., DURAN, R. et FERRAS, R. *Cartes et modèles à l'école*. Montpellier : GIP Reclus.
- L'enseignement de l'histoire, géographie, sciences sociales. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1988, n°85, p. 5-36.
- JODELET, D. dir. (1989) *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- *Actes de la seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*, 18, 19 et 20 mars 1987. Paris : INRP, 1987.
- ANDRÉ, Y., BAILLY, A., CLARY, M., FERRAS, R. et GUÉRIN, J.P. (1989). *Représenter l'espace : l'imaginaire spatial à l'école*. Paris : Anthropos-Economica.
- ANDRÉ, Y., BAILLY, A., CLARY, M., FERRAS, R. et GUÉRIN, J.P. (1990). *Modèles graphiques et représentations spatiales*. Paris : Anthropos/Reclus.
- MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- MONIOT, H. dir. (1984). *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*. Berne : Peter Lang.
- POMIAN, K. (1984). *L'ordre du temps*. Paris : Gallimard. (Bibliothèque des Histoires).

- COLLECTIF. (1991). *Périodes - La construction du temps historique*. Paris : Histoire au présent.
- *Analyser et gérer les situations d'enseignement - apprentissage. Actes du sixième colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, mars 1991. Paris : INRP, 1991.
- BACHELARD, G. (1989). *La formation de l'esprit scientifique*. 14e édition. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- ASTOLFI, J.P. et DEVELAY, M. (1989). *La didactique des sciences*. 2e édition. Paris : PUF (Que sais-je ? n°2448).
- SMITH, F. (1978). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : HRW.
- DOISE, W. et MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-Éditions.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : A. Colin. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).
- BOUMARD, P. (1989). *Les savants de l'intérieur : l'analyse des sociétés scolaires par ses acteurs*. Paris : A. Colin. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).
- PASSERON, J.C. (1991). *Le raisonnement sociologique : l'espace non-popérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan. (Essais et Recherches).
- KOHN, R. et NEGRE, P. (1991). *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan. (Nathan-Université, série "Psychologie").

Tout au long de ces années, ma pratique et ma réflexion se sont également nourries d'articles issus de revues variées. Une mention particulière doit être faite pour trois d'entre elles :

- *L'éducateur*, puis *Le Nouvel Éducateur*, édité par PEMF et publié par l'ICEM - Pédagogie Freinet ;
- *Chantiers pédagogiques de l'est*, mensuel d'animation pédagogique publié par le Mouvement École moderne pour les départements du Haut-Rhin, Bas-Rhin, Territoire de Belfort, Haute-Saône, Doubs et Jura ;
- les *Cahiers pédagogiques*, publiés par le Cercle de Recherche et d'Action pédagogique (CRAP).

LES INGÉNIEURS : GROUPE SOCIAL, GROUPE PROFESSIONNEL

Madeleine Maillebois

Le Centre de documentation sur la formation et le travail, situé au sein du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), établissement ayant formé de nombreux ingénieurs, est souvent sollicité par ses lecteurs de questions les concernant : qui sont-ils ? que font-ils ? quelles sont leurs formations ?, etc. Pour répondre à ce besoin et à la faveur du bicentenaire du CNAM en 1994, où de nombreux colloques sur les ingénieurs ont été organisés, la bibliographie ci-après a été réalisée.

Sans prétendre à l'exhaustivité, elle regroupe une grande partie des documents publiés sur ce sujet pour la période 1984-1994. Les années antérieures ont déjà fait l'objet d'une excellente bibliographie publiée dans la revue *Culture technique*, n° 12, mars 1984, p. 343-347.

Plusieurs outils documentaires ont permis de constituer cette bibliographie :

- le bulletin documentaire du CEREQ : Séquences,
- la base de données bibliographiques du Centre INFFO,
- et celle du Centre de documentation sur la formation et le travail du CNAM.

Certains documents signalés dans la bibliographie auraient pu être repris dans plusieurs chapitres en raison de leur contenu. Cependant,

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 35, 1995

afin de ne pas alourdir le document, nous avons choisi de ne les faire figurer que dans une seule des parties. Les références apparaissent en ordre chronologique décroissant.

Cette bibliographie témoigne des nombreuses études et réflexions qui se déroulent depuis quelque temps autour de l'évolution des fonctions et des carrières des ingénieurs. Elle peut cependant donner des pistes à ceux qui travaillent plus largement sur la transformation des professionnalités et la professionnalisation au travers d'un groupe professionnel particulier : celui des ingénieurs.

Des études conduites dans les secteurs d'activité de l'aéronautique montrent que le marché du travail n'offre plus les trajectoires rectilignes qui conduisaient presque automatiquement les ingénieurs vers les plus hautes responsabilités hiérarchiques. Bon nombre de textes resituent ces évolutions dans une perspective historique, ce qui favorise une pensée dynamique sur les différents sujets abordés.

De même, les chercheurs travaillant sur la constitution d'une identité professionnelle trouveront ici des matériaux pour alimenter leurs études. En effet, l'hétérogénéité des cursus et parcours menant à une diversité de fonctions d'ingénieur a suscité l'éclosion d'études sur ce sujet.

Puisque les fonctions des ingénieurs évoluent, des formations adaptées à de nouveaux besoins se mettent en place. Elles ont suscité des débats et rapports de Ministères. Mais en ce qui concerne les contenus de formation, les pédagogies à mettre en œuvre, on pourra remarquer que les références sont relativement peu nombreuses. Il s'agit peut-être d'une zone pour laquelle ne sont pas encore publiés les travaux d'équipes expérimentant de nouvelles formations.

Le lecteur trouvera aussi dans ce document :

- les informations statistiques disponibles concernant les effectifs d'étudiants en formation dans les écoles d'ingénieurs de 1983 à 1993 au travers des études menées par les services spécialisés du Ministère de l'Éducation nationale ;
- des données concernant les salaires, leur recrutement au travers d'enquêtes menées par les organisations d'ingénieurs ;
- des études d'insertion professionnelle de diplômés de l'enseignement supérieur menées en particulier par le CEREQ ;
- quelques études prospectives.

La dernière partie replace l'ingénieur dans la dimension européenne et internationale : les formations dans les pays de l'union européenne, et quelques études comparées. Cette rubrique n'est absolument pas exhaustive.

I. Histoire des ingénieurs

- GRELON, André. Profils d'ingénieurs français (1950-1980). *Le mouvement social*, n° 163, avr.-juin 1993, p. 85-99.
A. Grelon, sociologue travaillant sur la catégorie des ingénieurs, présente deux ouvrages issus de thèses d'État et qui examinent cette catégorie professionnelle. Il s'agit du travail d'Henri Lasserre, *Le pouvoir de l'ingénieur* (1988) et de celui de Stephen Crawford, *Technical workers in advanced society : the work, careers and politics of French engineers* (1986). Les travaux des deux chercheurs sont commentés ensemble et A. Grelon reprend les grands éléments de l'évolution historique de cette profession.
- PICON, Antoine. *L'invention de l'ingénieur moderne : l'École des Ponts et Chaussées, 1747-1851*. Paris : Presse de l'École nationale des Ponts et Chaussées, 1992. 768 p.
Monographie sur la plus ancienne école française d'ingénieurs, cet ouvrage étudie l'École des Ponts et Chaussées de sa création en 1747 jusqu'en 1851, date de la première grande réforme de l'institution. Héritiers du Siècle des Lumières, les ingénieurs des Ponts se constituent à la fois comme profession, comme corps voire comme élite. Rendant hommage aux pères fondateurs, Jean-Rodolphe Perronet surtout, la première partie de cet ouvrage s'attache à étudier les relations entre les hommes, les techniques et l'élaboration d'une réelle formation. Nous sommes alors au tournant du XIX^{ème} siècle et la vague révolutionnaire marque un changement fondamental pour l'école qui devient précisément une école d'application de Polytechnique. L'École entre ensuite dans la période des adaptations : aux innombrables nouveautés techniques, aux découvertes des nouveaux matériaux mais aussi adaptation aux autres spécialistes et techniciens. À travers l'examen des origines sociales des futurs ingénieurs aussi bien que celui de leurs discours ou des projets qu'ils réalisent, nous découvrons ce "passage de l'âge classique à l'ère industrielle" et "c'est tout un pan de notre modernité technologique qui s'éclaire [...]".
- PICON, Antoine et CHATZIS, Konstantinos. La formation des ingénieurs français au siècle dernier : débats, polémiques et conflits. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 3, sept. 1992, p. 227-243.
L'évolution des écoles d'ingénieurs au siècle dernier, les débats qu'elles connaissent concernant la formation à donner à leurs élèves et le rôle qui doit être le leur dans la société, peuvent nous renseigner utilement sur certains traits caractéristiques de la profession d'ingénieur en France. Parmi ces traits figure le poids d'une formation initiale où la place des sciences est

synonyme de prestige tandis qu'une initiation technique trop poussée tend à reléguer ceux qui la reçoivent parmi les cadres de second rang. La persistance de ce type de critère s'accompagne de tensions dont on peut là encore repérer l'émergence au XIX^{ème} siècle. Peut-être est-il temps de s'en affranchir définitivement aujourd'hui.

- DAY, Charles. *Les Écoles d'Arts et Métiers : l'enseignement technique en France, XIX^{ème}-XX^{ème} siècle*. Paris : Belin, 1991. (Histoire et société).
Au XVIII^{ème} siècle, la révolution industrielle donna naissance à de nouveaux besoins en matière d'éducation. Les enseignements primaire et secondaire ne satisfaisaient pas les besoins en formation de ces nouveaux professionnels qu'étaient les ingénieurs, les techniciens et les ouvriers qualifiés. C'est à cette époque qu'apparaissent les écoles professionnelles et notamment les Écoles d'Arts et Métiers. Si leur histoire est au cœur de cet ouvrage, elle est aussi l'occasion de retracer l'histoire de l'enseignement technique.
- PICON, Antoine. Rationalité technique et histoire des ingénieurs : le cas des Ponts et Chaussées. In *Histoire des techniques et compréhension de l'innovation*. Paris : INRA, sept. 1991. p. 99-107. (Actes et communications ; n° 6).
- THEPOT, A. *Les ingénieurs du corps des Mines au XIX^{ème} siècle : recherches sur la naissance et le développement d'une technocratie industrielle*. Thèse de doctorat : Université Paris X, 1991.
- PICON, Antoine. *Architectes et ingénieurs au Siècle des Lumières*. Marseille : Parenthèses, 1988.
- GRELON, A. dir. *Les ingénieurs de la crise : titre et profession entre les deux guerres*. Paris : EHESS, 1986. 461 p.
- RIBEILL, G. Les associations d'anciens élèves d'écoles d'ingénieurs des origines à 1914 : approche comparative. *Revue française de sociologie*, vol. XXVII, 1986, p. 317-338.
- THEPOT, A. compil. VAN DE CASTEELE-SCHWEITZER, S. compil. Les ingénieurs dans la société française (XIX^{ème}-XX^{ème} siècle) : actes du colloque du Creusot, octobre 1980, *Cahiers du mouvement social*, 1984.

II. Les ingénieurs, un groupe social

1. Identité sociale

- FAYOLLE, Alain. La trajectoire de l'ingénieur entrepreneur. *Revue française de gestion*, n° 101, nov.-déc. 1994, p.113-125.
L'auteur analyse ici l'histoire et les comportements d'une catégorie particulière de créateurs d'entreprise : les ingénieurs entrepreneurs. Il met ainsi en évidence les caractéristiques de la démarche entrepreneuriale de cette population spécifique et les enseignements qu'on peut en tirer. Il s'inter-

roge au passage sur les incidences de la formation des ingénieurs quant à leur attitude face à l'entrepreneuriat. Et il se demande comment on pourrait stimuler l'esprit d'entreprise chez les ingénieurs.

- Féminin pluriel. *Cadres CFDT*, n° 357, 1993, 66 p.
Ce numéro est entièrement consacré aux femmes cadres. Sont traités les points suivants : le travail des femmes, les stratégies professionnelles et familiales, l'égalité professionnelle, les femmes ingénieurs de 1972 à 1991, les femmes dirigeantes en France et en Norvège.
- LANGE, Claudine. *Être ingénieur aujourd'hui*. Monaco : Éd. du Rocher, 1993. 351 p.
Devenus particulièrement polyvalents, aujourd'hui répartis dans des secteurs et spécialités très variés, les ingénieurs sont près de 500 000 en France. Pourtant tous partagent une culture, des valeurs, des qualités intellectuelles qui représentent leur patrimoine. À travers de nombreux témoignages, l'auteur brosse un tableau de la mosaïque qu'ils constituent. Il pose de grandes questions concernant la croissance et la pénurie d'ingénieurs dans quelques pays européens ; leur place d'hommes-clefs dans la compétition mondiale ; l'embauche débridée sur le marché des ingénieurs en Europe ; les problèmes de sous-utilisation, surqualification et banalisation dans les entreprises ; leur place et leur mobilité en Europe. Cet ouvrage s'interroge sur la vraie nature de leur métier, leur citoyenneté et leur participation à la vie de la cité, leur reconnaissance. Des annexes portent sur l'utilisation efficace des ingénieurs, et un essai de prospective sur le nombre d'ingénieurs nécessaire en France.
- FIXARI, Daniel et PAVE, Francis. L'ingénieur et le sociologue : débat autour des articles de C. Riveline et E. Friedberg. *Gérer et comprendre*, n° 26, mars 1992, p. 80-85.
- FRIEDBERG, Erhard. Regard d'un sociologue sur le regard d'un ingénieur. *Gérer et comprendre*, déc. 1991, p. 64-74.
- LOJKINE, Jean. *Les jeunes diplômés : un groupe social en quête d'identité*. Paris : PUF, 1992. 238 p. (Sociologie d'aujourd'hui).
Après avoir fondé leurs espoirs professionnels sur l'acquisition d'un diplôme de l'enseignement supérieur, les jeunes diplômés sont aujourd'hui déçus de ne pas les voir aboutir en termes de statut, de salaire, et de possibilités de carrières. Ils souhaitent obtenir une reconnaissance sociale qui leur est pour le moment refusée. L'enquête à l'origine de cette étude s'est centrée, durant deux ans, sur une population de 70 jeunes diplômés de l'enseignement supérieur technique, BAC+2 et BAC+5 (anciens élèves de l'ENSAM - École Nationale Supérieure des Arts et Métiers et de l'ENSCP - École Nationale Supérieure de Chimie de Paris). Ils se trouvent à l'articulation entre les techniciens et les cadres des grandes écoles. Les résultats révèlent les attentes, mais surtout les incertitudes identitaires, de ce groupe social.
L'ensemble de l'étude s'organise en fonction de quatre types d'approche du problème identitaire :

- l'observation des grandes polarisations identitaires,
 - la mise en évidence de deux grands axes identitaires transversaux : marchand-non marchand, technique-relationnel,
 - un examen lexicographique de la parole des jeunes diplômés,
 - le rapport au syndicalisme, l'origine sociale, les relations homme/femme.
- MARRY, Catherine. Les ingénieurs : une profession encore plus masculine en Allemagne qu'en France ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 3, sept. 1992, p. 245-267.
La féminisation relativement plus avancée des études et de la profession d'ingénieurs en France qu'en Allemagne est analysée comme le produit de spécificités nationales des systèmes éducatifs et des modes de reconnaissance des qualifications dans les deux pays. La mise en regard des résultats de plusieurs enquêtes menées sur les ingénieurs dans chacun de ces pays révèle en revanche de fortes convergences dans les déterminants multiples susceptibles de rendre compte de l'engagement de femmes dans ces filières masculines (excellence scolaire, place dans la fratrie, soutien parental...).
 - BAPTISTE, Florence et BERNOUX, Philippe. Les ingénieurs CESI. *Formation emploi*, n° 30, avril-juin 1990, p. 68-76.
L'ingénieur CESI occupe une place à part dans la panoplie des ingénieurs français. On entre au CESI après cinq à quinze ans de vie professionnelle avec, pour la plupart des candidats, un niveau BTS. La formation dure deux ans et elle comporte une part importante d'enseignement en sciences humaines. Le centre a été créé il y a trente ans par un groupe de grandes entreprises qui voulaient promouvoir leurs salariés, techniciens ou membres de l'encadrement supérieur. Depuis, la population entrante s'est diversifiée avec des salariés en congé individuel de formation et des demandeurs d'emploi. Les entreprises où travaillent les diplômés se sont également diversifiées, beaucoup faisant carrière aujourd'hui dans les PME. Mais l'ingénieur CESI reste fondamentalement un ingénieur de production ou ayant des fonctions proches de la production. Beaucoup d'observateurs s'alarment aujourd'hui d'un déficit d'ingénieurs de ce profil y voyant une source du déséquilibre industriel français. La formation CESI est un moyen de répondre à ce manque.
 - BOUFFARTIGUE, Paul, CLOT, Yves et LOJKINE, Jean. *Structuration de l'identité professionnelle des jeunes diplômés entrant au travail*. Paris : Ministère de la Recherche et de la Technologie, 1990. 571 p.
Fruit d'une collaboration entre syndicalistes et scientifiques, cette étude tente de montrer comment s'effectue le passage de l'école à l'emploi du fait des évolutions sociales, technologiques et organisationnelles.
Sur la base d'une enquête auprès de 75 jeunes diplômés de l'enseignement supérieur (DUT, BTS et ingénieurs à vocation technique), il s'agit de connaître l'insertion professionnelle de ces étudiants. Plus précisément, les auteurs étudient la structuration de l'identité professionnelle de ces derniers qui constituent peut-être un nouveau groupe social (techniciens supérieurs et ingénieurs technologues), se situant entre le personnel d'exécution et les cadres autodidactes et les cadres "héritiers".

- CHAIX, Marie-Laure. En quoi l'itinéraire des ingénieurs d'agronomie intéresse-t-il la réflexion de la professionnalité des enseignants. *Recherche et formation*, n° 7, juin 1990, p. 115-125.
L'auteur montre à travers le cas des ingénieurs-enseignants en agronomie que les références extérieures de la "professionnalité" enseignante sont un risque d'éclatement mais aussi une possibilité de renouvellement de l'identité professionnelle. Elle a analysé le malaise des ingénieurs d'agronomie affectés à l'enseignement qui ressentent leur statut d'enseignant comme un déclassement, par rapport aux fonctions d'expertise ou de responsabilité administrative. Ils revendiquent une identité d'ingénieur qui ne se confonde pas à l'identité enseignante.
- LASSERRE, Henri. *Le pouvoir de l'ingénieur*. Paris : L'Harmattan, 1989. 183 p. (Logiques sociales).
L'ingénieur est un personnage important dans notre société industrielle et technologique. Son identité très contrastée est en rapport avec l'expérience très diversifiée de ses relations quotidiennes de travail et d'autorité.
Pour approfondir cette question, l'auteur commence par examiner l'évolution historique du statut social de l'ingénieur jusqu'au fameux tournant des années soixante et les répercussions de cette évolution sur les attitudes du groupe. Il analyse ensuite les principaux facteurs d'hétérogénéité du groupe, à travers une série d'enquêtes sur la "professionnalisation", la syndicalisation ou la trajectoire sociale des ingénieurs et cadres, en France mais également dans des pays comparables au nôtre.
Une étude qualitative a permis de cerner les grandes caractéristiques du discours et de la vision du monde des ingénieurs.
- GRELON, Alain. La question des besoins en ingénieurs de l'économie française : essai de repérage historique. *Technologies idéologies pratiques*, vol. VI, n° 4, vol. VII, n° 1 (n° double), 1987, p. 3-23.
Dans un dossier consacré aux dirigeants et cadres, cet article est un essai d'analyse historique des besoins en ingénieurs de l'économie française. C'est un problème ancien, mais à partir de l'entre-deux-guerres et à cause de la crise économique, les organisations d'ingénieurs prônent le contrôle de la qualité et des flux d'élèves-ingénieurs : apparition de "nouvelles couches" de cadres, surnombre, chômage. Ces principes élitistes et malthusiens seront remis en cause après la Seconde Guerre mondiale : croissance industrielle, reconstruction. La France des années 50 manquera d'ingénieurs. Ces débats (pénurie ou surnombre d'ingénieurs ?) continueront jusqu'aux années 70. Depuis on assiste à une croissance modérée du nombre d'ingénieurs formés chaque année et à l'apparition de filières concurrentes pour répondre aux besoins en cadres de l'économie française, sans forcément compenser le manque de spécialistes techniques dans l'industrie.
- STUCK, H. La conscience sociale des ingénieurs et techniciens dans la grande industrie allemande. *Technologies idéologies pratiques*, vol. VI, n° 4, vol. VII, n° 1, 1987, p. 26-45.

- PIGEYRE, F. *Socialisation différentielle des sexes : le cas des futures femmes cadres dans les grandes écoles d'ingénieurs et de gestion*. Thèse de 3e cycle : Sociologie : Université de Paris VII, 1986.
- THEPOT, A. et al. *L'ingénieur dans la société française*. Paris : Éd. ouvrières, 1985.
- Les ingénieurs. *Culture technique*, n° 12, mars 1984, 358 p., ill.
Ce numéro est entièrement consacré aux ingénieurs. L'introduction propose une définition du mot "ingénieur". Il est ensuite composé de six parties : les représentations publiques des ingénieurs ; leurs fonctions ; leur rôle dans les innovations ; leurs formes de pensée au travers de portraits d'ingénieurs célèbres ; leurs modes d'organisation et les systèmes idéologiques ; le développement de la formation des ingénieurs d'hier à aujourd'hui. Il est complété par une importante bibliographie.

2. Formation

a. Rapports officiels

- 2001, *d'autres temps, d'autres enjeux : de nouveaux parcours en formation initiale et continue : rapport présenté au ministre de l'Éducation Nationale*. Paris : La Documentation française, 1990. 245 p. (Rapports officiels).
Les propositions du Haut Comité Éducation-Économie en matière de nouveaux parcours de formation s'articulent autour de trois thèmes. Il propose tout d'abord une nouvelle formation d'ingénieur, plus spécialisée que les formations existantes et accessible essentiellement par la formation continue. Il envisage ensuite une réforme des baccalauréats et insiste sur la nécessaire revalorisation de l'enseignement technologique et, pour les titulaires du baccalauréat technologique, l'incitation à la poursuite d'études aux niveaux II et I. Il prône enfin une plus forte participation de l'Éducation Nationale à la formation continue et la mise au point d'une stratégie qui prendrait en compte notamment les besoins en nouvelles qualifications et en requalifications.
- SARFATY, Didier et ROUCOUX, Colette. Les formations promotionnelles du personnel technique supérieur. *Dossiers du CEFI*, n° 7, juil. 1990, 64 p.
Les conclusions de cette étude, demandée par le Ministère de l'Industrie et de l'Aménagement du territoire, ont été arrêtées en juin 1989. En témoignant des réalités de terrain (entreprises, organismes de formation, stagiaires) elle tente d'abord de cerner le concept de formation promotionnelle (formation longue pouvant promouvoir les techniciens supérieurs au niveau cadre). Ensuite, elle évalue la nature et le volume des besoins et propose des solutions convenant aux divers acteurs. Les auteurs espèrent ainsi apporter, dans le cadre des concepts nouveaux appliqués à la formation des ingénieurs, des éléments de réflexion et des schémas utiles à la mise en place de formations nouvelles.

L'étude s'organise donc autour de trois démarches :

- comparaison de l'écart de profil entre les techniciens supérieurs et les ingénieurs (différences de formation) ;
 - enquête par entretiens auprès d'entreprises sur leurs besoins en formation promotionnelle et sur leurs pratiques, suivie d'un point sur des formations nouvelles mises en place ou en projet dans des organismes de formation ;
 - enquête postale auprès de techniciens supérieurs (BTS, DUT) sur leurs souhaits et attitudes vis-à-vis de la formation promotionnelle.
- GUILLOUD, Michel. dir. *Quels ingénieurs pour l'industrie ? Deux exigences : diversité et qualité*. Paris : Ministère de l'Industrie et de l'Aménagement du territoire/Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1990. 37 p.

À la demande de MM. Fauroux et Jospin, une commission réunissant des responsables d'entreprises industrielles et des enseignants a été mise en place sur la formation initiale de cadres dans l'industrie. Après avoir dressé un tableau des filières existantes qui sont "dominées par le modèle des grandes écoles précédées des classes préparatoires", le rapport propose :

- d'accroître la diversité des formations des futurs cadres de l'industrie ;
- un encadrement qui peut être envisagé sous forme de tutorat ;
- une meilleure répartition entre l'enseignement, les stages et la recherche ;
- un allègement des mathématiques ;
- d'intensifier les relations enseignants-industriels afin de sensibiliser les étudiants aux questions concernant la qualité industrielle.

- CHAGORGNAC, Georges. *Rapport sur l'adaptation des formations aux métiers de l'industrie*. Paris : Ministère de l'Industrie et de l'Aménagement du territoire, 1990. 157 p.

À la demande de M. Fauroux, Ministre de l'Industrie et de l'Aménagement du territoire, Monsieur Chagnac a analysé la pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans l'industrie. Pour ce faire, il a réalisé un diagnostic des besoins de qualifications et des principales inadaptations des systèmes d'éducation et de formation. Et plus particulièrement, après avoir fait un bilan des formations dont la gestion ou la tutelle est assurée par le Ministère de l'Industrie, l'auteur étudie le rôle de ce dernier afin de savoir si celui-ci est correctement exercé dans les politiques de formation. Des propositions permettant d'améliorer, au niveau national et régional, le recrutement et la qualification des salariés de l'industrie complètent ce rapport.

- DECOMPS, Bernard. *L'évolution des formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs*. Paris : Haut Comité Éducation-Économie, 1989. 19 p.

Ce rapport remis à M. Jospin, Ministre de l'Éducation nationale est le fruit des réflexions du groupe de travail sur les formations d'ingénieurs. Ce dernier préconise, dès la rentrée 1990, la création d'une nouvelle formation d'ingénieur beaucoup plus spécialisée afin de répondre aux besoins des entreprises.

Cette formation à fort contenu technologique sera donc sanctionnée par un diplôme d'ingénieur qui doit permettre à son titulaire sa classification

directe dans la catégorie ingénieurs et techniciens. Ce diplôme sera accessible par la formation initiale mais également par la formation continue pour les techniciens supérieurs ayant 5 ans d'activité professionnelle.

b. Études statistiques

- DUBOIS, Mireille. Les écoles d'ingénieurs publiques et privées : année 1993-1994. *Note d'information du Ministère de l'Éducation nationale*, n° 30, 1994, p.1-5.
71 300 étudiants sont inscrits dans une école d'ingénieurs à la rentrée 1993. Hors formation continue, 18 500 diplômés ont été délivrés en 1993. Le développement spectaculaire des formations d'ingénieurs, qui a concerné surtout les filières universitaires et privées, semble marquer le pas cette année. Le recrutement a peu évolué au cours de ces dernières années : le flux d'entrée est toujours constitué, à plus de 70%, par des bacheliers C, qui ont une fois sur deux intégré leur école à l'issue d'une classe préparatoire.
- THAUREL-RICHARD, Michèle. Les écoles d'ingénieurs : année 1992-1993. *Note d'information de la DEP* (Direction de l'évaluation et de la prospective), n° 31, juillet 1993, 6 p.
67 000 étudiants poursuivent leurs études en école d'ingénieurs à la rentrée 1992, soit 8,5 % de plus qu'en 1991. 17 850 diplômés d'ingénieur ont été délivrés en 1992 hors formation continue. L'année 1992/1993 se caractérise, comme l'année précédente, par un fort développement des formations universitaires et une extension du secteur privé. La féminisation se poursuit. Les nouvelles formations d'ingénieurs (NFI) ont accueilli, en formation initiale, plus de 1 000 étudiants dont 382 sont formés sous le régime de l'apprentissage.
- La formation des ingénieurs en chiffres. *ID*, n° 2, déc. 1992-janv. 1993, p. 22-28.
17 935 diplômés d'ingénieurs délivrés en 1991, 211 établissements (hors NFI) habilités par la commission des titres à délivrer un titre d'ingénieur, 53 Nouvelles Formations d'Ingénieurs mises en place au 1er janvier 1992, taux de féminisation en 1991 : 19%. Ce sont quelques-uns des chiffres regroupés dans ce dossier qui présente, notamment, sous forme de tableau synthétique, les établissements par mode de recrutement.
- Les écoles d'ingénieurs publiques et privées : 1990-1991. *Note d'information de la DEP*, n° 91-52, 1991, 4 p.
À la rentrée 1990, 57 653 jeunes étudiaient dans une école d'ingénieurs, soit 2 271 de plus que l'année précédente. Hors formation continue, 16 080 titres d'ingénieurs ont été délivrés en 1990, dont 746 à l'issue d'une formation de spécialisation. Plus de 1 100 ingénieurs ont, par ailleurs, obtenu leur diplôme par la voie de la formation continue. Les élèves entrés en 1990 viennent pour la moitié seulement d'une classe préparatoire scientifique et sont sept fois sur dix des bacheliers C.

- Les études d'ingénieur : effectifs en formation en 1983-1984, diplômes délivrés en 1983. *Note d'information du SIGES*, n° 9, 27 fév. 1984.
Évolution des effectifs, selon les types d'établissements : établissements publics relevant du Ministère de l'Éducation nationale, établissements privés, CNAM, au titre de la formation continue.
- Les études d'ingénieurs : effectifs en formation en 1982-1983, diplômes délivrés en 1982. *Note d'information du SIGES*, n° 10, 14 mars 1983, 6 p.
- Les écoles d'ingénieurs regroupées par niveau principal de recrutement : évolution sur 20 ans des effectifs, *Éducation et formations*, n° 1, oct.-déc. 1982, pp. 43-48.
Les effectifs en formation dans les écoles d'ingénieurs classées par niveau de recrutement (bac + 2, bac, autres types d'écoles).

c. Présentations de formations et commentaires

- CIDECOS CONSEIL, INRP, APST/Recherche. BOUSQUET, Nelly, GRANDGÉRARD, Colette et JEAN, Rémy. *Nouvelle professionnalité de l'ingénieur, politiques de l'entreprise et nouveaux dispositifs de formation*. Lyon : Cidecos Conseil, 1994. 140 p. + 63 p.
L'équipe a étudié les premières Nouvelles Formations d'Ingénieurs (NFI), créées à partir de 1990 à la suite du rapport "Decomps", à travers un triple questionnement sur la professionnalité qui s'y construit, la catégorisation qui s'y opère et le rapport école/entreprise qui s'y instaure. Après une analyse des discours et des politiques d'entreprises et une réflexion sur l'évolution du métier menée avec un groupe d'ingénieurs, l'investigation a porté sur trois dispositifs représentatifs des principales variantes des NFI : le réseau des ITIL, la formation IESP lancée par l'association DEFI et la formation par apprentissage (CEFIPA) du réseau CESI. Malgré un développement très en deçà des espérances de ses initiateurs, la voie des NFI s'est affirmée avec des caractéristiques fortement originales et novatrices dans le système français de formation des ingénieurs, mais sous l'effet de la prépondérance d'une logique essentiellement marchande, elle est menacée de ne tenir ses promesses ni en quantité, ni en qualité, dérivant vers un modèle de formation fondé sur une relation de type fournisseur/client avec les entreprises. Ce modèle tend à relativiser la part de la Formation Continue par rapport à la Formation Initiale, il tend à promouvoir les modalités d'alternance les moins coûteuses - et partant les moins formatrices - pour l'entreprise, il tend à développer une conception très instrumentale du contenu des enseignements, en particulier dans le domaine des sciences de l'homme et de la société. Des alternatives - ou tout au moins des contre-tendances - à ce modèle apparaissent cependant dans les expériences en cours et pourraient se développer sous certaines conditions.

- GADÉA, Charles et BERCOT, Régine. La formation continue et l'accès au titre d'ingénieur en France. In LUCAS, Yvette. dir. et DUBAR, Claude, *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille : Presses universitaires de Lille, 1994. p.83-92.
- Préparer les ingénieurs pour l'an 2000 : un défi du Nord et du Sud. *Actes des Journées internationales de technologie*. Tunis. 5, 6 et 7 mai 1992. Montréal : Aupelf/Uref, 1993. 455 p.
Cet ouvrage regroupe les 66 communications des participants à un colloque international francophone sur l'avenir de la formation des ingénieurs autour des axes suivants : les objectifs de formation aujourd'hui et demain, les méthodes pédagogiques, la recherche, la coopération internationale..
- LUCAS, Anne-Marie. Le programme ingénieurs et cadres supérieurs. *Flash formation continue*, n° 364, 1er mai 1993, p. 11-16.
Synthèse d'une étude-diagnostic sur le programme "Ingénieurs et cadres supérieurs" (PICS), commanditée par la Délégation à la formation professionnelle. Cet article présente successivement : l'origine et les caractéristiques de ce programme ; le contexte et les modalités de l'étude basée sur des investigations conduites dans cinq régions témoins ; les principaux résultats : atouts du programme, dysfonctionnements et axes de progrès à développer ; les recommandations. L'auteur souligne en conclusion que l'étude-diagnostic a révélé une physionomie contrastée mais positive du PICS.
- MALGLAIVE, Gérard. Ingénieurs 2000 : une formation par l'apprentissage. *Personnel*, n° 342, juin 1993, p. 48-51.
L'association Ingénieurs 2000 propose depuis deux ans une formation d'ingénieurs par la voie de l'apprentissage dans trois domaines : électronique-informatique, génie mécanique et systèmes de production et prochainement : ensembles de systèmes électriques. Après une présentation de l'association, l'auteur décrit comment est organisée la formation : le projet, la structure institutionnelle, les élèves apprentis, les contenus de formation, l'organisation de l'alternance, le rôle des entreprises au niveau du recrutement des apprentis, du tutorat, de l'évaluation et de la validation.
- RAPIAU, Marie-Thérèse. *Activités professionnelles et compétences des ingénieurs de production : contexte, méthode, propositions pour les NFI*. Dijon : IREDU/Université de Bourgogne, 1993. 123 p.
Dans le contexte économique de 1988, le Haut Comité Éducation-Économie envisageait un doublement des effectifs des cadres techniques. Ainsi après un historique de la création des NFI (Nouvelles formations d'ingénieurs), les objectifs du rapport Decomps sont décrits à partir d'une enquête et d'études de cas. L'auteur propose ensuite la définition de l'emploi-type et du profil professionnel. Une dernière partie dégage les "savoir-être" de l'ingénieur de production, le profil de compétence ainsi que les critères de sélection des candidats pour ces formations spécifiques d'ingénieurs. Ces travaux contribuent à la construction et à l'évolution des dispositifs de formation NFI.

- Rencontre nationale du Conseil national des ingénieurs et des scientifiques de France (CNISF), 12 décembre 1992. *ID*, n° 2, déc. 1992-janv. 1993, p. 4-14. Compte-rendu des tables rondes de la journée nationale de réflexion du CNISF du 12 décembre : la formation des cadres techniques supérieurs, réflexions sur l'environnement et l'écologie, l'industrie.
- BONAMI, Jean-François. La validation des acquis dans les nouvelles formations d'ingénieurs. *Personnel*, n° 333, juin 1992, p. 30-34. Traiter le système éducatif en fournisseur compréhensif et exigeant, être coproducteur de formation professionnelle sont deux objectifs que la validation des acquis peut enrichir. L'auteur de l'article souligne que les nouvelles formations d'ingénieurs constituent un champ d'observation privilégié, car ce dispositif marque une rupture par rapport aux logiques antérieures et à un niveau socialement sensible dans notre pays, celui de la formation des ingénieurs.
- Devenir ingénieur ou cadre supérieur par la formation continue. *Études et expérimentations en formation continue*, n° 17, nov.-déc. 1992, p. 1-17. Ce dossier porte un regard sur les actions de la Délégation à la formation professionnelle dans le domaine de la formation des ingénieurs et cadres supérieurs à travers deux études d'évaluation récemment conduites, l'une par le CEREQ et l'autre par Quaternaire-Éducation. En introduction à ce dossier, un article décrit le dispositif ingénieurs et cadres supérieurs de la Délégation à la formation professionnelle dans ses actions, ses objectifs et ses enjeux.
- GADÉA, Charles. *Observation et suivi des stagiaires du programme ingénieurs et cadres supérieurs*. Paris : CEREQ, août 1992. 98 p. (Documents de travail ; n° 79).
- GADÉA, Charles et BERCOT, Régine. collab. Devenir ingénieur ou cadre supérieur par la formation continue : premiers résultats. *CEREQ bref*, n° 72, janv. 1992, 4 p. La mise en place des "nouvelles filières d'ingénieurs", à la suite du rapport de Bernard Decomps, consacre la résurgence d'un débat sur les besoins en ingénieurs qui a régulièrement hanté les esprits en France, et renouvelle l'intérêt pour les filières de formation continue conduisant à ce titre. L'une de ces filières, le "programme ingénieurs et cadres supérieurs" (PICS), forme chaque années un millier de diplômés, dont quelque 300 ingénieurs. Son public, essentiellement masculin, est composé de jeunes, souvent des techniciens titulaires d'un diplôme de niveau "bac +2". Ils visent à devenir ingénieurs ou cadres mais aussi à atteindre des fonctions comportant d'importantes responsabilités.
- Ingénieurs 2000 : un premier bilan. *Flash formation continue*, n° 350, 1er oct. 1992, p. 11-16. Bilan de la formation d'ingénieurs par apprentissage mise en place par l'association "Ingénieurs 2000" au terme de la première année de fonctionnement.

- LEGENDRE, Éric. *Les nouvelles formations d'ingénieurs : dossier documentaire*. Paris : CNAM, mai 1992. 184 p. non publié. (consultable au Centre de documentation sur la formation et le travail du CNAM).
- MALGLAIVE, Gérard. L'alternance dans la formation des ingénieurs. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 3, sept. 1992, p. 269-282. L'analyse des compétences de l'ingénieur conduit à distinguer les savoirs scientifiques, technologiques, méthodologiques et pratiques et à se poser la question de leurs interrelations. C'est dans l'action que se construit la structure dynamique de la compétence et c'est pourquoi la formation en alternance peut être un moyen d'acquisition de cette compétence. Encore faut-il que la formation en entreprise soit considérée comme une formation à part entière. Cette formation en entreprise suppose des formateurs (les professeurs praticiens et les tuteurs qui remplissent chacun un rôle spécifique) et des contenus (les compétences à construire par l'élève ingénieur) qu'enseignants et tuteurs doivent co-évaluer. Cette co-évaluation constitue à la fois le moyen et le critère d'une alternance intégrative susceptible de dépasser l'opposition classique alternance inductive-alternance déductive.
- MALGLAIVE, Gérard. Ingénieurs par l'apprentissage. *Actualité de la formation permanente*, n° 119, juil.-août 1992, p. 29-32. Présentation de la formation d'ingénieurs de production et de conception industrielle mise en place par l'association "Ingénieurs 2000" à l'initiative de six grands groupes industriels et du CNAM. Cette formation fait alterner tous les six mois environ les séquences universitaires et les séquences d'apprentissage en entreprise, et ceci pendant cinq ans. Chaque apprenti bénéficie d'un double tutorat : le tuteur-ingénieur en entreprise et le tuteur-enseignant à l'ESPCI-CNAM. L'objectif est de former des ingénieurs de terrain capables, d'une part, de trouver des solutions à des problèmes d'origines diverses et, d'autre part, de s'adapter à différents types de production et de produits.
- PECCOUD, Dominique. dir. *La formation des ingénieurs*. Paris : Académie des sciences/CADAS, juin 1992. 31 p. Rapport d'un groupe de travail du CADAS sur les flux de formation d'ingénieurs et leur adaptation aux besoins du marché, ainsi que sur les divers cursus de formations possibles, leurs modes de sélection, leurs liens avec les entreprises et leurs dimensions internationales.
- PEYLET, Mireille. Bilan personnalisé des compétences de candidats ingénieurs. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 3, sept. 1992, p. 283-295. La mise en place des nouvelles formations d'ingénieurs (NFI) a conduit, en particulier, à une réflexion sur les procédures de sélection des candidats-ingénieurs. Cet article présente un dispositif de bilan des compétences élaboré lors de la création d'une filière de formation d'ingénieur du développement agricole. Le dispositif est composé d'une batterie de trois épreuves (échelles de personnalité, travail de groupe, entretien). Il doit permettre de répondre à deux questions portant, l'une, sur la capacité des indi-

vidus à réaliser un projet de formation continue de haut niveau, l'autre, sur leur capacité à exercer des responsabilités d'encadrement dans le domaine professionnel. Au sein d'une procédure de sélection qui comprenait, en outre, un test de mathématiques et un dossier présenté par l'employeur, le dispositif de bilan s'est révélé pertinent pour distinguer les candidats présentant les qualités requises. Sa valeur prédictive ne pourra, cependant, être démontrée qu'à l'issue de la formation.

- ROSANVALLON, André. La formation continue des ingénieurs pour de nouvelles organisations du travail. *Formation-emploi*, n° 38, avr.-juin 1992, p. 29-42.
À ce jour, très peu d'études ont été consacrées aux ingénieurs. Cela apparaît doublement paradoxal compte tenu de la place que ceux-ci occupent dans la production, et de leur position privilégiée parmi les bénéficiaires des formations continues organisées par les entreprises. S'appuyant sur un ensemble d'observations de terrain, en particulier au sein d'une entreprise dynamique en matière de formation, l'article témoigne de l'émergence de mutations importantes dans le domaine de la formation continue des ingénieurs. Il met en évidence la part croissante des stages au management des ressources humaines. Parallèlement, la comparaison de ces stratégies innovantes avec des pratiques plus conventionnelles suggère l'ampleur des écarts et la diversité des défis à surmonter.
- UNESCO. *Méthodes innovatrices dans l'enseignement technologique : études sur la formation des ingénieurs*. Paris : UNESCO, 1992. 202 p.
- BOTHEREL, Louis. Réflexions sur la formation des ingénieurs : les flux de formation et les liens avec le développement industriel. *Humanisme et entreprise*, n° 190, déc. 1991, p. 17-44.
Panorama des problèmes qui se posent actuellement en matière de formation des ingénieurs en France, tels que l'évolution des enseignements et le déficit d'ingénieurs. L'auteur cherche les causes de ce dysfonctionnement du système éducatif. Il s'intéresse non seulement aux flux de formation des ingénieurs mais aussi au débat qui s'est engagé sur ce thème, à la situation du marché du travail, à la formation initiale des ingénieurs, aux filières et aux métiers. Il présente aussi les objectifs suivants : doublement des flux de formation (niveau des écoles, spécialisation, pratiques de formation, recherche) et sur leur reconnaissance (fuite vers d'autres activités, salaires, contextes, etc).
- PERTEK, Jacques. *L'ingénieur et le droit*. Paris : PUF, 1991. 441 p.
Cet ouvrage s'intéresse à la réglementation professionnelle et à la reconnaissance du titre d'ingénieur en termes de droit.
- RIBETTE, Régis. La formation des ingénieurs en "révolution". *Personnel*, n° 320, janvier 1991.
Après un historique de la formation des ingénieurs et de la création du CNAM, l'auteur aborde le problème de la formation des ingénieurs. En notant qu'on attend trois sortes de capacités des ingénieurs - technologiques, méthodologiques et intelligence de l'environnement - , l'auteur

pense que leur formation va sans doute redevenir pratique, pragmatique, active, cogérée avec les entreprises, version moderne du compagnonnage.

- SARFATY, Didier. L'actualisation des connaissances de l'ingénieur en Europe : rôle des écoles d'ingénieurs. *Études et expérimentations en formation continue*, n° 8, janv.-fév. 1991, p. 27-30.

Cet article présente les objectifs d'une étude sur l'actualisation des connaissances de l'ingénieur en Europe et le rôle des écoles d'ingénieurs. L'étude est réalisée par le CEFI avec le concours de la Délégation à la formation professionnelle. La partie enquête de cette étude est réalisée par contacts avec un certain nombre d'établissements de formation continue de cinq pays de la Communauté Européenne, ainsi que des entreprises et des ingénieurs de ces mêmes pays. Les quelques résultats sommairement présentés, du reste issus d'une étude documentaire préalable, ont uniquement pour but de permettre une meilleure compréhension des objectifs recherchés. (Résumé de l'auteur).

- LECOQ, Dominique. dir. Les cadres et la culture. *Éducation permanente*, n° 103, juil. 1990, 120 p.

Le but de ce dossier est de montrer l'utilité et la nécessité de la culture générale dans l'entreprise et de mesurer celle des cadres et ingénieurs français. Il montre par là même que les formations très sélectives et techniques dispensées aujourd'hui font que les ingénieurs et cadres ont des difficultés à appréhender les grandes mutations de notre société, au niveau social notamment, et de la culture d'entreprise : gestion de la complexité, des incertitudes, des relations sociales.

- AGULHON, Catherine. La formation continue diplômante : une voie de promotion pour les techniciens. *Actualité de la formation permanente*, n° 105, mars-avr. 1990, p. 6-14.

Cet article étudie d'abord l'évolution de la formation professionnelle continue et le dispositif concrétisé en 1974 par l'Arrêté Fontanet qui permet l'accès aux diplômes d'ingénieurs pour les techniciens par la voie de la formation professionnelle continue. Ce programme est à la jonction de la promotion sociale et de la formation professionnelle continue, en raison de la multiplicité des acteurs, notamment l'État et les entreprises, et de leurs logiques distinctes. L'auteur suit la première expérience qui a débuté en 1982 avec le plan de développement de la "filière électronique" qui est marqué par la mise en place d'un dispositif de formation, à la demande du syndicat professionnel de l'électronique pour relancer l'accès à cette filière. Aujourd'hui un grand nombre d'écoles et d'universités sont habilitées à délivrer un diplôme d'ingénieur aux techniciens qui ont suivi une formation qualifiante. L'auteur étudie la place de ce programme de formation continue dans l'enseignement supérieur et les divers types d'enseignement dispensés par les universités et les écoles d'ingénieurs. Elle s'intéresse ensuite aux stagiaires : prise en charge, statuts, motivations. Elle termine en analysant l'évolution des politiques et de l'attitude des différents acteurs et surtout le rôle régulateur de l'État.

- *Formations d'ingénieurs par la voie de la formation continue*. Noisy-le-Grand : ADEP, 1990. 54 p.
Ce dossier documentaire consacré aux formations d'ingénieurs par la voie de la formation continue fait le point sur :
 - le partenariat école-entreprise ;
 - les formations d'ingénieurs dans une perspective européenne ;
 - les formations multimédias ;
 - le crédit formation.Des pistes bibliographiques complètent ce dossier.
- LE DREN, Joseph. Cultures techniques, entreprises et sociétés. *Pour*, n° 122-123, juil.-sept. 1989, 183 p.
Soulignant d'emblée le rôle de la culture scientifique et technique, ce dossier démontre le statut culturel de l'activité productive et de l'objet technique et étudie sa reconnaissance. Il s'intéresse aussi aux rapports entre les mondes du travail et de la science et au poids du système éducatif, des décideurs, des militants dans l'évolution constante des techniques, des métiers, des entreprises et de la concurrence internationale. La question en filigrane est de savoir si les ingénieurs cadres formés aujourd'hui pourront affronter ces mutations et si on formera, à l'avenir, dans cette optique.
Les contributions à ce numéro sont organisées en trois parties :
 - "Jeux de savoir, jeux de pouvoir" expose les enjeux de l'innovation et de la recherche (l'Europe, le passage de la science à la recherche, les liens entre savoirs, compétences, diplômes et accès aux professions) et prône de nouvelles formations d'ingénieurs ;
 - "Réinvention des arts et des métiers" montre, grâce à l'histoire et à des études de cas, l'évolution des métiers et de la culture technique ;
 - "L'entreprise, pesanteurs et passion" aborde les principales évolutions des entreprises (statut, structure, organisation, missions, culture) au travers d'études et d'expériences.
- Les écoles d'ingénieurs et la formation continue. *Les cahiers du CEFI*, n° 20, juin 1988, 64 p.
Ce dossier fait un état des lieux de la formation continue dans les écoles d'ingénieurs. Il fait d'abord la part des motivations des écoles et des attentes et enjeux des industries. Ensuite, il décrit quelques expériences, la filière de promotion diplômante pour les techniciens supérieurs, les masters en formation continue, les formations multimédia.

III. Les ingénieurs, un groupe professionnel

- LE GOFF, Jean-Pierre/ESCPI. *Technique et management dans l'activité de l'ingénieur en entreprise*. Paris : CNAM, 1994. 66 p.
 Cette étude a été réalisée à la demande de l'ESCPI du CNAM, qui développe une formation d'ingénieur par apprentissage dans le cadre de l'association Ingénieurs 2000. Elle ne fournit pas un bilan de cette formation. S'appuyant sur une enquête de terrain menée auprès des ingénieurs-tuteurs, elle contribue à l'analyse des différentes activités menées par les ingénieurs dans les entreprises, et à développer une réflexion spécifique sur le management.

1. Recrutement, insertion professionnelle, salaire

- DEMAILLY, Dominique. Le salaire des ingénieurs diplômés. *INSEE Premières*, n° 345, oct. 1994, 4 p.
 En 1992, les 10% d'ingénieurs diplômés les mieux payés ont perçu des rémunérations plus de trois fois supérieures aux 10% les moins bien rémunérés. L'expérience professionnelle et la formation initiale expliquent l'essentiel des disparités. Les écoles les plus prestigieuses (Polytechnique, Mines de Paris, Ponts et Chaussées,...), permettent à leurs anciens élèves d'accéder plus rapidement aux fonctions les plus élevées et d'obtenir les rémunérations les plus fortes. Chaque école apporte un bonus spécifique.
- BOUFFARTIGUE, Paul. Ingénieurs débutants à l'épreuve du modèle de carrière : trajectoires de socialisation et entrée dans la vie professionnelle. *Revue française de sociologie*, n° 1, janv.-mars 1994, p. 69-100.
 Cet article prend appui principalement sur une enquête longitudinale auprès de jeunes ingénieurs débutants pendant les deux à trois premières années de leur vie de salarié. L'auteur analyse les conduites de ces jeunes sur leurs choix et leurs engagements professionnels, et suggère que ces conduites renvoient à la dimension problématique de leurs trajectoires et modes de socialisation, selon les trois composantes sociale, scolaire et professionnelle. Ambivalences des héritages sociaux, effets de la logique de l'excellence scolaire et tensions entre les exigences de l'acquisition de la professionnalité technique et le modèle de carrière vers les fonctions d'encadrement, se conjuguent pour favoriser le prolongement de cette séquence clef de la socialisation professionnelle.
- BOUFFARTIGUE, Paul. *De l'école au monde du travail : la socialisation professionnelle des jeunes ingénieurs et techniciens*. Paris : L'Harmattan, 1994. 286 p.
 L'objectif central de cet ouvrage est d'appréhender les dynamiques biographiques associées au mode de transition entre la fin des études et le monde du travail et le rôle joué par cette transition dans les formes de passage dans la vie adulte. Après avoir procédé à une interrogation postale de 2 000 anciens élèves de formations techniques supérieures (sortis en 85 et 86), un

panel de 80 jeunes diplômés d'IUT, de STS et d'écoles d'ingénieurs a été enquêté à trois reprises de fin 86 à début 89. La ligne sociale qui sépare, au bout de trois années de vie professionnelle, les jeunes ingénieurs et les techniciens supérieurs a conduit à séparer le traitement de ces deux populations. Au terme de l'étude, il apparaît clairement que ce passage au monde du travail représente un moment critique de la socialisation, de la reproduction-transformation des identités sociales et personnelles. Chez les ingénieurs, le discours dominant tourne autour du "différemment", différence notamment, entre leur père devenu ingénieur ou cadre par l'expérience et eux-mêmes débutant dans ces catégories grâce au diplôme et au savoir scolaire. Chez les BTS-DUT, leur position sur le marché du travail étant moins forte, les problématiques en terme de carrière, par exemple, restent plus floues.

- AUBRET, Jacques, GILBERT, Patrick et PIGEYRE, Frédérique. *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*. Paris : PUF, 1993. 223 p.

À partir d'une perspective transdisciplinaire, les auteurs étudient le problème de l'évaluation des compétences. La loi du 31 décembre 1991 consacre le bilan de compétences, l'évaluation devenant un des pivots de la gestion des ressources humaines. La deuxième partie de l'ouvrage met en scène les parcours utilisés par les techniciens supérieurs pour devenir ingénieurs que ce soit par la formation initiale, la formation continue, ou les nouvelles formations même au niveau européen.

- EPIPHANE, Dominique et MARTINELLI, Daniel. *Diplômés des écoles d'ingénieurs : les conditions d'insertion restent parmi les meilleures*. Marseille : CEREQ, 1993. 51 p. (Document, Série Observatoire ; n° 90).

L'accès aux écoles d'ingénieurs reste sélectif : leurs élèves ne représentent que 3,5 % des effectifs de l'enseignement supérieur. Les deux tiers d'entre eux possèdent un bac C et la moitié est issue d'une famille de cadres. Les conditions d'insertion des jeunes ingénieurs restent favorables bien que leur marché du travail ait été marqué par une hausse récente du chômage. À la date de l'enquête, leur taux de chômage (2 %) se situe parmi les plus bas mesurés chez les sortants de l'enseignement supérieur. Les diplômés accèdent massivement à des emplois correspondant à leur qualification, situés dans l'industrie. Seuls 20 % des élèves des écoles d'ingénieurs sont des femmes.

- AUDIER, Florence, BONNEAU, Monique, CHARLOT, Alain et alii. *Les emplois et l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur : matériaux pour une prospective*. Paris : CEREQ, avr. 1991. 163 p. (Documents de travail ; n° 64).

Ce document rassemble les contributions du CEREQ à la rencontre nationale des formations supérieures et de l'emploi organisée par le CNPF et le Ministère de l'Éducation nationale en avril 1991. Ces débats entre responsables des universités et représentants des branches professionnelles nécessitaient l'apport d'informations de base sur la situation professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur et en particulier des jeunes. Les professions et les secteurs d'activité ont été étudiés en privilégiant deux prin-

cipes d'analyse : la destination des jeunes diplômés à l'issue de leurs études d'une part, les modalités de renouvellement des emplois d'autre part. L'étude dégage des articulations spécifiques entre filières d'enseignement supérieur et types d'emploi. Les politiques sectorielles de promotion interne (et de formation continue) peuvent constituer des leviers puissants pour favoriser l'élévation de niveaux de qualification très hétérogènes d'une branche à l'autre.

- DANY, Françoise et LIVIAN, Yves-Frédéric. Quelles carrières pour les cadres diplômés ? *Futuribles*, n° 155, juin 1991, p. 3-16.
Après avoir constaté la pénurie actuelle de la main d'œuvre qualifiée, cet article montre la concurrence que se livrent les entreprises afin d'attirer les cadres et ingénieurs dont elles ont besoin, quitte à engendrer chez les jeunes diplômés embauchés certaines frustrations et un sentiment de surqualification, certaines promesses d'embauche n'étant pas tenues. Il souligne aussi les effets de cette course aux diplômés sur la gestion des carrières, la pyramide des âges, l'organisation de l'entreprise et son encadrement, les coûts, les structures salariales... En guise d'action préventive et pour éviter les inconvénients d'une telle politique de recrutement, les auteurs prônent une véritable gestion prévisionnelle des carrières tenant compte à la fois des aspirations des personnels et des transformations de l'organisation.
- DEGENNE, Alain, FOURNIER, Irène, MARRY, Catherine, et MOUNIER, Lise. Les relations au cœur du marché du travail. *Sociétés contemporaines*, n° 5, mars 1991, p. 75-97.
Dans le cadre d'un dossier sur les réseaux sociaux, les auteurs étudient l'importance du recours aux relations personnelles dans l'accès à l'emploi et cela pour deux catégories à l'opposé sur l'échelle sociale : les jeunes demandeurs d'emploi peu qualifiés et les ingénieurs. Ils s'appuient, pour les premiers, sur l'enquête "Jeunes" complémentaire à l'enquête emploi de l'INSEE ; pour les seconds, ils ont exploité les enquêtes régulières de la FASFID. Le travail des auteurs a été développé par référence aux principales théories, notamment américaines, sur le rôle des réseaux sociaux. En conclusion, il souligne l'intérêt d'associer, dans une analyse du fonctionnement du marché du travail, les stratégies individuelles et les stratégies des entreprises qui, elles aussi, ont recours à des réseaux personnels et professionnels.
- ROCHER, Odile. *Des relations de travail structurées : facteur-clé de succès des processus d'innovation*. Saint-Fons : Rhône-Poulenc Recherches, 1991. 289 p.
Le groupe Rhône-Poulenc met en œuvre depuis quelques années une stratégie de recentrage de ses activités en consolidant ses métiers actuels. Dans ce cadre, le centre de recherches qui travaille dans les domaines de la chimie organique et la chimie des matériaux, élabore de nouveaux produits et procédés à destination de ses clients internes. L'ingénierie, quant à elle, ouvre ses missions sur le marché extérieur en tant qu'"assemblage" des outils de laboratoire. L'objectif central de cette recherche-intervention est d'analyser les relations de travail. Elle présente les solutions expérimentées,

ou en cours d'expérimentation, en matière de structuration des relations de travail envisagée comme facteur-clé de succès des processus d'innovation. Les apports de cette recherche se déclinent en trois points :

- une contribution à la connaissance des mécanismes de fonctionnement de l'entreprise et de l'innovation,
- une contribution à l'efficacité du fonctionnement par projet,
- une mise au point d'une méthode d'audit du travail par projet.

- *Les pénuries d'emplois et de qualifications dans les métiers de la construction et de l'informatique*. Issy-les-Moulineaux : BIPE, 1990. 56 p.

Afin de mieux cerner la réalité des pénuries d'emplois qualifiés, l'étude entreprend l'analyse de secteurs de la construction et de l'informatique.

La première partie est consacrée à l'analyse du niveau de l'emploi dans ces deux secteurs et à l'appréciation des pénuries. Dans le secteur du bâtiment, il semble que le problème de l'ajustement de l'offre par rapport à la demande provienne de l'"inadéquation des qualifications offertes avec les profils de demandeurs d'emploi", ce problème étant aggravé pour certaines régions. Dans le secteur de l'informatique, la pénurie a pour origine l'importante mutation technologique et la rareté des profils adéquats associés à une forte mobilité professionnelle en raison d'un taux élevé de turnover. Dans la deuxième partie, l'auteur indique différents facteurs nationaux explicatifs de ce phénomène de pénurie pour chacun des secteurs. En conclusion, il propose des solutions et des outils qui, en modifiant la politique des ressources humaines des professions et des entreprises, aideraient à la résolution de ce problème de pénurie.

- POTTIER, François. *Les diplômés des formations universitaires d'ingénieurs : conditions d'entrée dans la vie active, emplois et salaires*. Paris : CEREQ, 1989. 21 p.

Au cours des années 80, les formations universitaires d'ingénieurs se sont développées très rapidement. C'est pourquoi le CEREQ, dans le cadre de l'enquête de 1987 auprès des diplômés sortis en 1984 de l'enseignement supérieur, rend compte d'une part, des conditions d'accès au marché du travail et d'autre part, il s'avère que les diplômés universitaires d'ingénieurs permettent à leurs titulaires de bénéficier des conditions d'accès à l'emploi, de qualification et de rémunération les plus favorables, voisines de celles des autres diplômés d'ingénieurs.

- DUBOIS, Mireille, CHEVALIER, Luc et POTTIER, François. *L'insertion professionnelle de diplômés de l'enseignement supérieur en quelques chiffres*. Paris : CEREQ, oct. 1989. 185 p. (Documents de travail ; n° 50).

À l'aide de quelques indicateurs, ce dossier fournit une information sur l'insertion - professionnelle et les emplois occupés par les diplômés de l'enseignement supérieur au niveau le plus détaillé possible des spécialités de formation et diplômés.

Ces résultats sont issus de l'enquête du CEREQ de 1987 auprès des diplômés sortis en 1984 des Instituts universitaires de technologie, des Sections de techniciens supérieurs, des Écoles d'ingénieurs et de commerce,

des deuxièmes cycles ou des premières années de troisième cycle des universités.

- CLAUDE, Michel. Salaires et carrières des ingénieurs diplômés : un classement des grandes écoles. *Économie et statistique*, n° 221, mai 1989, p. 33-46. Dans le cadre d'un dossier consacré à la hiérarchie des salaires, cet article, à partir de résultats d'une enquête de la FASFID en 1987, montre que les principaux facteurs de disparité salariale entre ingénieurs diplômés (les 10 % d'ingénieurs les mieux payés ont un salaire trois fois plus élevé que les 10 % les moins payés) sont :
 - la position hiérarchique et l'expérience professionnelle sont les facteurs les plus rémunérateurs ;
 - l'ancienneté dans l'entreprise est beaucoup moins valorisée que l'expérience professionnelle ;
 - l'école de formation (chaque école apporte un bonus spécifique).
 Après avoir fait une sorte de palmarès des écoles d'ingénieur, l'auteur montre que beaucoup d'ingénieurs diplômés se déclarent satisfaits de leur situation professionnelle. Ceci explique que leur mobilité soit assez faible.
- Ingénieur de l'an 2000. *Les cahiers du CEFI*, n° 20, juin 1988, p. 16-18. Cet article livre les premiers résultats de l'enquête faite fin 1987 par Louis Verrière (directeur du Centre de communication et de gestion de l'INSA de Toulouse) auprès de cabinets de recrutement et de directeurs de personnel d'entreprises françaises. Son but était de savoir ce que pensent ceux qui recrutent des ingénieurs de la réussite future des entreprises, de l'évolution des technologies et du rôle et de la formation des ingénieurs débutants.
- Que sont les X devenus ? *Les cahiers du CEFI*, n° 20 juin 1988, p. 25-29. Tableau assez précis du profil moyen des anciens polytechniciens (après une enquête auprès de la promotion 1977) : cadre de vie, formations complémentaires, expérience professionnelle, secteurs d'activité, fonctions, adéquation formation-emploi, salaire.

2. Secteurs

- BESLAY, Christophe et LUCAS, Yvette. Les stratégies de carrière des ingénieurs et des chercheurs dans les petites et moyennes industries (PMI) de haute technologie nouvellement créées. In LUCAS, Yvette, dir. et DUBAR, Claude, *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille : Presses universitaires de Lille, 1994. p. 65-70. Dans ce type d'entreprise, les motivations des ingénieurs débutants sont très clairement liées à des stratégies utilisant l'entreprise à des fins de formation, d'acquisition de compétences dans un domaine de pointe. Leur ambition est généralement de s'orienter vers des fonctions commerciales ou de gestion. Ils quittent l'entreprise quand cet objectif est atteint ou quand ils sont cantonnés dans une activité d'application qui ne comble pas leurs attentes.

- MOYSAN-LOUAZEL, Anne. *Analyse de la transformation récente du marché interne du travail et du modèle de carrière des ingénieurs dans l'entreprise : une approche institutionnaliste, économique et de gestion*. Rennes : Université de Rennes I, 1994. (Thèse de doctorat).
L'auteur étudie le métier et l'évolution professionnelle des ingénieurs dans le secteur de l'aéronautique. Depuis les années 70, le marché interne du travail n'offre plus ces trajectoires rectilignes qui conduisaient presque automatiquement les ingénieurs vers les plus hautes responsabilités hiérarchiques. Trois facteurs expliquent ce phénomène : l'accroissement du nombre d'ingénieurs diplômés, la fuite des ingénieurs vers des fonctions managériales, l'essoufflement des principes d'organisation tayloriens, parmi lesquels on retrouve la ligne de partage entre travail manuel et intellectuel. Vers quel modèle tend-on ? L'auteur avance prudemment plusieurs pistes : le maintien d'un modèle ancien réservé aux "hauts potentiels", la création de filières de promotion horizontale et l'avènement de systèmes de progression de carrière valorisant l'accroissement des compétences techniques.
- MARTINELLI, Daniel. *Le recrutement des jeunes diplômés dans la chimie*. Marseille : CEREQ, 1994. 20 p.
Présentation des résultats de l'enquête d'insertion professionnelle des jeunes diplômés de 1988 pour le secteur de la chimie. On note une baisse des effectifs dans la chimie de base et on constate une moyenne d'âge assez élevée. Cette enquête permet de souligner les pratiques de recrutement. Si la chimie recrute proportionnellement autant de BTS - DUT que les autres secteurs, elle choisit plutôt les diplômés d'écoles d'ingénieurs ou de commerce que les universitaires.
- MAY, Nicole. *La mobilité professionnelle des ingénieurs-logiciels : le cas d'un service de génie logiciel*. Paris : GIP mutations industrielles, fév. 1993. (Cahiers de recherche, n° 64).
La mobilité professionnelle des ingénieurs logiciels est supérieure à celle des autres ingénieurs. L'auteur de cette étude tente de cerner les éléments qui sous-tendent ce phénomène. Elle a effectué une enquête par entretiens non directifs auprès de 20 ingénieurs ayant appartenu à un même service de génie logiciel, qui a existé de 1984 à 1989. Cette recherche qualitative a permis de dégager les raisons et caractéristiques essentielles de cette mobilité : le caractère "inéductible" de la première mobilité professionnelle et le rôle qu'y jouent les SSII, les conditions d'emploi, de travail et d'évolution de carrière au sein des entreprises, l'efficacité des réseaux de relations et la dimension salariale.
- Génie civil. *Culture technique*, n° 26, déc. 1992, 301 p.
Cet important dossier sur le génie civil est découpé en trois parties : histoire technique et industrielle, culture et pratiques de l'ingénieur, recherche et innovation. Il offre à la fois des articles monographiques sur de grandes entreprises du bâtiment : Batignolles, Dumez ainsi que des réflexions sur la naissance de la politique industrielle situant l'apport des Saint-Simoniens ou celui de Frédéric Le play au métier d'ingénieur. Il aborde également des

aspects techniques de la profession avec des études sur les ouvrages d'art, une petite histoire des tunnels ou l'avenir des grands travaux.

- LAVOREL, Lucien. Le contrôle aérien : qualification, formation, statut. *Formation emploi*, n° 37, janv.-mars 1992, p. 41-55.

Même si les évolutions technologiques du contrôle ont été considérables, les changements intervenus dans la formation des contrôleurs n'y trouvent pas d'abord leurs raisons. Il faut se tourner aussi, voire principalement, vers les conflits menés par les officiers contrôleurs en 1987 et 1988 à partir d'objectifs classiques (salaires, conditions de travail). Ces conflits ont, en effet, abouti à un nouveau titre : celui d'ingénieur du contrôle et de la navigation aérienne - encore au stade de la simple appellation - qui génère de nouvelles exigences de formation. La transformation du cursus renvoie assez naturellement aux nouvelles filières d'ingénieurs (Descomps). Elle s'en distingue cependant car l'alternance y est plus progressive et la phase pratique en fin de parcours peut être longue dans certains cas. Elle intervient dans un contexte de pénurie de contrôleurs dont il faudra tenir compte s'agissant des modalités de formation. Surtout, elle pose la question des filières classiques des ingénieurs de l'aviation civile. Autrement dit, celle du titre lui-même. La pertinence des contenus et celle du dispositif de formation font problème. Comment la formation du futur ingénieur, qui sera pour une longue période un opérationnel, s'articulera-t-elle en termes de contenu avec des activités d'encadrement et d'études qui apparaîtront beaucoup plus tard dans la carrière et ne concerneront pas tous les contrôleurs ? Comment s'articuleront la logique d'une école d'ingénieurs (École nationale de l'Aviation civile) et celle des centres de production ? L'ajustement n'ira probablement pas sans une certaine déstabilisation de cette organisation qualifiante. Cet article propose aussi d'effectuer le parcours qui va de la qualification à la profession, en tenant compte de la communauté de métier et de la dimension corporatiste de l'activité.

- BONNAFOS, Géraldine de. *La restructuration de l'activité de conception d'un constructeur automobile : l'interférence entre les représentations et pratiques des dirigeants et celles des autres groupes professionnels*. Paris : Groupement d'intérêt public "Mutations industrielles", 15 fév. 1991. 63 p. (Cahier du GIP mutations Industrielles ; n° 55).

L'analyse du processus de restructuration d'un segment de l'activité de conception (direction des études et méthodes) d'un constructeur automobile décrit de quelle manière la structure interne par technique a évolué des années 70 à 90, vers une organisation par projet ou véhicule nouveau.

L'auteur a articulé son rapport selon les cinq chapitres suivants :

- les perceptions des dirigeants de l'organisation de l'activité de conception et les facteurs technico-économiques de sa remise en cause,
- les mesures introduites pour mettre en place un autre mode d'organisation fondé sur une coopération resserrée entre tous les acteurs de la conception,
- la recomposition sociale et professionnelle en cours observée,

- les représentations et les pratiques de travail des différents groupes de professionnels ainsi que l'organisation issue de leurs pratiques collectives de travail,
- les facteurs internes à l'entreprise qui influencent les représentations et les pratiques de groupes et constituent un frein actuellement à une convergence plus forte de ces pratiques vers la restructuration visée.

- BOUY, Pierre et GRELON, André. dir. La chimie : ses industries et ses hommes. *Culture technique*, n° 23, juin 1991, 239 p.

La chimie est une composante fondamentale de notre culture scientifique et technique, tout comme la mécanique ou l'électronique. Mais sa puissance d'intervention dans les industries du vivant et sur notre environnement fait naître quelques craintes et soupçons, comme tout progrès des sciences et techniques.

Ce numéro qui lui est consacré, après une présentation et une réflexion sur son évolution, aborde en quatre chapitres, les aspects suivants :

- la montée de l'industrie chimique : différences entre chimies "pure" et "appliquée", évolution historique des produits et des besoins, des professions, de l'industrie chimique française ;
 - son utilisation quotidienne ;
 - la chimie et l'environnement ;
 - l'évolution et l'avenir des industries chimiques, de l'enseignement, de la formation, notamment des ingénieurs chimistes, de la recherche, des besoins en formation des entreprises, ainsi qu'une présentation chronologique des métiers et industries de la chimie.
- BERTON, Fabienne, BONNEAU, Monique et PODEVIN, Gérard. *Contrat d'études prévisionnelles, UIMM : interprétations et aides méthodologiques sur les données de formation initiale, de formation continue et de renouvellement de main-d'œuvre*. Paris : CERREQ, 1990. 120 p.

Faite pour l'UIMM, cette étude présente l'analyse de la liaison entre la formation ou élévation de la qualité des ressources humaines et la compétitivité des entreprises, condition nécessaire au développement de l'emploi, afin de construire des modèles sectoriels d'ajustement et d'élaborer une typologie.

À cet effet les auteurs analysent :

- les niveaux de diplôme et les caractéristiques socio-démographiques des actifs occupés par secteur permettant d'établir que les actifs (dont les jeunes) sont de plus en plus diplômés, que le niveau de diplôme est plus élevé dans les secteurs de l'UIMM que dans le reste de l'industrie en raison de la structure de l'emploi et du rôle du diplôme pour chaque catégorie, les jeunes étant les plus diplômés.
- le recours à la formation professionnelle continue par secteurs, taille d'entreprise et catégorie professionnelle donnés pour l'UIMM et l'ensemble de l'industrie hors BTP, et pour chacun des sept secteurs de l'UIMM. Ils traduisent la bonne position de l'UIMM, et des ingénieurs et cadres.

- la mobilité, les promotions et pratiques de renouvellement de la main d'œuvre appréhendées par une méthode flux/stock pour chacun des secteurs.

- MAURICE, Marc et SORGE, Arndt. *Dynamique industrielle et capacité d'innovation de l'industrie de la machine-outil en France et en RFA*. Aix-en-Provence : LEST-CNRS, 1989. 58 p.

Ce rapport est le fruit d'une collaboration entre deux chercheurs spécialistes des recherches comparatives dans la branche machine-outil : Marc Maurice pour la France et le Japon, Arndt Sorge pour la RFA et la Grande-Bretagne. Il reprend l'approche de "l'effet sociétal" pour cette branche de l'industrie mécanique en France et en RFA, branche qui a connu des évolutions importantes ces dernières années. Les auteurs précisent l'objet de ce texte en distinguant deux axes :

- une présentation de l'évolution de cette branche comparée à celles des autres secteurs sur les plans socio-organisationnels, techniques et économiques, et cela pour les deux pays ;
- un développement théorique pour cerner les articulations entre les "espaces d'organisation et de qualification" d'une part, et l'"espace industriel" de l'autre.

Entre autres apports, le rapport met à jour le concept de "reproduction non identique" pour caractériser les évolutions, concept selon lequel "le résultat d'un changement concret suit un logique qui était déjà présente auparavant".

- LUCAS, Yvette et FRIDENSON, Patrick. dir. *L'aéronautique : une industrie productrice de savoir-faire*. *Le mouvement social*, n° 145, déc. 1988, p. 96-119. Le poids de l'industrie aéronautique dans l'économie française est bien connu. Ce secteur a notamment joué un rôle important dans la compétition internationale. Ce que l'on connaît moins en revanche, ce sont les caractéristiques de sa main-d'œuvre, particulièrement qualifiée. Cet article fournit des données globales sur les effectifs, leur évolution, et analyse les transformations des qualifications pour les ouvriers, les techniciens et les ingénieurs. Grâce à une perspective historique, l'auteur précise comment les savoir-faire se sont enrichis sous l'effet des innovations techniques successives. Cet article fait partie d'un dossier consacré à l'aéronautique en France.
- SHINN, Terry et HAGE, Gérald. Les nouvelles organisations du travail dans les PME de haute technologie et small high technology firms. *Technologies idéologies pratiques*, vol. VI, n° 4, vol. VII, n° 1, 1987, p. 113-128. Inclus dans un dossier sur les cadres et dirigeants, cet article s'attache à l'étude des nouvelles organisations du travail dans les PME de haute technologie. Les auteurs prennent pour exemple les structures d'organisation et les patrons d'activité de petites entreprises de haute technologie en biologie et en physique en France et aux USA et en étudient les paramètres. Ils tentent ensuite de voir si on peut leur appliquer le "modèle organique" de Burns et Stalker ou le "modèle structurel différencié" de Lawrence et Lorsch.

3. Prospective

- BELTRAMO, J.P., BOURDON, J. et PAUL, J.J. L'emploi scientifique à l'horizon 2000 : essai de prospective. *Formation emploi*, n° 45, janv.-mars 1994, p. 33-50.

Fondés sur les évolutions démographiques et l'accroissement des besoins des entreprises, les pronostics courants à la fin des années quatre-vingt concluaient à la pénurie future de jeunes chercheurs scientifiques. Les prévisions actuelles montrent qu'il est hautement improbable qu'apparaisse une pénurie de personnel scientifique dans les dix années à venir. En revanche, les emplois de chercheurs offerts risquent d'être insuffisants pour absorber le flux de jeunes scientifiques formés. En ce qui concerne les ingénieurs, il apparaît que ce sont eux qui ont la préférence pour les embauches en recherche développement industriel.

- *Les travaux de projection des structures de l'emploi menées par BIPE Conseil : applications dans le cadre du CEP de l'UIMM et pour l'évaluation des besoins en ingénieurs.* Issy-les-Moulineaux : BIPE, 1991. 14 p.

La prospective d'emploi pour les branches de l'UIMM a donné lieu, dans le cadre du contrat d'études prévisionnelles, à la construction d'une approche des flux par PCS à l'aide des modèles CALIFE et GESPER. Cette note expose les méthodes de travail qui ont permis de réaliser une prévision des évolutions de l'emploi, et donne ces prévisions d'emploi par secteurs économiques et par niveau de qualification (dont ouvriers non qualifiés, techniciens, ingénieurs et cadres), ainsi qu'une évaluation des besoins en recrutement pour la région Centre.

- MAURY, Claude, SARFATI, Didier et DELATTRE, Louis. dir. *Étude prospective sur les emplois d'ingénieurs.* Paris : Comité national pour le développement des Grandes Écoles, 1988. pag. multigr.

Afin d'éclairer les responsables du système éducatif, les dirigeants d'entreprise et tous ceux qui sont concernés par les problèmes d'emploi, le Comité national pour le développement des Grandes Écoles, qui rassemble des représentants du monde de l'entreprise, des grandes écoles et des associations d'anciens élèves a engagé une étude, réalisée par le CEFI, sur les perspectives d'emploi des ingénieurs à l'horizon d'une vingtaine d'années. Cette étude est décomposée en huit modules.

Les 3 modules principaux traitent de :

- l'évolution des populations et des flux ;
- l'évolution des profils ;
- l'impact prévisible des mutations technologiques, économiques et sociales.

Les 5 modules complémentaires traitent, pour trois d'entre eux, des aspects internationaux (États-Unis, RFA, comparaisons internationales), de l'analyse d'une fonction (la recherche-développement) et du cas d'un domaine particulier (les matériaux).

IV. Les ingénieurs dans le cadre européen et international

- BAUDET, Jean-Claude. *Les ingénieurs belges : du corporatisme clair à l'ouverture ambiguë*. In LUCAS, Yvette, dir. et DUBAR, Claude. *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille : Presses universitaires de Lille, 1994. p. 57-60.
Historique de la situation des ingénieurs civils et des ingénieurs industriels en Belgique ainsi que des relations existant entre ces deux catégories d'ingénieurs, relations qui d'après l'auteur tendent à évoluer de supériorité-infériorité vers différence-complémentarité.
- LOUISON-FAUCHARD, Pascale et MAURY, Claude. Les formations d'ingénieurs en Europe : le cas de l'Allemagne, de l'Espagne, de l'Italie et du Royaume-Uni. *ID*, n° 4, avr.-mai 1993, p. 23-29.
Ingénieur, la signification même du terme varie d'un pays à l'autre. Difficile dans ces conditions d'établir une véritable comparaison des systèmes de formation conduisant à l'attribution de ce titre. L'observation dégage cependant deux types essentiels de cursus de formation : formation longue à dominante conceptuelle, formation courte plus pratique. Ce dossier présente les différentes filières en Allemagne, Espagne, Italie et Grande-Bretagne et établit sous forme de tableaux des comparaisons concernant les types d'établissements et de cursus, les titres académiques et les diplômes, les titres professionnels et les flux des diplômés.
- LOUISON-FAUCHARD, Pascale. Les ingénieurs et l'Europe : Autriche, Belgique, Irlande, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal et Suisse. *ID*, n°5, juin-juil. 1993, 34 p.
Pour sept pays d'Europe, ce numéro de la gazette du CEFI examine la formation des ingénieurs mais aussi leurs modes d'organisation. En effet, dans certains pays, des groupes professionnels - "ordres d'ingénieurs" par exemple - sont chargés de missions d'intérêt national. Cette reconnaissance leur confère une autorité particulière pour l'organisation des cursus et de la profession dans son ensemble.
- LANCIANO, Caroline, MAURICE, Marc, NOHARA, Hiroatsu et SILVESTRE, Jean-Jacques. *Innovation : acteurs, organisations : les ingénieurs et la dynamique de l'entreprise, comparaison France-Japon*. Aix-en-Provence : LEST/CNRS, 1992. 42 p.
- MAURICE, Catherine. Carrières : vers une gestion plus égalitaire. *Revue française de gestion*, n° 91, nov.-déc. 1992, p. 103-108.
À travers le cas des ingénieurs de l'électronique des grandes entreprises japonaises, l'auteur étudie "l'apparition d'une nouvelle échelle hiérarchique" qui se développe parallèlement à l'ancienne. En effet, la gestion des ressources humaines est basée, en particulier, sur une tradition d'égalité de traitement pour le personnel d'une entreprise. Or l'émergence de ce nou-

veau phénomène tendrait à concurrencer l'ancien système. L'étude est appliquée à un secteur important en nombre de salariés et a duré quatre années (l'auteur en ayant passé deux sur place). Cette recherche comporte aussi un aspect comparatif avec la France.

- NOHARA, Hiraotsu. La trajectoire des ingénieurs au Japon et en France. *Revue française de gestion*, n° 91, nov.-déc. 1992, p. 88-96.
Pour assurer la compétitivité de leurs industries, le Japon et la France gèrent-ils et gèrent-ils de la même façon leur vivier d'ingénieurs ? Une étude comparative fait apparaître des divergences importantes entre les deux pays, la moindre n'étant pas celle relative à la place accordée aux jeunes ingénieurs dès la fin de leurs études. Le mode de recrutement lui-même implique en effet une différence de statut social qui en annonce d'autres, concernant le déroulement de carrière, la mobilité, la motivation, la créativité, etc.
- PERTEK, Jacques. La mobilité des ingénieurs dans l'espace européen. *Savoir*, n° 2, avril-juin 1992, p. 299-315.
Après avoir rappelé les directives européennes en matière de reconnaissance des diplômes et leurs limites pour la catégorie des ingénieurs, l'auteur propose la constitution d'un comité des diplômés d'ingénieurs en Europe dont il développe la composition et le rôle possibles. Il termine en soulignant les intérêts complémentaires de la mobilité géographique et professionnelle, favorisée par les programmes européens actuellement en vigueur.
- GRELON, André. dir. Ingénieurs d'Europe et du Proche-Orient. *Sociétés contemporaines*, n° 6, juin 1991, p. 5-125.
Les analyses sociologiques sur les ingénieurs sont encore trop rares. On trouvera ici un ensemble d'articles qui contribuent à combler cette lacune en présentant la situation de ce groupe professionnel en France et dans plusieurs pays étrangers (Liban, Syrie, Jordanie, Espagne, Pologne, Belgique, RFA). Concernant la France, c'est d'abord à travers une enquête auprès d'ingénieurs sortis d'écoles du Nord de la France que sont observées les mutations professionnelles et la constitution de l'"identité" sociale de ce groupe. Puis une autre contribution permet de saisir les processus de mobilité professionnelle au sein d'un marché local du travail, celui de la région Midi-Pyrénées.
- Japon : nouveaux défis. *Sociologie du travail*, vol. XXXIII, n° 1, 1991, 212 p.
Afin de mieux comprendre l'organisation des entreprises nipponnes qui est à l'origine des succès du pays, de nombreux sociologues et économistes japonais s'interrogent sur les changements récents témoignant des capacités d'adaptation de ce pays, à l'origine de sa dynamique. Parmi les contributions, on peut noter celles portant sur la gestion et l'organisation des entreprises, la recherche et le développement des technologies, l'accroissement des catégories cadre et ouvrier... D'autres traitent de questions plus transversales, à savoir, le système japonais de relations professionnelles ou l'avenir de l'enseignement supérieur... La mise en perspective historique de

l'évolution de la société japonaise relativise les interprétations culturalistes et évite la confusion entre modernisation et occidentalisation.

- *Les migrations des compétences et des talents : la mobilité des ingénieurs et scientifiques en Europe : quels enjeux ? quelles politiques ?* Paris : CEFI, 1991. 103 p.
- *Formation et mobilité des ingénieurs en Europe : France, RFA, Europe du sud.* Paris : CIRAC, 1990. 120 p. (Travaux et documents du CIRAC ; n° 15).
L'instauration du marché intérieur européen en 1993 aura des implications multiples, notamment en ce qui concerne la formation des ingénieurs et des techniciens. Un séminaire s'est tenu, en 1988, à l'initiative du CIRAC et du Bureau GE-TH (Bureau permanent Franco-allemand de liaison entre grandes écoles et Technische Hochschulen) pour faire le point sur les problèmes de formation et de mobilité des ingénieurs, ainsi que sur les instances ou programmes européens qui leur sont destinés. Le présent ouvrage consigne les contributions présentées à ce séminaire. Elles peuvent être divisées en deux groupes : celles présentant les formations d'ingénieurs et de techniciens en France (grandes écoles d'ingénieurs et instituts universitaires de technologie), RFA (formation des ingénieurs dans les universités et les Fachhochschulen), Espagne, Italie et Portugal ; puis les interventions traitant des instruments et conditions de la mobilité des futurs ingénieurs en Europe.
- *Formation et emploi des ingénieurs en Belgique. Les dossiers du CEFI, n° 4, nov. 1989, 52 p.*
Dans le cadre d'une série d'études sur les ingénieurs en Europe, ce dossier s'intéresse à la formation et à l'emploi des ingénieurs en Belgique. Il a été rédigé sur la base d'informations fournies par les établissements, les centres de documentation et les organismes professionnels. Il fait le point sur le système de formation des ingénieurs dans ce pays, leur insertion professionnelle et sur les besoins en ingénieurs de l'économie belge.
- *La formation et l'emploi des ingénieurs en Suisse. Les dossiers du CEFI, n° 2, mars 1989, 40 p.*
Dans le cadre d'une série de dossiers sur les ingénieurs en Europe, celui-ci s'intéresse à la formation et à l'emploi des ingénieurs en Suisse. Il a été rédigé sur la base d'informations fournies par les écoles et les organismes professionnels et d'un rapport de l'Ambassade de France. Il fait le point sur la formation des ingénieurs dans ce pays, leur insertion professionnelle et sur l'évolution des besoins en ingénieurs dans les différentes branches de l'économie suisse.
En annexe, entre autres : des repères statistiques sur les formations d'ingénieur, des données sur l'emploi.
- LEIS, /École centrale des arts et manufactures. *Évaluation de la filière travail-emploi-formation concernant la conception et le développement de l'organisation dans les entreprises en mutation technologique : tome I.* Châtenay-Malabry : LEIS, juin 1988. 68 p. + ann.
Recherche internationale concernant l'Ontario, le Québec, la France et la Suède. Rapport final de recherche.

Bibliographies

- DUVAL, Jean-Luc. *Les ingénieurs et cadres techniques de l'industrie : dossier bibliographique : vol. 6*. Paris : CEREQ, fév. 1991. 41 p. (Documents de travail ; n° 60.6)
Ce dossier bibliographique consacré aux emplois d'ingénieurs et cadres techniques de l'industrie fait partie d'une série de 12 titres réalisés par le Centre de documentation du CEREQ pour l'ANPE. Leur objectif était de fournir un appui documentaire aux groupes de travail de l'Agence chargés de la refonte du Répertoire opérationnel des métiers et emplois (ROME). Les titres entrés depuis janvier 1988 sont accompagnés d'un résumé.
- TERNIER, Annick. Les ingénieurs : bibliographie. *Culture technique*, n° 12, mars 1984, p. 343-347.
- JACOMY, B. Ingénieurs et société : bibliographie. *Milieux*, n° 2, juin 1980, p. 81-88.

Madeleine MAILLEBOUIS

*Responsable du Centre de documentation
sur la formation et le travail au CNAM
Département travail et entreprise*

avec la collaboration de

**Isabelle BOURACHOT
et Nathalie LEMÉNAGER**

Étudiantes en cycle de formation à la documentation

FAIRE DU NEUF AVEC DU VIEUX

Identité et rénovation d'une médiathèque pédagogique

Sylvie Duquesnoy

En octobre 1994 a été inaugurée la nouvelle médiathèque pédagogique de Lille (CDDP du Nord) sous les auspices de ses tutelles : Conseil général et Inspection académique du Nord, CRDP de Lille, CNDP. Il s'agit, non pas d'une nouvelle structure créée ex nihilo, mais d'une rénovation totale des services, des prestations et des fonds documentaires du centre de documentation pédagogique de Lille appartenant au réseau CNDP, datant de 1960.

Cette médiathèque présente désormais dans un cadre moderne et confortable, d'une superficie de 450 m², des collections complètement renouvelées de documents pédagogiques et didactiques tous supports, tous informatisés à l'aide du logiciel Best-seller : soit un volume de 35 000 documents et 300 titres de périodiques, à destination d'un public de 4 000 personnes : enseignants, formateurs, étudiants qui peuvent consulter en libre accès et dans le catalogue, emprunter, interroger les banques de données et se faire aider dans leurs recherches.

Cette inauguration s'est faite lors de la campagne nationale du "Temps des livres" du Ministère de la Culture, et prétendait modeste-

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 35, 1995

ment apporter à ces festivités le clin d'oeil du plaisir de la lecture professionnelle.

Trois journées d'animations ont marqué cet événement festif local :

Une journée portes ouvertes à tout public avec des animations multimédia et des rencontres professionnelles variées ;

Une réunion du club des utilisateurs CNDP Best-seller avec nos collègues des autres centres informatisés de France ;

Une conférence "Lire pour enseigner" avec les interventions des chercheurs Christiane Étévé, Séraphin Alava, d'un groupe de recherche IUFM Nord-Pas-de-Calais. (Et c'est mon intervention à cette conférence qui fait ici le corps de l'article : "Une médiathèque pédagogique moderne : un outil pour la diffusion du savoir en éducation").

Cette rénovation de la structure a pris cinq années de travail de 1990 à 1994, et mobilisé une équipe d'une dizaine de personnes ; pendant les travaux, la médiathèque est restée ouverte.

Un projet, cinq mobiles

D'abord le constat de l'inefficacité d'un système documentaire qui existait jusqu'alors et dont les modèles relevaient du patchwork ou du labyrinthe, par ailleurs sympathique mais confus. Il y a encore cinq ans, dans cette vieille université intra-muros du centre ville de Lille qui nous héberge, on pouvait observer neuf espaces documentaires clos, distincts, fonctionnant de façon autonome et destinés à accueillir du public ; sans parler des entrepôts d'archives banalisés ou sauvages.

Des pans documentaires accumulés au fil des trente années d'existence de la bibliothèque du CRDP de Lille et dispersés de la cave au grenier composaient un fonds hétéroclite jamais désherbé, estimé après recension par nos soins à 50 000 documents.

Les classements topographiques étaient aléatoires, tantôt le support : la vidéothèque, la logithèque, tantôt le champ disciplinaire : les enseignements technologiques ou la psychopédagogie, tantôt la nature typologique du document : la bibliothèque générale ou la documentation administrative, par exemple, présidaient à l'ordonnement spatial.

Soixante et onze fichiers papier gigognes ont été dénombrés ne couvrant pas la totalité du fonds et renforçant l'aspect de balkanisation documentaire dégagé.

Une autarcie bon enfant et un amateurisme de bonne volonté caractérisaient les pratiques bibliothéconomiques des personnels. L'image du centre renvoyée par ceux qui le connaissaient était poussièreuse, vieillotte, malade et folklorique.

Pourtant du passé ne faisons pas table rase ! Ce système pas très atypique dans l'univers des bibliothèques, rendait, avait rendu des services pendant longtemps aux enseignants, dans le cadre d'un service public de la documentation pédagogique ; il fallait qu'il en rende maintenant davantage et de meilleurs.

Le deuxième mobile, non pas du crime mais de la rénovation, était l'enrichissement de la pratique permis par la réflexion des chercheurs et les lectures intelligentes. Comme quoi, lire ça sert à mieux travailler.

D'abord le champ de la sociologie de la lecture appliquée aux bibliothèques a ouvert les perspectives. Les premières études de la Bibliothèque Publique d'Information de Beaubourg (et de ses sociologues comme Eliséo Veron) ont permis la transformation des pratiques à partir de l'observation suivante : dans les bibliothèques, on ne garde pas seulement des livres, on regarde aussi les lecteurs. Il faut saluer le rôle avant-gardiste du laboratoire ethnologique des bibliothèques qu'a rendu la BPI à la communauté des professionnels de la documentation, et aussi sa préoccupation constante et pragmatique de diffusion de son savoir-faire notamment par exemple dans l'édition des dossiers techniques.

Ensuite dans l'éducation, tout le courant concernant les recherches sur les lectures des enseignants menées par l'INRP et les chercheurs qui travaillent avec lui, a apporté sa quote-part à la réflexion, notamment à travers les tribunes de *Perspectives documentaires en éducation*. Comme maître-initiateur, le Suisse Michaël Huberman a développé une problématique d'observation des pratiques des enseignants y compris des pratiques informatives, au regard de leurs cycles de vie professionnelle. Et quand Christiane Étévé dresse sa typologie des enseignants lecteurs : les domestiques, les mobilisés, les disciplinaires, on a envie de lui répondre en écho pour rire que dans les centres de

documentation on en a vu aussi des disciplinés, des sauvages et des démobilisés.

Enfin la littérature sur le marketing des services et sa déclinaison dans le management documentaire, représentée d'abord par le Canadien Réjean Savard, puis par Jean-Michel Saläun a donné des outils concrets de travail et de l'analyse de sa valeur. Ils ont permis de s'interroger sur la pertinence des tâches bibliothéconomiques, de dresser des typologies de services, de programmer des chantiers et leur faisabilité, de rationaliser le travail et de mener à terme des projets de modernisation.

Ainsi peut-être bien, si on osait (parce qu'on est timide quand on est fourmi), on pourrait dire qu'on a mené une recherche-action.

Le troisième facteur de motivation a été le challenge de faire du neuf avec du vieux. Comme un titillement démiurgique qui stimule le désir de le faire, de le faire durer et de le faire avec une équipe de collègues, avec des directeurs, en dépit du mouvement des personnels permanents ou vacataires, dans un cadre politique qui change et avec des moyens qui existent et que l'on trouve. Programmation, négociation, faisabilité, échéances, évaluation, ces termes ont pris sens, ont pris corps pour une équipe dans une ambiance de labeur où l'affectif jouait son rôle. Le plaisir est là, celui de l'artisan, il a un objet : la réalisation d'un outil, l'œuvre des compagnons. Aimer travailler, mais aussi travailler à aimer, comme dirait l'autre. Derrière le plaisir, tout de suite après, très proche, vient l'obligatoire respect mutuel. Travailler ensemble, longtemps, avec nos âges, nos sexes, nos profils, nos qualifications et nos rapports au travail tellement différents, appelle le principe de la négociation permanente (euphémisme !).

Le quatrième facteur de déclenchement a été le souci de s'adapter aux besoins, d'adapter l'offre documentaire à la demande, voire de susciter la demande par l'offre. En 1990, la création des IUFM, l'émergence du concept de "professionnalisation" dans l'Éducation, la massification des jeunes enseignants ont créé un terrain favorable au changement de la documentation pédagogique et suscité de nouveaux besoins documentaires pour de nouveaux publics. Le contexte académique de cette mutation avait vu se dessiner des velléités de politique documentaire raisonnée : une occasion pour la réflexion sur les recentrages des fonds et leur complémentarité. Par ailleurs la prolifération de la littérature pédagogique s'annonçait. Les maisons

d'éditions lancent des collections spécifiques, déclinent des sous-collections. La littérature pédagogique francophone, belge, canadienne, suisse est diffusée en France facilement. Un changement de pratique de la veille bibliographique, la définition d'une politique d'acquisition au sein d'un réseau Éducation nationale s'avèrent nécessaires pour répondre à la poussée annoncée des enseignants de lait.

Enfin le dernier mobile de l'action, c'est la conviction du bien-fondé d'un service public documentaire de l'Éducation dans un État de droit, droit à l'information avec en filigrane des principes démocratiques. Une bibliothèque ça sert à l'autoformation, à l'autodidaxie. A fortiori, une médiathèque pédagogique contribue à la formation des formateurs de la jeunesse. La charte des bibliothèques et les rapports annuels du conseil supérieur des bibliothèques, le discours éclairé de Michel Melot apportent une armature idéologique aux fonctions et aux services des bibliothèques. C'est là où l'on perçoit que dans libre accès il y a le mot liberté, que les catalogues sont des devoirs pour les bibliothèques : le devoir de diffusion, le devoir de transparence sur l'investissement patrimonial, que si le prêt n'est pas payant c'est que le service est gratuit, grâce à l'investissement de l'État et des collectivités territoriales...et jusqu'à quand ? L'impératif de rationaliser dans un contexte de restrictions est aussi là. Il pousse à la roue. Les cartes documentaires et les politiques d'acquisition recentrées en sont aussi les signes.

Comment les chantiers se sont ils organisés ?

D'abord, au début, il y a cinq ans, trois mois de travail d'une documentaliste à temps plein aidée d'une étudiante du DEUST des métiers du livre et de la documentation ont abouti à la rédaction d'un rapport préparatoire à la rénovation (1). Un véritable travail d'arpenteur : mesurer, quantifier, décrire l'environnement documentaire et le système éducatif, et de programmeur : prévoir le travail dans le temps et l'espace, élaborer un plan d'action, un échéancier, avec les moyens disponibles en personnels, en budget, et la participation de l'équipe. Ce rapport a été soumis aux directeurs du CRDP et du CDDP et a reçu leur aval au moment-cléf précisément de la création du CDDP du Nord et du rattachement des médiathèques à l'échelon départemental. À partir de là, la rénovation a engagé de façon concomitante

plusieurs chantiers. Des chantiers d'ordre maçonnique : porter des livres, construire des plans.

La construction du libre accès

Le premier chantier, le plus urgent, a vu les travaux d'aménagement, d'ameublement et de signalétique. Il s'agit de l'énonciation spatiale de l'offre documentaire. Construire l'accès libre pour permettre la voie directe au document dans un dispositif transparent. C'est l'appropriation physique du document et la mise à disposition des collections qui devaient être simplifiées et facilitées. Ainsi des neuf espaces distincts, sommes-nous passés à un seul espace clos, grâce à des travaux de réfection, l'aménagement intérieur du hall d'accueil du premier étage, et après quelques pans de mur abattus. Les travaux de peinture ont été programmés sur plusieurs années. Le nouvel ameublement moderne, pratique et confortable a été financé grâce à un plan quinquennal de subventions d'équipement du Conseil général du Nord : 785 000 F au total. La signalétique finale a été réalisée par un lycée professionnel de Tourcoing. Par ailleurs a été créé un espace de travail : l'atelier documentaire, distinct de la médiathèque, organisé selon le circuit du livre, et équipé d'ordinateurs. C'est une petite usine de traitement de l'information. Ainsi sont distingués le champ et la ville, les services internes et le service public, sur le plan de l'occupation des sols, dans les esprits et pour le confort de tous : les usagers et les personnels, gênés par la confusion des genres. Les verbes d'actions de ce chantier ont été : désherber, enrichir, spatialisser, collaborer.

L'opération de désherbage assistée d'équipes d'enseignants volontaires a consisté à passer au crible toute la documentation accumulée depuis 1960, tous champs et tous supports confondus, des archives au fonds d'actualité et de décider de son sort : éliminer, archiver, ou mettre en accès libre, selon les critères de sélection du dossier technique de la BPI 1987, et selon une politique d'élimination et d'acquisition propre au centre documentaire pédagogique que nous essayions de construire avant la lettre (le document CNDP : la politique d'acquisition des médiathèques des CRDP-CNDP date de 1994).

Si les fruits secs du désherbage ont fait l'objet d'éliminations, de dons, ou de vente publique, un plan d'acquisition annuel à raison de 250 000 F/an a permis de renouveler et renflouer les collections

dépoussiérées. Ainsi l'offre documentaire a été complètement recentrée ; abandonnées les œuvres artistiques, littéraires, musicales et les collections de type encyclopédique trop thématiques ou trop spécialisées que les budgets ne nous permettent pas de suivre et qui peuvent être consultées dans le réseau des bibliothèques de lecture publique ou les bibliothèques universitaires dont c'est la mission. Abandonnés l'édition parascolaire, la littérature et le documentaire de jeunesse, le matériel didactique de l'élève qui doivent constituer le fonds documentaire du CDI et de la BCD.

Qui trop embrasse mal étroit ; la médiathèque pédagogique embrasse maintenant très bien et étroitement, un fonds documentaire ciblé Éducation : Actualité de l'Éducation, Pédagogie contemporaine, Didactique des disciplines, Sciences de l'éducation, Sciences de l'Information et de la Communication, Documentation Administrative.

Je dois mettre un bémol sur les collections iconographiques (diapos, vidéos, vidéodisques) présentes et renouvelées restant le plus souvent de nature encyclopédique, supports de cours prisés notamment des disciplines arts plastiques, histoire, biologie, géologie, par tradition grandes consommatrices d'images.

L'ordonnement dans l'espace de ces collections est passé par l'élaboration collective d'un plan de classement particulier au centre de documentation pédagogique. Ce plan de classement : aménagement de la classification décimale de Dewey appliquée aux fonds documentaires didactique et pédagogique du CDDP du Nord (2) fait l'objet d'une diffusion restreinte au sein du réseau CNDP.

Une seule logique de classement s'imposait : la classe 370 "Éducation" de la Dewey était inadaptée au volume et à la nature de notre collection particulièrement spécialisée, et affichait un état du système éducatif anglo-saxon. Reprenant la trame de la Dewey, nous avons intégré les concepts nouveaux du système éducatif et les thèmes récurrents de la pédagogie contemporaine et surtout rapproché la didactique de la discipline au savoir disciplinaire lui-même. L'option de classement retenue est celui de la médiathèque, c'est-à-dire : classer derrière les thèmes tous les supports, ne pas séparer la bibliothèque de la discothèque, de la vidéothèque, avec un compromis pour la logithèque. Toutes ces initiatives ont permis de mettre directement un fonds de qualité à disposition d'une majorité de lecteurs.

À la médiathèque pédagogique de Lille, maintenant, tout document est accessible, il est repérable, tangible et lisible même s'il n'est pas imprimé (audible, visible, décodable... avec les matériels de lecture nécessaires) et restituable à condition que l'on respecte la législation protectrice des auteurs et de leurs éditeurs. L'enseignant emprunteur qui pratique l'urgence, le vite-fait-bien-fait, le tout fait, le prêt-à-porter, l'illustration de cours, le cours disciplinaire, l'habitude renouvelée, la fréquence de la fréquentation, celui-ci trouvera son bonheur rapidement et efficacement dans ce système de libre accès. C'est ce que nous appelons le service minimum. Celui qui fait des recherches plus fines et plus longues, effectue un travail de type universitaire, prépare un mémoire ou une session de formation, pratique la mise à jour de ses connaissances, celui-là aura besoin de l'accès médiatisé à l'information et de la recherche documentaire informatisée. C'est ce que nous appelons notre service plus.

La construction de l'accès médiatisé

Arrive alors notre deuxième chantier, après la construction du libre accès, la construction de l'accès médiatisé : 35 000 documents, 300 titres de périodiques qu'il s'agissait de traiter, avec les outils modernes des bibliothèques d'aujourd'hui. Les verbes d'action de ce chantier ont été : informatiser, exploiter, outiller, professionnaliser. Il convenait de rationaliser l'ensemble du circuit du livre et du document, de rentabiliser l'investissement des acquisitions notamment dans l'accès au contenu, de prêter rapidement et efficacement, de fournir un catalogue de notre fonds à qui le souhaitait.

Pour ce faire, en 1992, une documentaliste a été engagée spécialement sur un profil de poste défini sur trois ans : "Informatisation de la médiathèque de Lille".

L'appel d'offres du CNDP qui préconisait aux CRDP l'usage d'un logiciel Best-seller et qui proposait une participation financière non négligeable, arrivait à point et a retenu l'attention des directeurs de l'époque. Ce logiciel de gestion de bibliothèque, agrémenté d'un système de recherche documentaire venu du Canada et commercialisé en France, permet d'informatiser toutes les fonctions bibliothéconomiques de l'acquisition au prêt ; et il permet en outre, à l'indexation, d'utiliser trois langages documentaires en ligne : Motbis, le thésaurus de l'Éducation nationale, TEE, le thésaurus européen de l'Éducation

et les autorités Rameau de la Bibliothèque Nationale retenues. Deux années de saisie effectuées dans l'atelier documentaire par une équipe d'une dizaine de personnes occupées à mi-temps au public ont permis d'atteindre l'objectif de la modernisation et de la professionnalisation du traitement de l'information, selon des procédures qui ont fait l'objet d'un mode d'emploi édité à cet effet (3).

Un seul catalogue informatisé, l'OPAC, est désormais accessible au public. Par ailleurs, l'installation d'un pôle d'interrogation de banques de données rend possible des recherches bibliographiques complémentaires sur l'éducation dans Inter'O, Electre, BNF, BCDI, Myriade...

Ces deux chantiers offrent maintenant à un public de 4 000 emprunteurs un site de 450 m² organisé autour d'un service d'accueil composé de la Banque de prêt et de l'OPAC. L'ensemble des collections est réparti selon le plan de classement par secteurs : la documentation administrative d'abord, spécifique et demandant une aide personnalisée constante, ensuite la documentation pédagogique avec primo, la bibliothèque de recherche en sciences de l'éducation et sciences de l'information pour les chercheurs, les étudiants, les formateurs, et secundo les secteurs didactiques toutes disciplines de la maternelle au lycée. Tous les secteurs communiquent. Les supports sont mélangés sur les rayonnages derrière la cote du thème considéré de 000 à 900.

Des tables de travail permettent à ceux qui le souhaitent, de plus en plus nombreux, de travailler sur place des journées entières, et à tous ceux qui exercent des fonctions de formation, que ce soit en formation initiale ou continue, dans l'enseignement public ou privé, ou dans les secteurs associatifs ou parapublics, d'emprunter quatre à huit documents gratuitement pour une durée de quinze jours et pendant la période d'ouverture du centre à savoir quatre jours par semaine.

Les enseignants représentent la moitié du public, les étudiants de l'IUFM et des sciences de l'éducation et les formateurs d'adultes constituent l'autre moitié. La fréquentation des étudiants de l'IUFM a rajeuni la pyramide des âges des lecteurs de la médiathèque et focalisé les recherches documentaires sur des thèmes récurrents de la pédagogie contemporaine et aussi de la pédagogie moderne. Ce public a fait l'objet d'une observation particulière dans le cadre d'une recherche conduite par l'IUFM Nord-Pas-de-Calais à laquelle participaient les documentalistes de l'IUFM et du CDDP du Nord (4).

La communication

Par ailleurs l'impact de cette rénovation in situ a eu l'énorme avantage de professionnaliser l'ensemble des personnels, de motiver particulièrement leur rapport au travail. Ces conditions ont été nécessaires pour passer au troisième chantier, entamé lors de l'inauguration, le chantier de la communication qui nous occupe actuellement :

- journées d'animation, relations rapprochées avec des réseaux ou autorités, leaders d'opinion ;
- édition de petit matériel d'information : le livret Médiathèque Mode d'emploi (5), les signets ;
- campagne de diffusion de catalogues : à l'occasion de manifestations pédagogiques, diffusion de feuillets bibliographiques thématiques (Presse École, Didactique du Français ou Pilotage des Établissements, Théâtre à l'École, Didactique des Sciences, etc...). À distance, diffusion sur disquette du Catalogue des logiciels, sur papier du Catalogue des périodiques, du Catalogue pour l'École Maternelle, etc., afin de favoriser le prêt par correspondance.

Notre préoccupation principale maintenant est de chercher à développer le prêt à distance. Satisfaire ceux qui viennent, faire venir davantage d'usagers est un objectif permanent, qui sera bientôt atteint, compte tenu de la connaissance des pratiques du public que nous avons actuellement, et de l'environnement documentaire socio-éducatif qui est le nôtre.

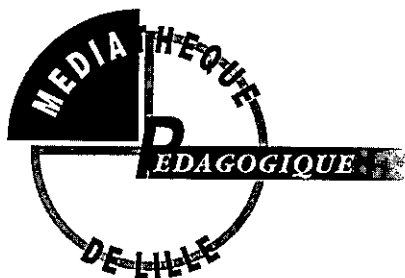
En revanche, atteindre les non-publics, comme diraient les sociologues, les atteindre à distance, voici un objectif quasi balistique qui peut nous occuper un moment. Le souci pour nous de trouver un mode d'accès à distance à notre catalogue, un mode de relation interactive avec le public lointain, bref d'offrir un téléservice et d'organiser un véritable réseau départemental avec les CDDP de Dunkerque et de Valenciennes participe de cet objectif.

Il s'impose dans le contexte des nouvelles technologies de mémorisation et de communication de l'information, dans celui de la mutation professionnelle des bibliothèques et des services publics : obligation permanente d'ouverture des structures vers l'extérieur, rentabilisation des investissements effectués, extraterritorialité de l'accès à l'information.

Mais pour tout cela il nous faut un autre projet... d'autres chantiers à construire dans le temps et dans l'espace. Celui-là n'opposera pas la logique de stocks à la logique de flux, il les réconciliera. De la bibliothèque factuelle à la bibliothèque virtuelle, il y a encore du travail pour les architectes de réseaux, les arpenteurs de l'espace, les amoureux du public, les sociologues de la lecture, les factotum documentalistes, et les médiathécaires de tous poils que nous sommes. Il y a encore des objets pour faire des recherches-actions sans le savoir. Il y a encore de quoi, pour les praticiens, aimer travailler et travailler à aimer...

Sylvie DUQUESNOY

Documentaliste au CDDP du Nord-Lille



CDDP du



CDDP LILLE

NORD

3, rue Jean Bart
BP 199
59018 Lille
Cedex
Tél 20 57 75 02
FAX 20 50 07 22

Notes

- (1) *Rapport préparatoire à l'installation d'une nouvelle médiathèque au CDDP*, rédigée de novembre 1989 à fin janvier 1990 par Sylvie Duquesnoy documentaliste-Littérature grise. 80 p.
1-Le profil du département économique, documentaire, scolaire et éducatif
2-L'état des lieux documentaires au CDDP, les publics, les fonds, les lieux, les budgets, les personnels
3-Relevés de propositions et échéances, finalité, objectif, méthodes. Année 0 : 1990
- (2) *Plan de classement pour le centre documentaire pédagogique du Nord : Aménagement de la classification décimale de Dewey appliquée aux fonds documentaires didactiques et pédagogiques du CDDP du Nord pour sa médiathèque de Lille*, réalisé sous la direction de Sylvie Duquesnoy, par Rita Camier, Isabelle Colin, Michel Pentiaux, Janine Rzeszutek, Danielle Szafranski, Janie Van Hemelryck, Christine Van Lancker-Lille : CDDP du Nord, 1994. 181 p.
- (3) *Guide Best-Seller du CDDP du Nord pour sa médiathèque pédagogique de Lille* conçu par Marie-France Brezault, mis en forme par Patricia Couvelard et Roger Bafcops. Lille : CDDP du Nord, 1994. 74 p.
- (4) *S'informer, se documenter dans l'IUFM Nord-Pas-de-Calais : Les pratiques actuelles des stagiaires en formation 1992-1994 : Rapport de recherche IUFM*. Reff Nord-Pas-de-Calais : Annette Beguin, Nicole Bono, Charles Bricanne, Sylvie Duquesnoy, Jacinthe Gelles, Anne-Marie Vallez, Jean-Paul Verplaetse sous la conduite de Christiane Etévé-Villeneuve d'Ascq : IUFM, 1995. 169 p.
- (5) *Médiathèque : mode d'emploi - la Médiathèque Pédagogique de Lille*. Lille : CCDP du Nord, 1994. 8 p.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

Le Centre de Documentation Recherche reçoit soixante périodiques étrangers. Nous présentons, dans cette rubrique, des comptes rendus d'articles traduits de l'anglais jugés significatifs et pouvant correspondre aux préoccupations des acteurs de l'éducation en France.

- *L'éducation des élèves inadaptés : le point de vue des enseignants* 114
- *La contextualisation des mathématiques
et les sous-performances des filles* 118
- *L'intégration de tous les élèves difficiles dans les classes ordinaires :
vrai ou faux progrès ?* 121
- *Inégalité des sexes dans l'enseignement à distance* 124
- *Préparer l'apprentissage de l'écrit par la lecture familiale* 128
- *Pour une éducation spirituelle* 131
- *Vers un dialogue entre la didactique et l'étude des programmes* 134
- *L'utilisation de l'étude de cas dans la Formation des maîtres* 137

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 35, 1995

L'éducation des élèves inadaptés : le point de vue des enseignants

À la lumière des rapports nationaux et des prises de conscience des enseignants, L. Soodak et D. Podell constatent que les efforts pour enrayer l'échec scolaire sont dépassés par l'inflation du nombre d'enfants connaissant des problèmes scolaires et comportementaux graves. Les effectifs de l'éducation spéciale dans les secteurs de l'incapacité scolaire et des déviations psychologiques et sociales ont nettement augmenté, peut-être à cause d'une certaine démission des professeurs face aux élèves difficiles. Selon ces deux chercheurs, le classement de l'enfant parmi ceux relevant de l'éducation spécialisée présente un risque d'erreur de diagnostic irréversible (le placement en institut spécialisé étant généralement définitif). La demande d'intégration des élèves difficiles dans les classes ordinaires indique qu'une partie des parents et des spécialistes croient la coexistence bénéfique pédagogiquement.

Avant d'organiser concrètement la réinsertion des élèves difficiles dans le système ordinaire, il est nécessaire de s'informer sur l'opinion des professeurs quant aux actions à mener et aux motifs de leur acceptation (ou refus) de cette responsabilité. L. Soodak et D. Podell ont mené une enquête sur les propositions que font les enseignants confrontés à des problèmes spécifiques, en faisant l'hypothèse que ces suggestions reflètent leurs théories sur l'enseignement et l'apprentissage, notamment des élèves difficiles. Pour distinguer ce qui *doit* être fait et ce qui *peut* être fait, les professeurs étaient invités à apprécier l'efficacité des stratégies évoquées.

L'enquête a été conduite auprès de 270 enseignants d'écoles primaires de New York et de ses banlieues dont 110 ont répondu. D'après un questionnaire sur leurs caractéristiques, la majorité enseignait en classe de 3^{ème} année (un tiers en classe de 4^e à 6^e année) et 90 % étaient des femmes, l'ancienneté moyenne étant d'environ 13 ans (1 à 21 ans). Environ 86 % étaient "blancs" (non hispaniques), 6 % afro-américains, 2 % asiatiques. Une étude de cas était soumise aux sujets interrogés : celle d'un élève de 3^{ème} année ayant environ deux ans de retard en lecture et des problèmes de conduite occasionnels, de parents divorcés et dont les difficultés en lecture entravaient la compréhension des autres contenus disciplinaires. Trois demandes appelant des réponses ouvertes ont été formulées : inventoriez les manières

d'aborder cette situation. Quelles seraient les plus efficaces ? Quelles sont à votre avis les causes de cette situation ?

L'efficacité des professeurs a été évaluée d'après leur réaction à 16 items contenus dans une grille conçue par Gibson et Dembo, les réponses étant formulées selon une échelle de type Likert sur 6 points allant du *complet désaccord* au *complet accord*. Pour les chercheurs cette efficacité est liée à plusieurs comportements du professeur : l'utilisation du temps, le questionnement, la gestion de la classe, les décisions d'orientation des élèves. L. Soodak et D. Podell ont tenté de comparer la propension des professeurs à proposer des solutions extérieures à la classe (intervention de services spécialisés, suggestion de placement de l'élève en établissement spécial) ou des interventions sur le terrain, c'est-à-dire initiées par le professeur. Les réponses des professeurs sur les stratégies ont été regroupées en grandes catégories concernant les actions de l'enseignant - stratégies pédagogiques, organisation de la classe, méthodes et moyens, lecture, éducation du comportement - et les interventions extérieures - évaluation, consultation, implication parentale, services extérieurs à l'école, redoublement, prise en compte des suggestions de l'élève. Les jugements professoraux sur les causes ont également été regroupés en grandes catégories - le foyer familial, l'école, l'élève lui-même.

Les professeurs ont fait en moyenne environ six suggestions (de 1 à 25) et 34 % d'entre eux ont suggéré plus d'interventions venant de l'enseignant tandis que 51,5 d'entre eux comptaient plus sur un relais extérieur à la classe. Parmi les actions initiées par le professeur, celles portant sur la remédiation pédagogique sont plus souvent évoquées que celles répondant aux besoins psychologiques de l'enfant. Le tutorat par les pairs était la méthode d'instruction la plus souvent élue par les enseignants, loin devant l'apprentissage en coopération. La modification des devoirs (par exemple leur simplification), l'utilisation d'un matériel qui capte vraiment l'intérêt des jeunes, la prédominance du mode oral étaient fréquemment proposées tandis que les changements structurels (classes plus petites, regroupement des élèves...) n'étaient cités que par 10 % des enseignants. Un tiers des sujets interrogés ont suggéré une approche spécifique de la lecture, dont aucune ne ressort vraiment : l'approche la plus citée - celle ancrée dans la littérature et le langage dans sa globalité - totalise seulement 18 % des choix, l'approche phonique n'attire que 7 % des professeurs. De plus ces enseignants semblaient se focaliser sur une seule méthode.

Les problèmes émotionnels ont inspiré surtout une stratégie de modification du comportement à 40 % des enseignants et pour un tiers d'entre eux une méthode d'encouragement à l'estime de soi. La quasi-totalité des sujets de l'enquête ont proposé des remédiations extérieures : 78 % d'entre eux ont songé à la participation parentale, beaucoup ont suggéré diverses formes d'évaluation des handicaps, notamment par une équipe de l'enseignement spécial ; l'intervention de services tels que ceux de l'orientation, de la rééducation en lecture était recommandée par la moitié des enseignants, la solution du redoublement étant rarement citée. L'idée de consulter d'autres collègues a eu peu d'échos, bien que la notion de coopération professionnelle soit théoriquement prisée. Il apparaît qu'une proportion importante des professeurs interrogés se tournent vers d'autres, jugés plus experts, pour résoudre les problèmes d'inadaptation. La proposition fréquente d'une évaluation multidisciplinaire de l'élève difficile - qui conduit logiquement à un placement dans le secteur de l'éducation spéciale - indique que cette dernière n'est pas caduque aux yeux des praticiens.

L'enquête révèle une disparité entre la variété des solutions proposées et la faible proportion des enseignants qui ont foi dans les solutions qu'eux-mêmes préconisent. Cette proportion ne dépasse 50 % qu'en ce qui concerne les services spécialisés extérieurs à l'école (notamment l'orientation/conseil et la rééducation en lecture). Les stratégies purement pédagogiques, à l'exception du tutorat assuré par l'enseignant, n'inspirent pas une forte confiance (notamment les méthodes de lecture). Une plus forte proportion croit à l'efficacité des méthodes professorales appliquées au comportement, la construction de l'estime de soi étant la plus souvent jugée efficace. Parmi les catégories de stratégies extérieures à l'école, l'évaluation, fréquemment suggérée, n'est pas très souvent reconnue efficace, alors qu'elle est un critère décisif d'orientation vers le secteur spécial.

L'interrogation des enseignants sur les causes des difficultés de l'élève choisi comme cas révèle que la majorité d'entre eux l'attribuent à ses problèmes familiaux, un peu moins à ses caractéristiques intrinsèques (troubles psychologiques, agitation...) et une minorité (9 %) à l'école elle-même, c'est-à-dire aux carences de l'enseignement. Or ce diagnostic est discutable, étant donné le très grand nombre d'enfants qui subissent des ruptures familiales et poursuivent néanmoins une scolarité normale. La relation entre le diagnostic et la solution envisagée est établie : la majorité d'enseignants soulignant les causes familiales, en déduisent qu'il faut impliquer la famille dans

l'effort de remédiation. De même les enseignants, peu nombreux, qui ont invoqué la responsabilité de l'école proposent plus de stratégies compensatoires pédagogiques. L'importance donnée aux causes familiales est inquiétante, car l'action sur les familles est beaucoup plus aléatoire que sur l'école. La relation entre les propositions faites par les enseignants et leur propre sens de l'efficacité a été également évaluée : les professeurs faisant plus de suggestions dépendant de l'enseignant croient plus à leur efficacité personnelle que ceux qui suggèrent plutôt des remédiations extérieures à la classe. Les chercheurs en déduisent que prendre la responsabilité d'élèves difficiles exige non seulement de croire aux interventions compensatoires mais aussi d'avoir confiance en soi.

Les auteurs invitent à la prudence dans l'interprétation de ces réponses, les professeurs n'ayant transmis leurs réflexions que sur un seul cas, qui n'est pas représentatif de toutes les inadaptations potentielles, et la preuve qu'ils agiraient conformément à leurs intentions exprimées n'étant pas faite. Ils espèrent que des recherches complémentaires ouvriront de nouvelles perspectives sur les possibilités de modifier les variables indépendantes de l'élève et, ce faisant, stimuleront l'efficacité des enseignants vis-à-vis des élèves déviants.

- D'après : SOODAK, Leslie C. and POPELL, David M. Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *The Journal of Educational Research*, sept.-oct. 1994, vol. 88, n° 1, p. 44-51.

La contextualisation des mathématiques et les sous-performances des filles

J. Boaler réfléchit sur les thèmes du contexte et de la "réalité" dans la formation en mathématiques dont il entrevoit les liens avec l'inégalité des résultats en mathématiques selon le sexe. Les filles ont une perception de ce qui est réel, pertinent ou non venu dans les exemples utilisés pour concrétiser les exercices de calcul intrinsèquement abstraits, qui tend à leur inspirer la "phobie des mathématiques". L'auteur présente les résultats d'une recherche qui devrait selon lui inciter à une remise en question des fondements du programme de mathématiques britannique.

J. Boaler trace un bref historique de l'évolution depuis la fin des années 70, conséquence de la prise de conscience de l'incapacité des adultes à mettre en application dans la vie les mathématiques apprises à l'école. Des guides du maître ont été publiés par les Autorités, proposant des exercices appliqués à des contextes de la vie courante (les budgets, impôts, salaires, la banque...). Le but était d'établir le lien entre les calculs abstraits et le monde réel, hors de la classe de mathématiques. Ce mouvement était également inspiré par un rejet de l'abstraction des "mathématiques modernes" considérées comme un savoir lointain "desséché". L'utilisation d'exemples issus de la vie locale, d'expériences familiales, devait permettre une approche des mathématiques "non en tant que contenu de connaissances isolé mais en tant que moyen souple pour interpréter la réalité". Cette occasion de créativité dans le cours de mathématiques devait stimuler la motivation, la confiance en soi des élèves, en particulier des filles. Beaucoup d'adultes interrogés sur leur souvenir des cours de mathématiques évoquent un sentiment d'anxiété, les réponses étant strictement "vraies" ou "fausses", la mauvaise note indiscutable, alors qu'en anglais on sait que l'appréciation du professeur est en partie subjective. Une mise en perspective historique des mathématiques permet de montrer que "les mathématiques ne sont pas une création divine, immuable, transmise aux élèves de génération en génération, mais qu'elles ont été inventées par des gens, débattues, transformées". Une perspective historique permet également au professeur de démontrer que la pensée mathématique n'est pas uniquement l'apanage des populations européennes, masculines.

Bien que la plupart des méthodes de mathématiques présentent des exemples "en contexte", les résultats de recherche indiquent que les élèves ne sont pas encore capables de transférer leurs connaissances au monde réel : il faut donc se garder d'hypothèses trop simplistes et examiner la réaction des élèves aux types de contextes utilisés dans les problèmes de mathématiques. L'auteur cite par exemple une observation de J. Lave sur la relation entre l'utilisation d'un contexte - des courses au supermarché - dans un exercice et l'utilisation du calcul pendant de *vraies* courses. J. Lave montre que ce contexte n'avait pas de substance réelle et ne servait qu'à "enrober" artificiellement des calculs mathématiques. L'apprentissage ainsi obtenu est tellement spécifique d'une situation que les élèves n'auront pas l'idée d'en tirer une généralisation et n'y penseront plus lorsqu'ils auront quitté la classe.

J. Boaler a mené une enquête dans deux écoles secondaires, avec une cinquantaine d'élèves dans chacune, pour étudier jusqu'à quel point les élèves parvenaient à transférer leurs connaissances, leur compréhension mathématique d'un contexte de devoir scolaire à un autre, la réussite d'un transfert permettant de supposer que cet acquis serait ensuite transposé dans la *vie réelle*. Les deux écoles observées avaient une population scolaire similaire (répartition ethnique, socio-économique...), mais une approche des mathématiques différente - constatée lors de visites et entrevues effectuées auparavant par le chercheur.

À Lingforth School, les élèves, placés en groupes d'aptitude mixte, étaient encouragés à explorer, en utilisant leurs propres idées, leurs méthodes intuitives, dans des activités ouvertes. Les contextes des exercices étaient le plus souvent réels et non pas décrits dans un livre (par exemple des calculs trigonométriques sont effectués à l'occasion de la mesure d'un *vrai arbre*). Dans la Carroway School, les travaux d'investigation, de traitement d'information étaient faits à la maison, tandis qu'à l'école l'enseignement était centré sur le contenu. Cette organisation faisait perdre les occasions de négociation, de discussion, propres au travail d'exploration puisque l'élève était seul chez lui pour effectuer ce premier type de travail.

Six questions étaient posées aux élèves, dont quatre "en contexte", parmi lesquelles trois décrivaient une situation, par exemple la découpe de bois, ou des footballeurs réalisant des scores, et une quatrième présentait une vraie scène de la vie professionnelle, un atelier de mode, avec des illustrations et décrivait une série de tâches supposant dans la vie réelle une réalisation chronologique. Dans le cas de ce quatrième exercice, il était nécessaire, pour calculer la réponse juste,

de ne pas tenir compte des contingences de la situation réelle (nature et conditions d'exécution des travaux, rôle des personnages d'après l'illustration...). L'objectif était de proposer des situations différentes faisant appel à un contenu mathématique semblable. Les réponses des filles et des garçons ont été analysées séparément, de même que celles des deux écoles différentes.

À Lingforth School, les résultats des filles et des garçons sont équivalents, ce qui prouve qu'un environnement ouvert, favorable à la communication est encourageant pour les filles. À Carroway School, une grande différence de performance entre filles et garçons a été constatée dans l'exercice sur l'atelier de mode, au désavantage des filles : celles-ci ont été pénalisées en utilisant leur bon sens parce que les filles ont plus de difficultés à s'abstraire du contexte et d'autant plus que le contexte les intéresse (elles ont mieux réussi les calculs dans les contextes du football et du découpage de bois). Par ailleurs la meilleure qualité des résultats dans la première école suggère que l'environnement insistant sur les processus en mathématiques permet, mieux qu'un environnement insistant sur le contenu, d'intégrer les variables de la vie réelle dans les problèmes scolaires. Les élèves doivent pouvoir prendre du recul par rapport aux situations anecdotiques décrites dans les problèmes et considérer les situations d'un point de vue holistique, englobant toutes les variables des mathématiques et du monde concret. Une formation mathématique qui ne tient pas compte des réalités concrètes qu'elle met cependant en scène avec un réalisme factice, perpétue l'inaptitude des élèves à transposer leurs connaissances mathématiques dans leur vie quotidienne.

L'auteur conclut en précisant que depuis son enquête une promotion d'élèves de Lingforth School a achevé un programme de mathématiques de cinq ans centré sur le processus d'apprentissage, la discussion, et obtenu, pour les filles, les meilleurs résultats à l'examen final ("GCSE") depuis la fondation de l'école. Il regrette que ce programme-pilote, qui présentait les mathématiques sous une autre forme que des réponses vraies/fausses à des questions atomisées, ait été interrompu par les Autorités, au détriment du progrès scientifique des filles.

- D'après : BOALER, J. When do girls prefer football to fashion ? An analysis of female underachievement in relation to "realistic" mathematic contexts. *British Educational Research Journal*, 1994, vol. 20, n° 5, p. 551-564.

L'intégration de tous les élèves difficiles dans les classes ordinaires : vrai ou faux progrès ?

Les auteurs de cet article, deux professeurs de pédagogie et deux anciens professeurs d'école primaire et moyenne, réagissent à la réforme visant à intégrer, dans les écoles ordinaires, les enfants présentant des handicaps émotionnels et sociaux graves. Ils recommandent d'éviter les généralisations hâtives qui occulteraient certaines antinomies entre les intentions et les réalités de la classe.

Il est remarqué que le mouvement pour l'inclusion de tous les élèves dans le système ordinaire ne fait aucune distinction entre les types de handicaps ou d'inaptitude. Les statistiques indiquent que 1% des élèves sont répertoriés comme sévèrement perturbés dans leur comportement et, conséquemment, bénéficiaires d'une aide spécifique, souvent dans des classes séparées. Or d'après les nombreuses investigations effectuées, environ 10 % des enfants présentent des troubles du comportement qui les empêchent de travailler normalement à l'école et, plus tard, de s'adapter à la société. La majorité des enfants perturbés ne reçoivent pas de soins appropriés, les services médico-psychologiques n'interviennent que dans les situations extrêmes (les auteurs découvrent des cas concrets d'enfants ayant agressé des camarades et professeurs ou tenté un suicide en pleine classe avant d'être traités et orientés vers l'éducation spéciale).

Deux questions se posent, avant une mise en œuvre générale de cette intégration. L'une concerne la sélection des stratégies déjà expérimentées avec succès auprès de ces jeunes. L'autre concerne la possibilité d'utiliser intégralement et durablement ces stratégies dans des classes "normales". Diverses études ont permis d'identifier les caractéristiques communes aux programmes qui se sont révélés efficaces : les interventions sont systématiques, continues et fondées sur des données précises. La progression de l'élève est constamment réévaluée et les changements de stratégie ajustés en conséquence ; le protocole est spécifiquement adapté à la nature et la gravité des troubles de l'élève. Le programme curatif comprend de multiples composantes répondant aux besoins médicaux, psychologiques, scolaires, sociaux, familiaux traités par des services coordonnés et solidaires, les compétences scolaires et pratiques sont acquises par une pratique répétée et

guidée par le professeur, qui conçoit des situations sécurisantes, dans lesquelles l'élève défavorisé peut "réussir" ; l'entretien et le transfert de ces compétences n'est pas tenu pour acquis : les conditions dans lesquelles on peut attendre une utilisation de ces compétences sont diagnostiquées ; les graves troubles du comportement sont considérés comme des handicaps de fond nécessitant un soutien à très long terme.

Les stratégies de soutien ne sont pas radicalement différentes des stratégies ordinaires mais elles se distinguent par leur précision, leur durée et leur intensité. Certains éléments des programmes spéciaux pourraient être exploités dans les classes ordinaires et permettre l'intégration d'une partie des élèves difficiles. Mais l'observation montre que la majorité des classes ordinaires ne satisfont pas actuellement ces exigences. Il faudrait un gros effort de préparation des professeurs pour que ces classes ne sacrifient ni les élèves marginaux ni les élèves d'aptitude normale : la connaissance de solutions possibles n'entraîne pas systématiquement leur application. Les spécialistes des services médico-pédagogiques qui élaborent les programmes spéciaux relèvent l'insuffisance des conditions appropriées pour une aide individuelle soutenue. Ces conditions sont, selon eux, des personnels bien formés, en contact étroit avec les élèves, un taux élèves-tuteurs très réduit. Les auteurs pensent que peu d'écoles ordinaires peuvent résoudre les problèmes d'enfants dont ils citent le cas (un enfant dans une classe ordinaire de 2ème année qui déchire les cahiers, détruit les puzzles de ses camarades et, mis "au coin", se jette à terre en hurlant, un élève de 7ème année qui suit un programme à part mais réintègre à temps partiel la classe pour sauter de table en table ou électrocuter les utilisateurs du rétroprojecteur...). Selon eux, une approche cas par cas est nécessaire pour intégrer - avec le succès escompté - les élèves perturbés.

Avant de placer ces enfants dans un environnement standard, plusieurs questions se posent :

- de quelle façon le développement des élèves normaux sera-t-il affecté par un contrôle et une organisation de la classe modifiés pour les besoins des élèves déviants ?

- comment pourra-t-on justifier, auprès des parents, du bien-fondé de la cohabitation d'enfants très perturbateurs, souvent violents, avec des élèves respectant les règles de vie communautaire ?

- quel type de formation spécialisée donnera-t-on aux enseignants et par qui ? Quels services de soutien supplémentaires seront dispo-

nibles ? Confiera-t-on aux professeurs les plus compétents plus d'enfants posant des problèmes dans la classe ?

- quels critères d'évaluation utilisera-t-on pour s'assurer des effets bénéfiques de cette intégration sur les élèves déviants et sur les élèves aptes ? En cas d'insuccès, quelle politique est prévue ?

Selon les auteurs, il n'est pas réaliste de concevoir l'intégration dans un lieu unique structuré pour répondre aux besoins de tous les cas individuels. Il est plus sage de reconnaître que certains individus ont besoin, pour se sentir adaptés, valorisés, à l'aise, de structures différentes, qui puissent donner une éducation totalement individualisée, le soutien continu d'un personnel diversifié qui s'attache aux différents problèmes de l'enfant. Par leur propre expérience, les auteurs savent que, dans une classe normale, le professeur seul ne peut enseigner efficacement et simultanément à des élèves de niveau toujours hétérogène et à des classes très gravement perturbées. Si la tendance excessive dans le passé à placer les élèves déviants dans des institutions spécialisées a provoqué des injustices et des exclusions évitables, l'intégration à tout prix dans des classes ordinaires insuffisamment équipées en ressources matérielles et surtout humaines entraînera d'autres échecs.

- D'après : KAUFFMAN, James M., LLOYD, John Wills, BAKER, John and RIEDAL, Theresa M. Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders ? Let's think again. *Phi Delta Kappan*, march 1995, vol. 76, n° 7, p. 542-546.

Inégalité des sexes dans l'enseignement à distance

L'organisation de l'éducation évolue vers un éclatement des lieux d'apprentissage d'un contenu curriculaire à des élèves d'âge divers à l'école, à l'université, sur le lieu de travail, à la maison. L'enseignement à distance, qui permet aux élèves d'étudier chez eux, grâce à la transmission de cours et de devoirs, tend à situer dans un cadre privé l'apprentissage habituellement expérimenté dans le cadre public de l'établissement scolaire. T. Evans et M. Grace se sont intéressés au croisement de cette notion de "privatisation" de l'apprentissage et de celle de la différenciation des sexes dans le domaine de l'éducation et des relations de pouvoir engendrées par cette différenciation. Ces auteurs analysent les expériences d'apprentissage à distance décrites par les étudiantes elles-mêmes pour tenter de "rendre les femmes visibles" dans le contexte d'isolement que constitue le télé-enseignement, après avoir brièvement commenté la littérature sur l'enseignement à distance, mettant en lumière le caractère "androcentrique" de son discours.

Les auteurs, professeurs d'université australiens, s'appuient sur leur connaissance de l'enseignement à distance en Australie où il fut développé dès le début du siècle et en Grande-Bretagne où l'"Open University" y est renommée. Bien que l'idéal d'égalisation des chances d'éducation anime les partisans de l'enseignement à distance, la production concrète de cours se développe en fonction d'un "marché" d'étudiants, constitué en majorité d'adultes de classes moyennes, citadins, d'un haut niveau d'études, qui recherchent un perfectionnement ou un renouveau professionnels en milieu de carrière. La proportion féminine des inscrits est forte, mais comme dans l'enseignement direct, la différence de choix des sujets existe entre les hommes et les femmes. T. Evans et M. Grace déplorent que les investigations portant sur les attitudes des étudiants à distance n'analysent pas les réponses en fonction du sexe et ne tiennent pas compte de la sous-représentation des femmes dans certains programmes. Le fait que l'approche féminine des sujets soit ignorée influe sur leur vécu d'étudiante car leurs besoins spécifiques ne sont pas compris.

M. Grace a mené une recherche auprès de 22 étudiants extra-muros de l'Université du Queensland - dont certains étaient très éloignés du campus - sous forme de deux séries d'interviews, entre 1983 et 1985.

Elle a ensuite mené une enquête sur l'expérience de la 1ère année d'étude à distance de 17 étudiants inscrits en 1988 dans deux établissements d'enseignement supérieur de l'État de Victoria, au moyen de quatre séries d'interviews à domicile ou sur le lieu de travail.

T. Evans a mis en œuvre, en 1988, une recherche dans l'État de Victoria et au Pays de Galles auprès de 40 étudiants (non débutants) de l'Université Deakin et de l'Open University respectivement. La moitié de ces étudiants vivaient très loin de l'institution dispensatrice des cours. L'objectif était d'analyser les relations entre cette forme d'instruction et la situation sociale et géographique des étudiants ainsi que leur façon de tirer parti de cet enseignement pour leur avenir professionnel. En plus des informations fournies par l'Université, des interviews semi-structurées ont été enregistrées, le plus souvent au domicile des étudiants. Les questions portaient sur l'histoire de vie de ces étudiants antérieure aux études à distance, leur expérience particulière de l'apprentissage à distance, leur gestion du temps et de l'espace, leur vie professionnelle et familiale.

Trois aspects de l'expérience d'étude à distance sont examinés ici, relevant des particularités des domaines privé et public en fonction du sexe. En ce qui concerne les motivations, les chercheurs ont distingué chez ces adeptes de la formation continue soit une recherche de qualification (avancement de carrière) soit un désir de compensation d'une vie peu satisfaisante, peu valorisante. Parmi les 17 personnes interrogées par M. Grace en 1988-89, 6 sur 8 hommes ont invoqué la promotion professionnelle contre seulement 2 sur 9 des femmes, les 7 autres indiquant des motivations de type compensatoire (enrichissement intellectuel, valorisation au regard d'autrui...). Les différences de motivations se traduisent par un éventail d'âge beaucoup plus large chez ces femmes entrant dans l'éducation continue - de 24 à 74 ans - tandis que les hommes avaient environ 35 ans (l'ensemble des étudiants à distance dans l'État de Victoria ayant en majorité 31-40 ans pour les hommes, 41 à 50 ans pour les femmes). L'étalement des âges chez les femmes s'explique en partie par l'évolution des mentalités, peu favorable autrefois à l'éducation prolongée des femmes, surtout si elle faisait intrusion dans le foyer familial et, actuellement, par la différence de "projet de vie" entre les deux sexes. Les femmes jeunes sont partagées entre les exigences professionnelles et les exigences parentales et domestiques et subissent une interruption ou une stagnation de leur carrière tandis que les hommes jeunes sont centrés sur leur ambition et leurs responsabilités financières. Seuls les hommes de 30/40 ans hors normes, choisissent des études sans rap-

port avec leur carrière. Certaines femmes ont donc repris leurs études très tard, après le départ de leurs enfants ou après un veuvage. Un petit pourcentage de jeunes mères entreprennent des études à la maison pour maintenir une activité intellectuelle malgré la pression des tâches matérielles. Elles veulent aussi réaliser un travail noté, apprécié alors que leur investissement domestique n'est pas valorisé : l'amélioration du statut social est l'une des principales motivations des femmes pour acquérir de nouvelles qualifications. Comme le révèlent les études féministes (cf. Belenky, 1986), le passage du silence à l'affirmation de ses idées est l'une des illustrations essentielles du développement des femmes grâce aux études.

En ce qui concerne les contenus des programmes, la prédominance des "savoirs masculins" est et a été maintes fois relevée. (cf. la Commonwealth School Commission 1984, Thomas 1990...). Les programmes tenant compte de la vision de la moitié féminine de l'auditoire ou portant un regard critique sur le traitement "masculin" des contenus d'apprentissage sont rares. Les étudiants ne sont généralement pas conscients d'une différence entre savoir masculin et savoir féminin. Par exemple, un étudiant en informatique interrogé, dit apprécier les cours de psychologie mais en justifiant cet intérêt par l'utilité de savoir gérer les relations humaines pour obtenir un emploi. Une étudiante habituée au discours masculin des sciences dures trouve la lecture de textes de sciences sociales intéressante "à titre personnel", tout en s'étonnant d'obtenir de bonnes notes pour des devoirs "ne donnant pas de réponses très précises", mais des réflexions plutôt subjectives. Selon Oudshoorn et Kirkup, le style de cours féminin "privilégie le dialogue, l'exploration, plutôt que la pseudo-objectivité...", les connaissances scolaires théoriques sont soumises à l'épreuve de l'expérience individuelle ou collective. Dans l'enseignement à distance, des cours directs qui sont donnés périodiquement dans des annexes de l'université, permettant un vrai dialogue élève-professeur, donnent l'occasion aux enseignants-conseillers d'influencer la pédagogie de manière à inclure les expériences et les positions féminines. Les étudiantes, et surtout les plus âgées, conditionnées à la subordination, sont plus déférentes vis-à-vis des professeurs et ont tendance à se juger fautives lorsqu'un cours ne les a pas satisfaites.

Un dernier aspect, plus problématique pour les femmes que pour les hommes, de l'enseignement à distance est le contexte dans lequel se déroulent les études : les étudiants étant séparés de l'institution et de leurs congénères doivent pouvoir puiser des ressources dans leur

environnement immédiat. Ceux qui ne se trouvent pas intégrés dans un milieu professionnel sont désavantagés car privés de réseaux sociaux qui peuvent transmettre leur expérience, des clés pour interpréter les cultures des institutions d'enseignement. Or même en Australie, où le travail féminin s'est rapidement développé, l'écrasante majorité des étudiants à distance non salariés sont des femmes. Ce handicap est caractéristique d'un sexe. Et l'environnement des femmes est souvent dissuasif : des étudiantes interrogées signalent que leur entourage trouve inutile, voire anormal, leur reprise des études et qu'elles doivent cacher ces activités pour éviter les affrontements ; l'une d'elles, inscrite comme son mari à l'Open University, ne peut se consacrer à ses études qu'après avoir assumé, seule, les tâches domestiques : l'importance des études est hiérarchisée selon le sexe.

L'expérience du travail scolaire extra-muros, qui ressort du domaine privé, entre en interaction avec les constructions sociales que sont les hiérarchies de sexe, d'âge, d'aptitude. Les recherches qui ont inspiré cet article montrent que si certaines pratiques sexistes existant sur le terrain (à l'université) sont évitées dans le télé-enseignement, la situation de l'apprenant n'est pas la même selon son sexe. Les contextes éducatif et familial des études s'entremêlent et le doute est permis sur l'avantage pour les femmes d'un enseignement à domicile, prélude à une réinsertion, face à l'inconvénient d'une incitation au confinement domestique des femmes. Selon M. Grace "le syndrome de l'étudiant extra-muros" coupé de ses pairs, est plus fréquent chez les femmes et aboutit à une forte auto-critique et à une dépossession du pouvoir d'infléchir la politique éducative de l'institution.

- D'après : EVANS, Terry and GRACE, Margaret. Distance education as the gendered privatization of learning. *Journal of Curriculum Studies*, may-june 1995, vol. 27, n° 3, p. 299-315.

Préparer l'apprentissage de l'écrit par la lecture familiale

Dans de nombreux pays, l'importance accordée à la participation familiale dans la promotion de la lecture/écriture s'est traduite par des programmes intergénération de lecture. Les expériences de lecture en commun (parents-enfants) pendant la petite enfance sont supposées modifier les résultats scolaires dans le domaine de l'écrit. Depuis les années 50, diverses recherches sur la lecture d'histoires ont étudié l'effet de la lecture faite par les parents aux enfants d'âge préscolaire sur la première appréhension de l'écrit, sur le développement du langage, sur les compétences ultérieures en lecture.

A. Bus et M. Van Ijzendoorn de l'Université de Leyde et A. Pellegrini, de l'Université de Géorgie (USA) ont entrepris la première méta-analyse quantitative de la lecture en commun, parents-enfants, à partir d'une sélection d'investigations, afin d'évaluer l'ampleur de l'effet produit. Les auteurs ont centré leur intérêt sur des études prenant la fréquence des lectures faites dans la petite enfance comme variable indépendante plutôt que des caractéristiques qualitatives de ces lectures. Les effets des différences de statut socio-économique sur les résultats des études ont également été prises en compte. Les études sélectionnées pour la méta-analyse présentaient des différences méthodologiques pouvant affecter les résultats : par exemple une majorité d'enquêtes se sont fondées sur les comptes-rendus des familles elles-mêmes qui risquent de surestimer leurs interactions en lecture et par conséquent d'affaiblir les contrastes entre les pratiques des familles. Quelques études ont pu se fonder sur l'observation directe des faits (par exemple en plaçant un micro sur les vêtements des enfants à la maison). Les études fondées sur des plans expérimentaux sont supposées plus fiables que celles utilisant une méthodologie corrélationnelle, car elles assurent une plus grande validité de la variable dépendante. Dans un certain nombre d'études, la lecture de livres aux enfants était évaluée d'après sa fréquence hebdomadaire, dans d'autres études cette fréquence était incluse dans un ensemble d'autres composantes qualitatives de ces lectures, constituant ainsi une variable composite. Par ailleurs, l'échantillonnage sur lequel portait ces études était de taille très inégale. Les chercheurs ont opéré une pondération afin que les échantillonnages très vastes ne soient pas

dominants. La méthode statistique de Mullen ("Advanced BASIC meta analysis", 1989) a été utilisée.

Trois catégories de mesures ont été faites sur les relations entre la lecture parentale et le niveau atteint en lecture, les habiletés langagières et le début de l'alphabétisation avant l'âge scolaire (lecture/écriture de son nom, reconnaissance de lettres, de phonèmes...). L'influence de diverses variables sur les mesures faites a été prise en compte (date de l'enquête, publication ou non publication, taille de l'échantillon, statut socio-économique de l'échantillon, méthodologie, variation de la fréquence de lecture ou variation composite, âge des enfants au moment de l'évaluation des effets...).

Les résultats de cette méta-analyse prouvent clairement que le fait de lire des histoires à ses enfants est l'une des activités les plus importantes pour la préparation de l'enfant à l'acquisition de l'écrit. Les effets sont positifs sur le début de l'alphabétisation pré-scolaire, sur le niveau de lecture et, plus fortement encore, sur le développement du langage, que cette lecture en commun soit une variable unique ou composite. Globalement, on peut attribuer à cette lecture partagée 8 % des possibles écarts de résultats. Cette influence est forte puisque l'un des plus forts prédicteurs de difficultés en lecture, la difficulté de lire les non mots, n'explique que 6 % des différences entre les lecteurs normaux et inaptes.

Par contre, le milieu socio-économique influence peu l'ampleur des effets : même dans les familles où l'environnement (habitudes de lecture, possession de livres, fréquentation de bibliothèques...) est peu incitatif, la fréquence des lectures faites aux enfants affecte nettement l'acquisition de la lecture et le développement du langage. Contrairement aux suppositions, les plans expérimentaux n'ont pas abouti à des ampleurs d'effet plus fortes que les méthodes corrélationnelles. Il n'a pas été possible de vérifier l'hypothèse que les déclarations faites par les parents sur leur lecture aux enfants étaient moins fiables - en raison de l'interprétation idiosyncratique des questions et du désir de satisfaire les attentes - que les observations faites objectivement, le nombre de ces dernières étant insuffisant. Le processus de la transmission d'une génération à l'autre de l'illettrisme ou de la bonne lecture devra donc être exploré plus à fond par des stratégies complémentaires. Que la fréquence de lecture soit mesurée seule ou qu'une variable composite soit utilisée, les effets sont similaires : la lecture partagée fait partie d'un environnement sûr ; sans le goût de lire, ou du moins la compétence en lecture, les parents ne peuvent rendre l'histoire captivante ou du moins compréhensible pour un

enfant tout débutant. Il a été constaté que bien que les effets de la lecture d'histoires ne soient pas limités aux enfants d'âge pré-scolaire, ils s'affaiblissent progressivement chez les enfants plus grands, qui commencent à lire dans les règles scolaires. Il est supposé - mais non vérifié, faute de données suffisantes - que cet effet positif s'affaiblit moins avec l'âge chez les enfants de statut socio-économique bas qui ont moins d'autres incitations compensatoires.

La date de publication des études influence également les résultats de ces études : les plus anciennes indiquent, sur la lecture aux jeunes enfants, des effets plus forts que les plus récentes : cela s'explique par le fait que les recherches *pionnières* ne sont remarquées et reprises par des enquêtes similaires que si leurs résultats sont frappants. Néanmoins les auteurs s'attendaient à des effets plus marqués dans les recherches récentes, en raison de l'utilisation des tests sur le début de l'appréhension de l'écrit, jugés plus pertinents que les traditionnels tests de compétence de base.

Les résultats de cette méta-analyse montrent une relation puissante entre les actions des parents et le devenir des enfants en lecture : la lecture d'ouvrages aux enfants est un prédicteur de leur réussite en lecture aussi important que la prise de conscience des phonèmes. Les résultats de cette recherche apportent du crédit aux programmes intergénération destinés à encourager les parents à lire aux enfants très tôt. Ils vérifient également l'hypothèse que le domaine d'acquisition le plus influencé par cette action est le registre du langage écrit, pré-requis à la compréhension de la lecture.

Néanmoins l'incitation des auteurs à l'interaction parents-enfants n'est pas inconditionnelle : si la relation n'est pas sécurisante, encourageante, l'effet de la lecture partagée peut devenir contreproductif et il faut d'abord aider les parents à modifier leur comportement. L'étude des processus de transmission de l'écrit par la lecture familiale peut éclairer les parents et les enseignants de maternelles sur les bonnes conditions de la préparation à la lecture des très jeunes élèves.

- D'après : BUS, Adriana G., VAN IJZENDOORN, Marinus H. and PELLIGRINI, Anthony D. Joint book reading makes success in learning to read : a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, spring 1995, vol. 65, n° 1, p. 11-21.

Pour une éducation spirituelle

Dressant le bilan des dernières décennies, David Carr constate que l'éducation formelle a concentré ses efforts sur les contenus de culture générale et de qualification professionnelle et que la formation des enseignants a évolué vers une technicité abusive. Il se réjouit de la renaissance, depuis 1993, d'un intérêt pour les valeurs spirituelles et morales, qu'il considère comme fondamentales pour le développement de l'individu, illustré par un document du Conseil national des programmes, par la Conférence Rolle de l'Université de Plymouth et par d'autres débats invitant à une réflexion approfondie. L'auteur se propose, dans cet article, de traiter de l'éducation spirituelle dans sa spécificité et d'examiner dans quelle mesure celle-ci peut être distinguée de l'éducation purement morale, afin d'être plus finement analysée.

Selon lui, "la philosophie analytique de l'éducation spirituelle en est à ses balbutiements" et, tandis que les spécialistes de l'éducation morale ont seulement le souci de pratiquer un choix optimum parmi plusieurs modèles bien articulés de formation morale, un modèle d'éducation spirituelle reste à concevoir. L'objectif est de promouvoir une forme spécifique de savoir conceptuellement distincte (mais non coupée) des autres formes de savoir dispensées par les départements des diverses disciplines et, par conséquent, de parvenir à intégrer l'éducation spirituelle dans le programme scolaire sans lui faire perdre son identité, sans l'absorber exclusivement dans l'éducation religieuse.

Selon l'auteur, le texte du Conseil national des programmes évite le piège de l'exclusivité religieuse pour tomber dans celui d'un rattachement vague à toutes les formes de connaissance, au risque que le spirituel se dissolve dans l'éparpillement des disciplines. D. Carr tente de distinguer les préoccupations d'ordre spirituel de celles d'ordre moral, esthétique, religieux. Il analyse les différentes acceptions du terme "esprit" ou "spirituel" qui participent à la fois de l'âme et de l'intellect. Les implications de la réflexion sur le spirituel en termes épistémologiques, pour l'éducation, la théorie de l'apprentissage, le développement de la connaissance, sont mises en discussion. Dans la mesure où l'éducation spirituelle a pour but d'initier au *vrai*, au *juste*, au *bon*, elle présente un aspect moral, mais certains idéaux ou valeurs humanistes (par exemple, le marxisme), mêmes moraux, ne peuvent pas être définis comme "spirituels" parce qu'ils ne sont pas centrés

sur des expériences transcendantes. L'auteur considère que la spiritualité est une fonction de réflexion sur des objectifs justiciables d'une évaluation morale positive et concernant des expériences humaines qui tentent de dépasser les contingences matérielles, et que l'éducation spirituelle non seulement met ces valeurs en lumière, mais se doit de cultiver les qualités, les dispositions, permettant d'atteindre de tels objectifs. Certains jugements expriment des vérités sur la vie humaine qui ne se réduisent pas à la morale ou à la religion, bien qu'ils apparaissent souvent dans un contexte de discours religieux ou moral. D. Carr s'interroge sur la dimension pratique de l'éducation spirituelle, c'est-à-dire sur la possibilité de former des individus à certains types de conduite permettant d'appliquer des idéaux spirituels aux comportements interpersonnels. Selon lui, les capacités pratiques, les dispositions à acquérir sont de l'ordre des *techniques* pour des sujets purement scolaires, comme les mathématiques, les sciences, la menuiserie... et de l'ordre des *vertus* pour des activités liées à des motivations supérieures.

Si on admet l'existence de *vérités* d'ordre spirituel et de *vertus* du même ordre, il est possible de définir un contenu et une base de travail pour l'éducation spirituelle. Et, à partir de ce contenu potentiel, la place que peut occuper le spirituel dans les programmes d'enseignement est discernable. Il est néanmoins nécessaire de remarquer que l'existence de vérités propres, d'ordre spirituel ne prouve pas automatiquement l'existence d'un *savoir* spirituel distinct, les vérités étant plutôt des données sur lesquelles se fondent les explications qui aboutiront au savoir. Et il n'est pas évident que ces formes de savoir puissent émerger des divers sujets disciplinaires : le fait de considérer le miracle de la vie en biologie ou le mystère de l'infini en mathématiques ne constitue pas en soi une éducation spirituelle.

Deux domaines semblent offrir un contexte propre au développement de l'éducation spirituelle : l'instruction religieuse, les arts et les lettres. En effet, l'instruction religieuse s'efforce de donner du sens à la vie humaine transitoire, au-delà du matérialisme : elle contient l'initiation à l'expérience spirituelle et la dépasse par les implications morales et sociales de sa relation à des traditions culturelles spécifiques. Le domaine artistique, notamment la littérature, l'art dramatique, la peinture peut jouer un rôle essentiel dans la liaison entre le monde matériel, temporel, fini et le monde de l'âme. Et ces deux domaines utilisent le langage de la métaphore, du mythe, de la spiritualité tandis que les sciences ont un langage descriptif et la morale un langage prescriptif. L'emploi des symboles favorise l'accès au

cœur des motivations humaines. Pour D. Carr, les tenants d'une spiritualité diffuse, à travers l'ensemble du curriculum, qui s'expriment par exemple au Conseil national des programmes se fourvoient, par crainte d'assujettir l'éducation spirituelle à l'instruction religieuse et par une acception trop vague du terme "spirituel" : la religion et l'art sont *directement* engagés dans la quête du sens de la vie, les mathématiques ou les sciences ne le sont pas.

Néanmoins l'éducation spirituelle, prise au sens large, est l'affaire de l'école dans son ensemble et l'auteur regrette que les instances gouvernementales soient enclines à considérer cet aspect de la formation de la personne comme un épiphénomène, accordant la priorité aux disciplines générales et professionnelles.

- D'après : CARR, David. Towards a distinctive conception of spiritual education. *Oxford Review of Education*, march 1995, vol. 21, n° 1, p. 83-98.

Vers un dialogue entre la didactique et l'étude des programmes

K. Riquarts et S. Hopman, chercheurs à l'Institut des sciences de l'éducation de Kiel, examinent le va-et-vient qui s'est effectué au cours des dix dernières années en Allemagne et en Scandinavie entre les notions d'*étude des programmes* et de *didactique des disciplines*, sous l'influence des recherches anglo-saxonnes sur le "curriculum".

Les auteurs retracent l'histoire de l'utilisation, d'après Comenius au XVII^e siècle, du terme "didaktik" actuellement défini comme "l'art ou l'étude de l'enseignement" dont est dérivé le terme "didaktikum", désignant l'Institut de formation des maîtres. Pour Comenius, l'objectif de cette didactique était d'"enseigner tout à tous", c'est-à-dire de relier le microcosme de l'enseignement au macrocosme du monde. Cet enseignement suppose que l'on se constitue une représentation du contenu - son origine, son élaboration, son utilisation - et que l'on tienne compte de l'évolution de l'apprentissage et de l'apprenant. Et Comenius attribue au professeur la responsabilité de surveiller les étapes du développement naturel et social dont une éducation réussie est le fruit. Cette conception tripartite de la didactique - reliant le contenu, l'enseignant et l'apprenant - est au cœur des théories sur la didactique développées en Allemagne. À partir des réorganisations scolaires du XVIII^e siècle, la didactique est devenue le cadre théorique permettant aux professeurs de transcrire les directives officielles en pratiques pédagogiques sur le terrain. La majorité des écoles ne pouvaient pas encore satisfaire ces exigences mais celles-ci imposaient un niveau d'aspiration et le développement de la formation des maîtres créait un public pour ces écrits.

L'idée qu'il existe une méthode *naturelle* d'enseigner et d'apprendre, qui s'impose parce qu'en accord avec la nature du contenu, a été mise en valeur par Herbart qui a combiné la pédagogie classique et la psychologie moderne, en créant un modèle d'*instruction formatrice* qui prévaut encore dans la didactique germanique. Les idées de Herbart se sont en fait répandues dans le milieu enseignant après une simplification due à ses disciples (T. Ziller, W. Rein...) qui a permis de sortir la didactique de la pédagogie trop théorique : la didactique est devenue une discipline à part entière qui traite de "l'enseignement dans les conditions particulières de la scolarité" à l'exclusion d'autres formes telles que l'éducation par la famille ou

l'autodidaxie. Mais cette simplification a abouti à une schématisation excessive de l'enseignement, découpé en sujets, en séquences qui a porté préjudice à l'image de la didactique.

En réaction, un mouvement de *pédagogie nouvelle* s'est créé, dont une branche fondée sur la philosophie de la vie et de l'éducation de Wilhelm Dilthey, a été développée par l'École de Göttingen. Cette pédagogie a en apparence supplanté celle de Herbart (dont les idées ont cependant perduré dans l'inconscient des utilisateurs). Mais bien que des modèles didactiques tels que celui de l'École de Berlin ou le modèle sociologique de l'École de Francfort aient des rapports explicites avec les recherches anglo-saxonnes sur l'enseignement, cette nouvelle didactique n'a pas franchi les limites de la zone germanophone.

L'auteur tente d'expliquer pourquoi les Américains, qui admiraient Herbart, n'ont pas "importé" les didactiques telles que la pédagogie nouvelle, la didactique centrée sur la formation globale de l'individu (*Bildung*) : selon lui, il fallait un système scolaire centralisé, comme celui de la Prusse, pour nécessiter une théorie qui règle les relations entre les différents niveaux de responsabilité, alors que les États-Unis avaient une tradition d'autonomie des systèmes scolaires locaux. Les Américains, notamment John Dewey, n'ont pris de Herbart que les fondements psychopédagogiques de sa didactique ; quant à la pédagogie nouvelle, son approche holistique est en opposition avec la scission opérée par les Américains entre pédagogie et recherche sur les programmes. Par ailleurs, des faits historiques - le nazisme, les deux guerres mondiales - ont fait obstacle à la pénétration des théories éducatives germaniques aux États-Unis, de même que le manque de confiance en leur système scolaire des éducateurs allemands contemporains eux-mêmes.

Pour leur part, les pays germaniques ont adopté les travaux américains sur le curriculum, après la crise de l'éducation des années 60, parce qu'il leur manquait un programme de recherche orienté vers une planification dynamique de l'avenir de l'éducation dans notre société occidentale. L'élaboration des curriculums étant considérée par les chercheurs américains comme un processus vertical partant des besoins exprimés par la société pour atteindre chaque classe, cette conception semblait plus propice à la résolution des problèmes éducatifs de cette société en constante évolution. La didactique conventionnelle fut reléguée par beaucoup de responsables, comme un modèle passéiste, sans qu'un véritable débat comparatif ait été mené. Mais la planification curriculaire que l'on trouve en Grande-Bretagne

ou aux États-Unis ne pouvait s'adapter aux structures allemandes qu'au prix de son identité. Aussi, bien qu'il ait contribué au rehaussement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ce mouvement pour les curriculums déclina, tandis que la didactique réoccupait le terrain.

L'épisode de notoriété des études sur le curriculum a cependant entraîné des changements dans cette didactique réhabilitée : les didacticiens s'accordent sur la nécessité d'être critique et éventuellement de résister aux exigences de l'État si elles leur paraissent contraires à l'intérêt des élèves, et la didactique s'est tournée résolument vers le contenu disciplinaire, retrouvant son rôle de médiateur entre la matière à enseigner, l'enseignant et l'enseigné. Tous les élèves-maîtres ont actuellement dans leur cursus une formation en didactique des disciplines qu'ils seront chargés d'enseigner.

Grâce à la contribution des pédagogues scandinaves, familiers des deux traditions, l'utilité de leur combinaison a été reconnue des deux côtés de l'Atlantique. Dans le cadre des deux conceptions, les questions posées sont similaires : que comprennent les étudiants placés devant un sujet donné ? Que savent les enseignants du contenu qu'ils enseignent ? Différents contenus entraînent-ils des comportements, une gestion de la classe, différents ? Et l'on assiste, notamment en Scandinavie et dans les pays de l'Est, à une renaissance de l'intérêt pour Comenius, pour Herbart que l'on associe à Dewey, tous deux ayant foi en une approche intégrée des trois pôles de la didactique : le professeur, l'apprenant, le contenu.

- D'après : HOPMANN, Stefan and RIQUARTS, Kurt. Starting a dialogue : issues in beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, jan.-feb. 1995, vol. 27, n° 1, p. 3-12.

L'utilisation de l'étude de cas dans la formation des maîtres

L'étude de cas, couramment utilisée en médecine ou en droit, a été développée ces dernières années, en tant qu'outil pour la formation initiale et le perfectionnement des enseignants. L'enquête de B. Barry Levin porte sur la contribution de la discussion orale, en groupe, des cas présentés, à l'approfondissement de la réflexion des enseignants sur leur pratique. Cette enquête étudie également l'effet du niveau d'expérience des enseignants sur les réactions aux cas présentés et sur l'influence exercée dans les discussions. Une comparaison est faite entre ceux qui analysent par écrit, individuellement, les cas décrits et ceux qui participent en plus à un débat sur le cas exposé.

L'article relate les résultats d'analyses quantitatives et qualitatives des commentaires de cas rédigés par les enseignants et cite des extraits de ces commentaires pour mettre en lumière les éléments déclencheurs du progrès dans la réflexion.

Les découvertes récentes de la psychologie cognitive confirment l'intérêt, intuitivement reconnu, de l'analyse de cas concrets pour aider les futurs enseignants à appréhender la complexité des domaines touchant à l'enseignement et l'apprentissage scolaires. De plus, le caractère contextualisé des processus d'acquisition de savoir a été mis en lumière par la recherche en psychologie cognitive et la formation à partir d'études de cas illustre l'importance accordée au contexte d'apprentissage. Les théories cognitives de Piaget et de Vygotsky prennent en compte les interactions sociales entre pairs, en tant que générateurs de conflits servant de catalyseur de changement (selon Piaget, les enfants résolvent un conflit en construisant une nouvelle structure qui s'intègre au schéma existant ; selon la théorie de zone de développement proximal de Vygotsky, l'expérience des uns profite aux autres à travers la discussion et l'interaction sociale est un prérequis au développement des fonctions mentales supérieures).

Contrairement à la majorité des enquêtes réalisées sur la méthode pédagogique des études de cas, l'observation décrite par B. Barry Levin rassemble des élèves-maîtres et aussi des enseignants ayant déjà une expérience pratique : 24 volontaires, dont 21 femmes - parmi lesquelles 8 d'origine ethnique non européenne - ont participé à cette enquête : un tiers étaient des élèves-professeurs de l'Université de Berkeley (niveau 3ème cycle), un tiers étaient des enseignants débu-

tants, un tiers étaient des enseignants expérimentés (au minimum six ans de pratique...). Deux cas ont été étudiés, portant sur une leçon de rédaction en 4ème année élémentaire, donnée par deux professeurs différents - Nan Miller et Julianne Bloom - dans le même district scolaire. Les deux leçons présentaient des points faibles communs : décalage entre les objectifs et les activités mises en place, absence de modélisation, manque de maîtrise de la classe, attentes différentes selon les élèves, difficulté des tâches mal graduée (ce parallélisme avait été reconnu par des experts indépendants).

Deux groupes de 12 participants ont été formés - un groupe expérimental et un groupe de contrôle - avec la même proportion d'élèves-maîtres, de professeurs débutants et expérimentés. Les deux groupes ont lu et analysé par écrit le cas Nan Miller (NM1). Seul le groupe expérimental a ensuite participé à une discussion orale du cas. Les deux groupes ont rédigé quelques jours après une seconde analyse du même cas (NM2). Le deuxième cas (JB) a été analysé par écrit par les deux groupes, sans aucune discussion complémentaire. L'analyse des rapports écrits par les participants avait pour objectif l'évaluation des changements dans la pensée, induits par la discussion. Le groupe expérimental avait été divisé en deux sous-groupes de discussion comprenant chacun deux élèves-maîtres, deux enseignants débutants et deux enseignants expérimentés, pour favoriser la prise de parole de tous et permettre également d'observer les influences entre enseignants de divers niveaux d'expérience. Une grille d'évaluation a été conçue pour noter la qualité, le degré de complexité et d'achèvement des réponses des participants à une liste de questions portant sur les traits importants du cas présenté, la critique des méthodes pédagogiques employées et les propositions de méthodes et de moyens de substitution, les interrogations susceptibles d'ouvrir de nouvelles perspectives. Les notes élevées sanctionnaient des réponses faisant preuve de maturité, d'indépendance intellectuelle, de créativité, d'aptitude à différencier, à admettre les ambiguïtés alors que les notes inférieures traduisaient une rigidité, des jugements hâtifs, stéréotypés, une moindre idée de solutions. Les professeurs ayant de l'ancienneté, avaient été jugés par leurs administrations respectives comme efficaces, capables de guider de futurs enseignants, donc "expérimentés".

L'analyse quantitative des données écrites a porté sur une variable dépendante : la moyenne des évaluations des trois rédactions et deux variables indépendantes : les niveaux d'expérience des professeurs participants et leur placement dans le groupe expérimental ou dans le

groupe de contrôle. Les comparaisons ont été établies grâce à l'analyse de variance. Dans la première étude du cas Nan Miller (NM1) les professeurs expérimentés ont une supériorité de résultats significative sur tous, tandis que les professeurs débutants et les élèves-professeurs ne se différencient pas. Il n'y a pas de différence entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Dans la seconde rédaction (NM2), la supériorité de performance est significative entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle mais paradoxalement il n'y a pas de nette amélioration quantitative des résultats du groupe expérimental entre NM1 et NM2.

L'analyse de variance montre un schéma similaire pour le commentaire du cas Julianne Bloom. De plus on note un certain déclin des performances moyennes de la 1ère à la 3ème rédaction, ce qui peut s'expliquer en partie par une baisse de motivation, mais remet aussi en question la fiabilité de la grille d'évaluation.

Par contre, de nettes différences apparaissent lors de l'analyse qualitative des trois commentaires écrits (NM1, NM2 et JB). Cette analyse de la pensée des participants révèle leur degré de compréhension des cas exposés, la prise de conscience des divers facteurs influant sur le processus d'enseignement-apprentissage, les points centraux du commentaire, la qualité rédactionnelle. L'intérêt des chercheurs portait sur l'éventuel changement de la pensée des participants après discussion. Il apparaît que les professeurs expérimentés ont une vision plus complexe des différents aspects du cas étudié et peuvent adopter plusieurs perspectives tandis que les moins expérimentés ont un jugement plus catégorique, un ton didactique (prescrivant comment la leçon *devrait* se dérouler) et globalement une vision assez simpliste du cas. Dans le cas de J. Bloom - pourtant choisi en raison de faiblesses similaires à celles du cas N. Miller - les élèves-professeurs n'ont pas décelé les problèmes pédagogiques, les professeurs débutants étant, pour leur part, capables de formuler quelques modifications et d'en justifier la raison, ce qui représente un pas vers l'acquisition d'une expertise.

La qualité et la forme de la réflexion écrite du groupe expérimental ont été modifiées, enrichies par la discussion du cas Nan Miller, alors que le groupe de contrôle a plutôt consolidé ses opinions. Contrairement à l'analyse quantitative, l'examen qualitatif montre que les enseignants débutants et les futurs enseignants ont tiré profit de la discussion : ils ont clarifié leur réflexion sur l'utilisation d'un moyen pédagogique donné, sur la gestion d'une classe et sur l'adéquation entre les objectifs du professeur et les besoins, la tâche de

l'élève. De plus, leurs jugements sont plus explicitement justifiés dans l'analyse NM2, la distinction entre les problèmes de maîtrise de la classe et les problèmes purement pédagogiques apparaît plus souvent. La discussion a eu moins d'impact sur les professeurs expérimentés, leur première analyse étant déjà affinée. Néanmoins cette discussion a, pour certains, servi de déclencheur pour la révision de certains points. Dans l'analyse du cas J. Bloom on ne trouve guère de différence qualitative entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle, si ce n'est une plus grande tendance, dans le groupe expérimental, à séparer les faits et les inférences, technique qui avait été utilisée dans la discussion orale du premier cas. En ce qui concerne l'influence mutuelle des professeurs sur le cours de la discussion orale, on constate, contrairement à ce que suggère la théorie vygotskienne, que des idées lancées par certains participants non expérimentés ont été adoptées par des professeurs expérimentés et pas seulement l'inverse. Les influences ne sont pas non plus uniquement le fruit immédiat du débat, mais aussi le résultat d'un conflit interne entre le point de vue personnel d'un professeur et les arguments entendus durant le débat, qui l'incite à repenser sa position.

Il semble donc que la combinaison d'une réflexion écrite, individuelle et orale, interactive, sur des cas pédagogiques concrets soit bénéfique pour tous les professeurs, en permettant aux plus expérimentés d'approfondir leur métacognition et aux débutants d'élaborer, de nuancer leur réflexion.

- D'après : BARRY LEVIN, Barbara. Using the case method in teacher education : the role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, jan. 1995, vol. 11, n° 1, p. 63-79.



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, Education artistique, Education 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

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

HANNOUN, Hubert. *Comprendre l'éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris : Nathan pédagogie, 1995. 248 p., bibliogr. (8 p.). (Les repères pédagogiques : philo-psycho-péda.) 12

Cette introduction à la philosophie de l'éducation aborde trois thèmes de réflexion. L'éducation est-elle possible ? Un éducateur est souvent tenté de "faire table rase" du passé de l'enfant ou de l'adulte qui lui est confié, mais c'est sans tenir compte de certaines déterminations dans la formation de l'individu, d'ordre biologique ou socio-culturel. Éduquer, c'est savoir canaliser les déterminations du monde et la liberté de la personne. Une communication existe entre l'éducateur et l'éduqué, mais cette relation n'est-elle pas un leurre ? Cette communi-

tion à autrui demeure possible dans certaines conditions méthodologiques et relationnelles (phase d'analyse de l'éduqué...). L'éducation est-elle souhaitable ? L'éducation doit-elle exister dans les conditions et avec les connaissances que nous lui connaissons au sein de notre civilisation occidentale ? L'objectif du processus éducatif se situe-t-il au niveau de l'adaptation (thèses sociologistes de l'adaptation) ou de l'épanouissement de l'individu (thèses psychologues de l'épanouissement) ? Ces deux orientations sont-elles contradictoires ou conciliables ? L'éducation a pour objectif de faciliter chez l'éduqué, son adaptation à un milieu de vie comme condition de son épanouissement personnel. Qu'est-ce que l'éducation ? Cette question renvoie à d'autres questions : qui éduque ? qui est éduqué ? avec quoi éduquer ? que transmettre ? Les réponses à ces questions varient avec les conceptions philosophiques des auteurs (le point de vue choisi ici étant celui, contemporain, de la pensée complexe).

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

Histoire

CHERVEL, André. *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. 2 : 1880-1939.* Paris : INRP ; Economica, 1995. 506 p. 7

L'école républicaine donne un souffle nouveau à l'enseignement primaire du français. Ferdinand Buisson tente de faire refluer la vague orthographique qui s'était emparée de l'école au cours du XIXe siècle, et d'accorder une place majeure à la lecture, à la poésie, à la littérature, à la récitation et à la rédaction des textes. Citadelle de la dictée, le brevet élémentaire perd la position dominante qu'il avait acquise. Mais le triomphe de la nouvelle pédagogie de la langue nationale reste incertain, comme l'attestent les instructions de Jean Zay de septembre 1938, sur lesquelles s'achève ce second volume.

DUMAZEDIER, Joffre. dir. *La leçon de Condorcet : une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république.* Paris : L'Harmattan, 1994. 206 p. (Éducation et formation : références.) 13

En 1792, Condorcet présente à l'Assemblée législative sa conception de l'instruction pour tous à tous les âges dans son "Rapport et décret sur l'organisation générale de l'instruction publique". Cette "œuvre de justice" se fonde sur le libre choix des citoyens pour leurs enfants de 6 à 12 ans et pour eux-mêmes, à tout âge. L'art de s'instruire par soi-même y prolonge l'instruction scolaire. Ce rapport, accepté par l'Assemblée, sera refusé par la Convention et ne sera jamais appliqué. Cet ouvrage publie, dans un langage accessible, pour la première fois, l'intégralité de ce rapport, accompagné de commentaires, qu'il a inspiré à des spécialistes de sciences de l'éducation : M. Authier, P. Besnard, G. Langouët, C. Lelièvre, J. Dumazedier...

FONTANON, Claudine ; dir. GRELON, André. dir. Conservatoire national des arts et métiers. CNAM. Paris. *Les professeurs du Conservatoire national des arts et métiers. Dictionnaire biographique 1794-1955. 1 : A-K. 2 : L-Z.* Paris : INRP ; CNAM, 1994. 2 vol. 752 + 627 p. (Histoire biographique de l'enseignement.) 13

Depuis sa fondation en 1794, une des missions essentielles du Conservatoire national des arts et métiers a été de transmettre le savoir scientifique et technique à un public d'ouvriers, d'artisans, de techniciens et d'industriels. S'appuyant d'abord sur les démonstrations des machines qui étaient exposées dans ses galeries, cette mission a pris une nouvelle forme en 1819 avec la mise en place d'un haut enseignement gratuit de sciences appliquées. Les trois chaires créées alors se sont multipliées au fil du temps, l'enseignement accompagnant dans tous ses développements l'essor industriel et la croissance économique du pays. Ce livre, rassemble les biographies de ses directeurs et de ses enseignants, démonstrateurs et professeurs, qui se sont succédé depuis l'origine de l'établissement jusqu'au milieu du XXe siècle. Plus d'une centaine de chercheurs de toutes disciplines ont participé à cette entreprise. Avec cette vaste fresque, c'est tout un aspect, jusqu'ici peu connu, de l'histoire intellectuelle de la France et de l'histoire des sciences qui est aujourd'hui éclairé.

HOFSTETTER, Rita. *Le drapeau dans le cartable : histoire des écoles privées à Genève au 19e siècle.* Carouge : Zoé, 1994. 253 p., fotogr., bibliogr. (12 p.). (Histoires : recherches.) 13

Comme ses voisins, la ville de Genève voit au 19e siècle, dans l'instruction universelle le moyen de cimenter le lien social et d'assurer la prospérité de la patrie. L'instruction primaire, à cette époque, donne lieu à des scolarisations qui renvoient aux communautés confessionnelles et aux stratifications

sociales. Cet ouvrage traite essentiellement des écoles fondées par les protestants. La première partie est consacrée aux écoles philanthropiques de la Société des catéchumènes (1736-1850) et de diverses communautés issues du mouvement du Réveil qui se propage à Genève dès 1817. Elles accueillent les petits citadins de "basse instruction" assignés précocement au travail productif. Leurs promoteurs, issus pour la plupart du patriciat de la ville, visent avant tout le renouvellement moral des enfants. "Antichambre de l'atelier, assise de l'église et de la patrie, l'école populaire veut faire de l'élève, un-travailleur utile, un chrétien fidèle, et par là-même un bon citoyen". Le savoir constituerait un rempart contre la misère. La seconde partie présente les institutions privées les plus prestigieuses du canton (instituts Privat, Naville...) réservées aux enfants privilégiés par la naissance et la fortune. Ils bénéficient d'une instruction individualisée, basée sur les humanités classiques. Ils sont familiarisés avec les responsabilités civiques, économiques, politiques et même militaires qui les attendent. Le zèle pédagogique des promoteurs des écoles privées, pour novateur qu'il soit, dévoile de profondes inquiétudes devant la modernité. Le 19^e siècle est hanté par le démon du désordre social.

LELIEVRE, Claude ; NIQUE, Christian. *L'école des présidents : de Charles de Gaulle à François Mitterrand*. Paris : Odile Jacob, 1995. 382 p. ✎ 13

Les conceptions des présidents de la République en matière de politique scolaire, d'éducation de la jeunesse française, dépendent des programmes politiques sur la base desquels ils ont été élus mais aussi de leurs convictions personnelles (en relation avec leur enfance, leur scolarité, les études qu'ils ont faites). L'auteur retrace le parcours éducatif de quatre présidents : Charles de Gaulle, Georges Pompidou, Valéry Giscard d'Estaing, François Mitterrand, leurs rapports avec leurs maîtres et leurs professeurs, leurs résultats et les liens qui existent entre

leur propre éducation et les lois qu'ils ont faites en matière d'enseignement. Ils ont tous accordé une très grande attention aux questions scolaires et ont pesé sur l'évolution de l'école en France.

Perspectives de l'éducation

BIHOREAU, Dominique. *Propositions pour l'éducation*. Paris : Hachette éducation, 1994. 95 p. (Pédagogies pour demain : questions d'éducation.) ✎ 4

"Éduquer, c'est faire un citoyen actif et une personne heureuse". Ces deux objectifs relèvent de deux poursuites radicalement différentes. Les moyens existent, il suffit de les exploiter autrement. L'auteur, qui a longtemps œuvré dans le domaine des échanges culturels et de la coopération en éducation, tire parti de son expérience "pour mettre à jour des préjugés tenaces et nous engager dans une évaluation claire et originale des réels enjeux de l'éducation". Il insiste notamment sur une indispensable flexibilité des horaires, la juxtaposition du travail individuel et du travail collectif, avec selon les activités pédagogiques, des groupes d'importance différente. Il plaide pour un enseignement de la culture générale, où la culture historique, s'alliant d'abord à la littérature puis incorporant la pensée politique, devient constitutive d'appartenance et de citoyenneté ; où le choix d'une langue étrangère doit être fait en fonction d'objectifs (quel usage, quel emploi fera-t-on de cette langue). L'équipe éducative doit constituer la cellule de base du système. La légitimité de l'enseignant doit reposer sur des fondements de trois ordres : celui de l'obligation pour ce qui concerne les disciplines de base, celui de la nécessité quand il s'agit de la formation professionnelle, celui de la liberté pour ce qui a rapport à l'épanouissement culturel. "L'évaluation terminale et le mode d'accès à l'enseignement supérieur sont les deux places fortes qui commandent tout le système". Face au baccalauréat, devenu une "sorte de

rite tribal", la solution serait la division en deux parties.

La France de l'an 2000. Rapport au Premier ministre. Paris : Odile Jacob ; La Documentation française, 1994. 320 p., tabl., graph., bibliogr. (1 p.)

☛ 23
Rassemblées en une commission de réflexion, diverses personnalités (J. Freyssinet, E. Morin, R. Rémond, P. Rosanvallon...) ont réfléchi sur les grands défis de l'an 2000, les actions économiques et sociales à mener dans les années à venir. Deux grands thèmes se dessinent : l'impératif d'efficacité (une politique économique cohérente, un dessin européen renouvelé...), un devoir d'équité (faire l'impossible pour l'emploi, l'équité par l'impôt, l'éducation en mouvement...). Comme le soulignent les auteurs, "le système d'enseignement est meilleur qu'on ne le dit, mais en deçà de ce qu'il devrait être". L'efficacité du système passe par la poursuite de la rénovation du primaire et du secondaire (émanciper les établissements, revoir les contenus), la réorganisation en profondeur de l'enseignement supérieur (réinventer l'autonomie des universités, réformer les premiers cycles), réinventer la promotion sociale par la formation permanente. En annexes, figurent divers textes qui ont servi à la réflexion des auteurs.

Réforme de pensée et système éducatif. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1995. 124 p., fig. ☛ 23

La conférence introductive "Pour une éducation du bon sens" a été prononcée par G. de Gennes; les diverses contributions réunies selon une triple approche : Sciences "exactes" et sciences "humaines", valeurs et prépondérance dans le système éducatif (J.P. Rioux, M. Becquelin, B. Charlot). Pour une réforme de la pensée et du système éducatif (E. Morin). Quelles organisations de pensée pour quels systèmes éducatifs (H. Laborit, J.Y. Calvez, E. Morin).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

STEINER, Philippe. *La sociologie de Durkheim.* Paris : La Découverte, 1994. 124 p., bibliogr. (5 p.) Index. (Repères.) ☛ 4

Émile Durkheim (1858-1917) est généralement considéré comme le fondateur de la sociologie en France. Ce livre explique comment et pourquoi les apports de l'œuvre de Durkheim le placent au premier rang des classiques de la sociologie mondiale. Quelle méthode Durkheim préconise-t-il pour étudier les faits sociaux ? Pourquoi pense-t-il qu'il faut les "traiter comme des choses" ? Comment applique-t-il sa problématique à un fait comme le suicide ? Fondée sur la primauté du social, son approche laisse-t-elle une place au comportement individuel ? Comment la théorie de la socialisation permet-elle de penser l'articulation de l'individuel et du social ? Pourquoi l'étude des phénomènes religieux paraît-elle si importante à Durkheim pour comprendre la vie collective alors qu'il constate le recul des croyances religieuses ? Quel est l'impact de l'œuvre de Durkheim ? Comment ses idées ont-elle été mises en œuvre par l'école durkheimienne au cours du siècle ?

Sociologie de l'éducation

FRASER, Barry J. ; WALBERG, Herbert J. *Educational environments : evaluation, antecedents and consequences.* Oxford ; New York : Pergamon, 1991. XV-305 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ☛ 15

Cet ouvrage montre comment évaluer l'influence de l'environnement éducatif, au niveau de l'organisation de l'école et au niveau d'une ambiance d'apprentissage dans la classe, sur les résultats scolaires des élèves. L'importance de l'environnement sur l'atti-

tude des professeurs vis-à-vis de leur travail est également examinée. De nombreuses recherches sur l'environnement pédagogique et des méthodes d'évaluation et d'amélioration sont passées en revue (par exemple, les liens entre l'école, le monde du travail et les conditions de vie familiale sont étudiés ainsi que l'influence du travail en commun sur le climat de la classe par la création d'une interdépendance positive, l'influence du soutien apporté par la famille aux actions entreprises dans l'école, l'importance de la relation élèves-professeur dans la classe). L'influence des réformes en matière de programmes et de méthodes pédagogiques sur ce même environnement est également observée.

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès ; PAYET, Jean-Paul ; ROULLEAU-BERGER, Laurence. *L'école dans la ville : accords et désaccords autour d'un projet politique*. Paris : L'Harmattan, 1994. 192 p., tabl., bibliogr. (4 p.). (Villes et entreprises.) ¹¹

Les villes de banlieue ont fait l'objet d'enjeux politiques forts ces dernières années, elles ont mobilisé de nombreux acteurs pour repenser leur centralité, leurs rapports avec la grande ville, pour produire de la revalorisation urbaine. Oullins en fait partie et son histoire de petite ville de la banlieue ouest de Lyon, de 1981 à 1991, est exemplaire. L'école y apparaît comme un pivot de l'édification d'un nouvel ordre urbain, comme support d'un projet d'art public contribuant aux processus de différenciation et d'intégration dans la ville et à la valorisation ou à la dévalorisation des territoires, et de plus en plus comme un enjeu politique. Les auteurs ont voulu saisir ici les liens entre des dynamiques spatiales et des dynamiques scolaires dans le cadre d'un projet politique, à la fois au niveau des finalités poursuivies, des modalités de mise en œuvre et des effets intentionnels ou inattendus. L'ouvrage se structure en 6 chapitres qui correspondent chacun à un mode d'analyse particulier des dynamiques urbaines et scolaires autour d'un projet politique, permettant d'avoir une

succession de points de vue complémentaires : les interactions entre ordre spatial et ordre scolaire ; la tentative d'élaboration d'un ordre urbain nouveau par le pouvoir local ; les accords et désaccords entre les différentes catégories d'acteurs impliquées dans la gestation et la mise en œuvre du projet politique ; la mise en place d'un réseau de coopération autour du projet municipal ; les opinions des habitants sur la ville, l'art dans la ville, la politique municipale ; les réinterprétations qu'opèrent les habitants à partir de leur chronologie sociale personnelle. En étudiant les rapports des groupes sociaux à la politique urbaine à travers les modes et les formes d'investissement de l'espace, les auteurs montrent comment des processus de ségrégation et de mobilité participent à la formation d'un ordre politique, scolaire et culturel, et notamment comment les enseignants en tant que groupe central, participent au marquage des frontières de l'intervention municipale.

L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1994. 227 p., bibliogr. dissém. ¹⁵

Cet ouvrage propose un certain nombre d'outils d'analyse sociologique de la "forme scolaire". Une première partie retrace la naissance et l'histoire de la "forme scolaire" en France, et montre comment, après avoir été le principal vecteur d'un mode de socialisation, l'institution scolaire paie le succès de ce phénomène. La deuxième partie rassemble des contributions de sociologues sur la prégnance de l'institution scolaire et les résistances qu'elle rencontre : travail social et travail pédagogique en ZEP, milieu populaire et réussite scolaire, articulation familles-écoles... A ces études s'ajoute la présentation d'un cas atypique : la Grèce. La troisième partie offre des réflexions sur l'avenir de la "forme scolaire" : société postindustrielle et scolarisation ; forme scolaire et modèle républicain.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

BALLION, Robert. *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette, 1994. 189 p., bibliogr. (3 p.). (Pédagogies pour demain : questions d'éducation.) ☞ 23

Les années 90 sont marquées par l'allongement de la scolarisation chez les jeunes d'origine populaire : on compte 30% de lycéens de plus entre 1985 et 1990, la plupart de ceux-là ont connu le redoublement et appartiennent à des familles aux revenus faibles. C'est parmi cette population, dans le département de la Seine-Saint-Denis, qu'une recherche a été effectuée sur les lycéens exerçant une activité rémunérée. Pour ces jeunes, gagner de l'argent est souvent une nécessité pour ne pas rester entièrement à la charge de leurs parents. Les entreprises qui les emploient (restauration rapide, grandes surfaces) ajustent ainsi leurs frais de fonctionnement aux variations de la demande. Ces jeunes n'ont pas le sentiment de sacrifier quelque chose d'important en travaillant à côté de leurs études : leur investissement scolaire est limité, leurs loisirs ne sont pas d'une qualité qu'ils jugent satisfaisante. C'est pour eux une modalité de socialisation, ils se préparent à la vie qui les attend. Face à ce phénomène, les agents de l'institution scolaire émettent des jugements très différenciés. Parallèlement à cette étude, une autre enquête a été menée dans un lycée des Yvelines qui accueille des élèves d'origine beaucoup moins populaire. L'ensemble de ces recherches fait apparaître le travail rétribué des lycéens comme un phénomène qu'on ne peut plus négliger dans cette structure d'enseignement de masse qu'est devenu le lycée.

Jeunesses populaires : les générations de la crise. Paris : L'Harmattan, 1994. 383 p., tabl., graph. (Logiques sociales.) ☞ 15

Les contributions sont regroupées autour de trois thèmes : Apprentissage (Apprentissage pas mort ; Le mode d'insertion dans l'apprentissage...). École (Filles de milieux populaires en ascension sociale ; Les enfants d'immigrés et l'école ; Perspectives d'ascension sociale chez les jeunes de milieu populaire : le cas des jeunes ruraux...). Travail (Frère et sœur et socialisation familiale des rapports à l'emploi ; Modes d'accès aux TUC et sélection des stagiaires ; La cohabitation et le mariage vus par des jeunes de LEP ; Espace des styles de vie déviants des jeunes de milieux populaires...).

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

WARRINGTON, Elizabeth K. ; MCCARTHY, Rosaleen A. *Neuropsychologie cognitive : une traduction clinique*. Paris : PUF, 1994. 486 p., fig. tabl., bibliogr. (48 p.). (Psychologie et sciences de la pensée.) ☞ 23

Cet ouvrage veut fournir une introduction assez large au domaine de la neuropsychologie cognitive clinique. Après une introduction générale du sujet, le livre est divisé en chapitres qui abordent chacun une capacité cognitive particulière et sa pathologie chez les patients atteints de lésions cérébrales : la reconnaissance des objets, des visages, la perception de l'espace, la motricité volontaire, la compréhension des mots, la lecture... Chaque chapitre s'ouvre par une introduction à l'historique de la question, suivie d'un examen plus détaillé des données empiriques, d'une discussion des bases neuro-anatomiques, des questions et débats qu'elles ont soulevés, et de considérations théoriques des capacités concernées.

Psychologie du développement

L'enfant et le jeu : les fonctions du jeu, ses limites, ses dérivées. Paris : Syros, 1994. 185 p., tabl. (Enfance et sociétés.) ☞ 23

Ce document propose les contributions du séminaire organisé par le CIE en 1993, sur le thème : Vous avez dit jeu ? Jeu et socialisation (F. Winnykamen) ; Place du jeu dans le développement de l'enfant (P. Jeammet) ; Jeu et sport chez l'enfant (M. Durand) ; Jeux dangereux, jeux et accidents (A. Tursz) ; Le jeu, l'enfant, la guerre (M. Gannagé) ; Le jeu avec la toxicomanie (R. Berthellier)...

THOMAS, R. Murray. ; MICHEL, Claudine. *Théories du développement de l'enfant : études comparatives.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. XX-572 p., fig., tabl., bibliogr. (24 p.). (Questions de personne.) ☞ 23

Divisé en 8 chapitres qui portent chacun sur une famille de théories, ce manuel étudie plus d'une vingtaine de modèles expliquant différents aspects du développement de l'être humain. 1) Les vestiges du passé ou la nature originelle de l'enfant et les moyens de l'influencer (Rousseau, la théorie de l'attribution du sens commun). 2) Étapes, directions et principes de développement (stades de croissance de Gesell ; les tâches développementales d'Havighurst ; Lewin, Werner et les éthologistes). 3) La tradition psychanalytique (Freud ; Erikson). 4) La genèse et le développement de la pensée et du langage (Piaget, Vygotsky, la théorie du traitement de l'information, la théorie du développement moral de Kohlberg). 5) La psychologie du comportement (Skinner, la théorie de l'apprentissage social). 6) L'approche humaniste (Maslow, Buhler, Mahrer). 7) Nouvelles tendances (le contextualisme, l'écopsychologie, les théories de développement par stades).

VEZIN, Jean-François. *Psychologie de l'enfant : l'enfant capable. Les découvertes contemporaines en psychologie du développement.* Paris : L'Harmattan, 1994. 300 p., fig., bibliogr. (19 p.) ☞ 23

L'auteur présente un panorama complet des découvertes contemporaines sur le développement de l'enfant. Le premier chapitre est consacré à l'histoire de la psychologie de l'enfant : depuis Platon, Saint-Augustin, Saint Thomas d'Aquin, Montaigne, Rousseau, jusqu'aux précurseurs de la psychologie contemporaine. Les différents aspects du développement de l'enfant sont ensuite abordés successivement, selon des regroupements thématiques : l'enfant avant la naissance, puis le développement physique et sensori-moteur, le développement cognitif, le développement du langage, le développement social, le développement affectif. De nombreuses précisions méthodologiques permettent au lecteur de poursuivre d'autres recherches.

Processus d'acquisition, activités cognitives

COLLINS, Cathy ; MANGIERI, John N. *Teaching thinking : an agenda for the 21st century.* Hillsdale ; London : Lawrence Erlbaum, 1992. XIII-362 p., bibliogr. dissém. Index. ☞ 15

Jusqu'à présent, l'école n'apprenait pas aux élèves à penser et les processus de réflexion étaient mal connus de la majorité des individus. Très récemment les programmes de formation des maîtres ont introduit un enseignement sur le développement des capacités de réflexion et sur les techniques pédagogiques permettant d'améliorer les aptitudes intellectuelles individuelles des apprenants. Des guides pour l'enseignant et du matériel pédagogique pour structurer la pensée ont été publiés. Cet ouvrage professionnel clarifie les connaissances sur les processus de pensée des enfants, des adolescents

et des adultes. Selon P.A. McGrane et R.J. Sternberg, l'actuelle vision américaine de l'éducation n'est plus adaptée aux exigences de l'emploi pour l'an 2000. La société post-industrielle, comme la société industrialisée l'a fait, infléchira les objectifs éducatifs en fonction de ses nouveaux besoins.

THIRY, Alain ; LELLOUCHE, Yves.
Apprendre à apprendre avec la PNL : programmation neuro-linguistique pour les enseignants du primaire. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1995. 150 p., bibliogr. (2 p.). (Pédagogies en développement : pratiques méthodologiques.) ☞ 4

Comment faire pour apprendre, comment expliquer à un enfant comment apprendre ? Plusieurs méthodes existent. Les auteurs ont ici choisi d'en présenter une (dans le cadre de l'enseignement primaire, mais transposable au niveau secondaire, supérieur...) : la PNL, Programmation Neuro-Linguistique. Née en 1976 de la rencontre de Richard Bandler et John Grinder, la PNL est basée sur des principes (il n'est pas possible de ne pas communiquer ; il n'y a pas d'échec, il n'y a que du feedback), des niveaux logiques (environnement, comportements, émotions...), l'installation du contact, le décodage de la pensée (la pensée s'appuie sur la représentation que l'on se fait du monde, V(isuel), A(uditif), K(inesthésique), O(lfactif), G(ustatif) : VAKOG, les ancrages (association entre un stimulus -VAKOG- et un état émotionnel). Lors d'un apprentissage, il est essentiel pour l'élève de savoir comment procéder, comment organiser sa pensée. Il faut donc qu'il sache comment mémoriser (par la création d'images mentales), comprendre (par la création d'images analogiques, la structuration des informations), réfléchir (par la maîtrise des différents niveaux de connaissance : opératoire, synthétique, conceptuel). Ces stratégies d'apprentissage maîtrisées, elles permettront à l'enfant de redécouvrir le plaisir d'apprendre, de retrouver la confiance en soi, de développer ses liens sociaux.

Personnalité, affectivité

VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 221 p., bibliogr. (10 p.). Index. (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.) ☞ 23

Pourquoi à l'école, certains élèves font-ils tout pour ne rien faire, alors que d'autres décident de s'engager à fond dans leurs études ? Pourquoi mettent-ils peu d'entrain à effectuer les activités qu'on leur propose, alors que d'autres y consacrent toute l'énergie nécessaire ? Pourquoi abandonnent-ils leurs activités à la moindre occasion, alors que d'autres persévèrent jusqu'au bout ? Toutes ces questions ont en commun la motivation en contexte scolaire. Les intervenants en milieu scolaire, particulièrement les enseignants, savent que la motivation joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage. Or, si tous les enseignants le savent, beaucoup méconnaissent l'exploitation de cette dimension chez l'élève. Ce livre veut proposer des pistes complètes d'action sur la motivation.

Psychopathologie et thérapeutiques

Adolescentes, adolescents : *psychopathologie différentielle.* Paris : Bayard, 1995. 211 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. (Paidos/Adolescence.) ☞ 15

Ce livre présente "une sélection de voies d'études se rapportant ou se rapprochant de la question de la différence des sexes en psychopathologie de l'adolescence". 1) Données épidémiologiques et réflexions : psychopathologie différentielle des sexes dans l'enfance et à l'adolescence ; les différences entre les garçons et les filles à travers des enquêtes sociologiques et épidémiologiques ; spécificité du comportement suicidaire des garçons à l'adolescence ; les troubles des conduites alimentaires chez le garçon... 2) Clinique et thérapeutique : psychopatholo-

gie, adolescent et sexe : entre mythes et réalités ; consultations et prises de décisions thérapeutiques... 3) Regards, recherches et réflexions : identité et intentions d'avenir ; réflexions sociologiques sur quelques enquêtes concernant les lycéens et les lycéennes...

Psychosociologie

DE PERETTI, André ; LEGRAND, Jean-André ; BONIFACE, Jean. *Techniques pour communiquer*. Paris : Hachette éducation, 1994. 416 p. bibliogr. (4 p.) Index. (Former, organiser pour enseigner.) ✎ 4

Former, animer, c'est communiquer. Mais qu'est-ce que communiquer ? Canaliser, faciliter, réguler, assurer avec compétence des échanges qui demeurent denses et préservés des dissipations et "bruits inutiles". Il y a le bricolage, on peut lui préférer des techniques et des exercices éprouvés et performants. C'est le parti pris par les auteurs. Ils présentent, dans une introduction générale, la signification d'un recours à ces techniques : maîtriser les risques d'incertitude et de dissipation d'énergie dans les rapports entre les individus, aux fins d'assurer une stabilisation de la structure et de l'activité d'un organisme ou d'un groupe. Une 1ère partie propose des fiches concernant des techniques appropriées à l'organisation d'un groupe en sous-groupes, des pratiques visant le rapport au réel, des techniques de créativité... La 2e partie présente des exercices de communication, multiples, ce qui permet aux formateurs, aux personnes en formation, de faire des choix personnalisés : exercices d'intervention maîtrisée, de négociation... La 3e partie est constituée d'exercices qui permettent de maîtriser les situations les plus fréquentes au cours d'entretiens, d'interviews, de natures diverses (professionnelles...). La 4e partie examine des dispositifs de stimulation : jeux de rôle, études de cas...

Psychosociologie de la famille

Protéger l'enfant en danger : une pratique des conflits. Ramonville Saint-Agne : Erès, 1994. 224 p., bibliogr. (3 p.). (Les recherches du GRAPE.)

✎ 15

Issu des réflexions du groupe de recherche permanent sur la protection de l'enfant du GRAPE (Groupe de Recherche et d'Action pour l'Enfance), ce livre propose un bilan, à un moment donné de l'histoire, des idées sur les droits de l'enfant et de la famille. Les conflits sont analysés en profondeur comme une composante fondamentale de tout lien social et familial : conflits entre la famille et les représentants de la société, conflits entre les divers acteurs sociaux sur le mode de travail à privilégier (assistance à la famille, retrait de l'enfant, soins psychothérapeutiques, etc...). Cette analyse est suivie d'une importante réflexion sur une éthique de la clinique : élaboration d'une éthique entre psychanalyste et travailleurs sociaux, problèmes de l'adoption, de la maltraitance, de la protection. La troisième partie de l'ouvrage est consacrée aux pratiques de la protection de l'enfance dans les situations suivantes : l'enfant en danger (qu'est-ce qu'un enfant en danger), le signalement et ses suites, les abus sexuels, les adolescents.

Psychosociologie et éducation

GAYET, Daniel. *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris : Armand Colin, 1995. 207 p., bibliogr. (7 p.). (Formation des enseignants.) ✎ 23

L'auteur a choisi de "situer la relation du maître à l'élève au cœur d'un réseau de stratégies qui pourraient représenter chacune une approche possible de la pédagogie dans son ensemble", dans un contexte large : de la

maternelle à l'université. La relation pédagogique se déploie dans un cadre institutionnel de plus en plus orienté vers une exclusivité des processus cognitifs, elle tire son sens des stratégies éducatives des familles (pratique des règles de vie familiales imposées aux enfants dès le plus jeune âge) et s'établit à partir des stratégies d'apprentissage apparentes de l'élève, des stratégies d'enseignement de l'enseignant (notant l'importance des stratégies d'attente qui faussent le regard sur l'élève) et des stratégies d'évaluation qui s'y rattachent. Toutes ces stratégies s'ordonnent selon des modèles éducatifs cohérents (définis comme un ensemble plus ou moins cohérent de représentations collectives sur l'enfant, l'adulte, la société...) qui laissent un vide que seule l'analyse des stratégies de séduction peut combler. La transmission du savoir se fait par un circuit cognitif et un circuit "subjectif" (éducation et identification), qui constitue l'essentiel de la relation pédagogique. C'est dire qu'au bout du compte, c'est surtout (bien que non exclusivement) au maître qu'incombe la lourde responsabilité de moduler une relation qui facilite ou inhibe l'épanouissement de la personnalité de l'enfant.

HESS, Rémi ; WEIGAND, Gabriele. *La relation pédagogique*. Paris : Armand Colin, 1994. 154 p., bibliogr. (8p.). (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) 23

La relation pédagogique met le plus souvent en présence un adulte et des enfants ou des jeunes ; elle est constituée de plusieurs éléments (la responsabilité de l'adulte vis-à-vis de l'enfant ; l'acceptation réciproque de cette relation...) ; elle se construit dans un contexte social qui la traverse. Cet ouvrage, appuyé sur un travail de terrain mené dans des écoles et collèges en France et en Allemagne, veut rendre compte de la complexité de la relation pédagogique. Les auteurs tracent d'abord les grands moments qui ont marqué l'histoire de cette relation : de Socrate à l'autogestion pédagogique, avec l'accent mis

sur l'œuvre de deux innovateurs : Edmond Demolins, Gustave Le Bon. Puis ils présentent les différentes thèses- définitions, conceptions de cette relation : une rencontre adultes-jeunes (J. Houssaye, P. Woods...) ; une interaction (G. Lapassade, J.L. Derouet...) pour proposer leur propre concept : la relation comme moment : un ensemble de perceptions, de représentations, de projets actuels, s'inscrivant dans une appropriation des passés individuels et projections que chacun construit du futur.

NICOLAS, Pierre. *Qui suit qui ?* Lyon : Voies livres, 1995. 31 p. (Se former + ; 53.) 4

Est-ce que c'est l'élève qui doit suivre le professeur ou est-ce le professeur qui doit suivre ses élèves ? Comment des apprenants apprennent ? Des observations, des réflexions, des "profils", des outils... de bon sens, par un praticien engagé.

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

ECO, Umberto. *Comme un personnage de roman*. Lyon : Voies livres, 1995. 27 p. (Voies livres ; 72.) 4

Le personnage et les lieux d'un roman sont parfois réutilisés dans la vie courante ou dans d'autres romans. Pourquoi et à quelles conditions ? Le problème esthétique du modèle, les arts poétiques de la typicité, le personnage-type, modèle et "topos"...

Psycholinguistique et pathologie du langage

CORDIER, Françoise. *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive*. Paris : Armand Colin, 1994. 129 p., tabl., fig., bibliogr. (14 p.). (U : psychologie.) ☞ 23

L'objectif de ce travail de synthèse est de mettre en relation le développement des capacités cognitives et le développement du langage (dans ses aspects sémantiques) pour la période débuts de la vie cognitive - entrée dans le stade des opérations concrètes, qui coïncide en gros, avec l'âge de l'admission à la grande école). L'auteur présente le contexte théorique général et quelques théories plus spécifiques dans lesquels s'inscrivent les recherches sur l'acquisition du langage (l'école de Genève ; E. Clark...) puis les techniques, les méthodes qui mettent en place les indicateurs sur lesquels se basent ces interprétations théoriques (les tâches de production, de compréhension, les épreuves mixtes...). Elle examine ensuite le langage, en tant qu'il renvoie à une représentation cognitive donnée : la représentation cognitive des objets ; la représentation cognitive des états, des actions et des événements ; la représentation cognitive des relations, notions de temporalité et de causalité. Se représenter et le dire sont deux événements impliquant la cognition dont elle s'attache à montrer des interrelations dès les débuts du développement du langage.

Groupe français d'éducation nouvelle. *Spécial écriture*. Luisant : GFEN, 1995. 132 p. ☞ 4

Ce document qui relate le travail d'un groupe d'enseignants de maternelle, d'élémentaire et de collège, a pour ambition de partir des difficultés rencontrées par les élèves afin d'imaginer des activités qui permettent de les surmonter - ce à la lumière d'une réflexion sur l'histoire même de la langue écrite et de sa filiation-rupture avec la langue orale. La première partie "État des

lieux... et enjeux", présente un travail de "récupération" et d'analyse des représentations qu'ont les élèves de l'écrit, de leurs difficultés face à l'écrit, du sens qu'ils donnent à l'écrit. Une approche historique du passage de la langue orale à la langue écrite montre que ce passage, loin de s'inscrire dans une continuité, est le fruit d'une succession d'impasses et de ruptures. La seconde partie, "Former des compétences ou construire un rapport à l'écrit", résulte de multiples activités d'écriture en maternelle, du CP au CM, en collège. La dernière partie, "Écrire en projet-projet d'écriture : du plaisir au besoin" donne à lire des pratiques d'écriture longue (CM et collège) inscrites dans des projets où l'acte de produire (de l'écrit) est conçu comme exercice de la citoyenneté.

MILLET, Agnès. *Surdité et apprentissage linguistique*. Lyon : Voies livres, 1995. 20 p., bibliogr. (1 p.). (Linguae ; 6.) ☞ 4

Ne pas pouvoir se faire entendre oblige à se faire comprendre... et à comprendre ce qu'est, en réalité, une langue (autre) - qui a sa logique propre- et ce qu'est son apprentissage. Une réflexion objective approfondie, au-delà des représentations, voire des idéologies, sur la LSF (langue des signes française) et sur le bilinguisme, mais par la même occasion sur toute langue.

Sociolinguistique, ethnelinguistique

GOODY, Jack. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF, 1994. 323 p., bibliogr. (11 p.) Index. (Ethnologies.) ☞ 11

Cet ouvrage regroupe des textes déjà publiés (chapitres de monographies, articles...) dans lesquels l'auteur examine les relations complexes entre l'oralité et l'écriture, "l'entrée en rapport de l'oral et de l'écrit". Il traite d'abord de la série de changements historiques menant à l'adoption de systèmes

d'écriture ou à leur modification (l'écriture et l'alphabet). Puis il considère les problèmes de l'impact historique de l'écriture sur les cultures eurasiennes (l'influence des premières formes d'écriture) et l'interaction entre cultures orales et écrites qu'on trouve dans les sociétés d'Afrique occidentale. Il conclut sur la double présence de l'écriture et du discours dans la vie linguistique de tout individu (l'écriture et son influence sur les individus dans la société).

K - ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

CRAHAY, Marcel. *Évaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. 274 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. (Pédagogies en développement : recueils.) ✎ 15

Les contributions sont regroupées en 4 chapitres. 1) Où en est la recherche anglosaxonne en matière d'évaluation des établissements scolaires ? (G. Figari, J.L. Derouet...). 2) Évaluation et analyse des établissements de formation, approche qualitative (C. Hadji, Y. Dutercq, P. Perrenoud...). 3) Évaluation et analyse des établissements, approche de type "survey" (D. Meuret, P. Bressoux, J. Cardinet, M. Duru-Bellat...). 4) La mesure de l'efficacité des établissements et des systèmes éducatifs (L. Attal, M. Gather-Thurler...).

École efficace : de l'école primaire à l'université. Paris : Armand Colin, 1995. 133 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 23

Neuf chercheurs répondent à la question suivante : Que savez-vous de l'efficacité de l'école, de l'école primaire à l'université ? Évaluer l'efficacité de l'école ? (J.M. Besse).

Effets-écoles et effets-classes (P. Bressoux). Douze écoles efficaces (G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau). L'impact d'un projet lecture en ZEP (R. Ouzoulias). L'émergence des systèmes de contrôle en éducation : le cas de la Grande-Bretagne (P. Bressoux). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième (A. Grisay). Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges (D. Meuret). Variations des performances dans les lycées (O. Cousin). Une université en proie au changement (J. Fijalkow).

Géographie de l'école. Vanves : MEN, 1995. 149 p. ✎ 8

Constat, en 37 indicateurs, des disparités géographiques actuelles en matière de formation, et de leur évolution : environnement social, ressources et fonctionnement du système éducatif, connaissances, qualification et insertion professionnelle des élèves.

GEORGEL, Jacques ; THOREL, Anne-Marie. *L'enseignement privé en France du VIII^e au XXI^e siècle*. Paris : Dalloz, 1994. 345 p., bibliogr. (3 p.). Index. ✎ 23

La 1^e partie de l'ouvrage retrace, d'une façon synthétique, l'histoire de l'enseignement privé (dessiné en parallèle avec l'enseignement public) depuis les Carolingiens jusqu'à nos jours, avec un bref rappel de la situation à l'étranger. La 2^e partie dresse un portrait de l'enseignement privé : administration, implantation géographique, financement. La 3^e partie est consacrée au régime juridique de cet enseignement : les établissements (organisation ; architecture construite par la loi Debré), les personnels (enseignants, personnel administratif, élèves).

L'état de l'école : trente indicateurs sur le système éducatif. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. n° 4, 77 p. ☞ 4

Cette quatrième édition de l'état de l'École propose, comme les précédentes, trente indicateurs conçus pour rendre compte de l'état du système éducatif et donner des éléments d'appréciation sur son efficacité, son efficacité, son équité. Depuis maintenant quatre ans que ces indicateurs sont régulièrement établis, les données regroupées permettent de combiner plusieurs types de regards : d'une part, l'évolution dans le temps de nombreux aspects du système éducatif français peut être envisagée sur une dizaine d'années au moins -et souvent plus- ce qui permet, à la fois, d'examiner des tendances sur une période relativement longue et de s'interroger sur les inflexions que pourraient connaître les années plus récentes ; d'autre part, les indicateurs internationaux de l'OCDE permettent des comparaisons avec d'autres pays, comparaisons qui, comme dans l'édition précédente, peuvent être effectuées pour l'année 1991, année la plus récente pour laquelle ces indicateurs internationaux sont disponibles.

LOUIS, François. *Décentralisation et autonomie des établissements : la mutation du système éducatif français.* Paris : Hachette éducation, 1994. 244 p., bibliogr. (4 p.). Index. (Former, organiser pour enseigner.) ☞ 23

Dans la dernière décennie, le système éducatif a été touché par deux chocs majeurs : la décentralisation, la transformation en système d'enseignement de masse, dont le dénominateur commun est le développement de l'autonomie pédagogique et d'action des collèges et lycées. La mise en œuvre d'un système de compétences partagées a marqué la fin d'une situation de tout-État (rôle des collectivités territoriales en matière de conception architecturale des bâtiments, dans l'équipement pédagogique, participa-

tion au financement de la dépense d'éducation...) et à un splendide isolement (rénovation de tout un ensemble de pratiques administratives, émergence de projets académiques, diverses mesures placent l'établissement au cœur du système). Le deuxième choc a été la montée considérable des effectifs scolarisés : hétérogénéité croissante des élèves, nécessité donc de rechercher des méthodes innovantes, introduction des modules). Outre cette hétérogénéité croissante, d'autres facteurs ont joué un rôle dans l'autonomie des collèges et lycées : les projets d'action éducative, l'assouplissement de la sectorisation, l'ouverture sur la formation permanente... On assiste donc à la fin du centralisme pédagogique, qui nécessite de favoriser davantage l'autonomie, de simplifier les conditions techniques d'exercice de l'autonomie et le développement d'une pédagogie de l'autonomie.

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

SAFRA, Martine. *L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales.* Paris : OCDE, 1994. 36 p. (Les cahiers du PEB.) ☞ 4

Ce rapport résume les débats d'un séminaire organisé par l'OCDE sur le thème des écoles en milieu rural. En France, 60% des communes rurales sont en croissance, 40% en recul, situées dans des zones globalement en crise. Ce n'est plus la dichotomie ville-campagne qui prédomine, mais bien les disparités régionales qui rendent compte de la distribution des populations. Dans tous les pays de l'OCDE, une inquiétude se fait jour devant les évolutions qui menacent la ruralité traditionnelle. Sont examinées ici quelques-unes des stratégies d'organisation que pourraient adopter les responsables de l'enseignement en milieu rural quant aux modes d'organisation scolaire (regroupement, mise en réseau, téléenseignement...), aux fonctions de l'école rurale (répondre aux besoins spécifiques des enfants, la place de

l'école dans le développement rural), aux conceptions (architecturales) des écoles en milieu rural.

Enseignement secondaire

EMIN, Jean-Claude ; SAUVAGEOT, Claude. *Trois indicateurs de performances des lycées. 1 : baccalauréat général et technologique 1994, résultats lycée par lycée. 2 : baccalauréat professionnel 1994, résultat lycée par lycée.* Vanves : Ministère de l'éducation nationale., 1995. 775 + 595 p. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 52.) ✎ 9

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

DEFRESNE, Florence ; DEGABRIEL, Roland. *La rénovation pédagogique des lycées : choix des options dans le second cycle général et technologique des établissements publics de France métropolitaine à la rentrée 1994-95.* Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1995. 121 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 53.) ✎ 4

La rénovation pédagogique des lycées mise en œuvre en Seconde à la rentrée 1992 concerne cette année l'ensemble du second cycle. Ce document se propose d'en présenter quelques aspects à travers l'analyse de l'offre et du choix des options dans les classes de Seconde, Première et Terminale de l'enseignement général et technologique et d'éclairer les passages d'un niveau à l'autre selon ces choix d'options. Sont étudiées en particulier les combinaisons d'options retenues aux différents niveaux d'enseignement selon les principales caractéristiques des élèves.

Enseignement technique et agricole

MC FARLAND, Laurel ; VICKERS, Margaret. *La formation professionnelle des jeunes : pour des politiques et des pratiques cohérentes.* Paris : OCDE, 1994. 207 p., bibliogr. dissém. ✎ 23

Cette publication s'appuie sur un séminaire international organisé conjointement par le Ministère de l'éducation des États-Unis et l'OCDE dans le cadre du projet VOTEC sur le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Elle aborde les questions complexes couvrant l'articulation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle avec d'autres secteurs de l'enseignement ; les incidences pédagogiques d'un resserrement des liens entre l'apprentissage théorique et pratique ; l'apprentissage en cours d'emploi et le rôle des entreprises ; enfin la nécessité d'appliquer des politiques nationales cohérentes en ce domaine.

Enseignement supérieur

DUBET, François ; FILATRE, Daniel ; MERRIEN, François-Xavier ; SAUVAGE, André ; VINCE, Agnès *Universités et villes*. Paris : L'Harmattan, 1994. 368 p. bibliogr. dissém. (Villes et entreprises.) ☞ 15

"L'université doit aujourd'hui répondre à de multiples défis. Près de 150 chercheurs, issus de disciplines différentes, ont étudié les multiples aspects de la relation entre l'université et la ville. Ce livre en synthétise les grandes orientations. Il est à la fois œuvre collective et personnelle puisque cinq auteurs ont, chacun à sa convenance, traversé minutieusement ou à grandes enjambées, l'ensemble des recherches, ajoutant ainsi leur point de vue. Daniel Filâtre se saisit du thème politique du développement universitaire et de l'aménagement des territoires, François-Xavier Merrien compare les rapports entre villes, universités et entreprises en France, aux États-Unis et en Grande-Bretagne. François Dubet analyse la double situation de jeune et d'étudiant. André Sauvage explore les exigences des aménagements universitaires et urbains. Agnès Vince, impliquée dans le PAN-Université, propose à la réflexion des opérationnels des éléments de lecture des formes architecturales et urbaines des projets universitaires. Cette diversité de points de vue incitera le lecteur à découvrir de multiples facettes d'une actualité qui ne devrait pas être réservée qu'aux seuls professionnels de l'université."

Évaluation et processus de décision dans l'enseignement supérieur : expériences en Allemagne, Espagne et France. Paris : OCDE, 1994. 211 p., tabl., fig. (Documents OCDE.) ☞ 23

Le projet de recherche Évaluation et processus de décision a été conçu pour étudier les interactions entre processus d'évaluation et processus de décision au niveau des établissements d'enseignement supérieur, dans leur perspective propre et en fonction de leurs

propres problèmes. Ce point de vue privilégié l'analyse de l'évaluation en tant que procédure intégrée dans les processus de décision internes à l'établissement, c'est-à-dire une analyse qui est centrée sur la fonction d'amélioration de la qualité des activités de l'établissement évalué plutôt que sur la fonction qui consiste à rendre compte de ces activités aux instances publiques et à l'opinion publique. La recherche est menée à propos de trois pays d'Europe continentale, l'Allemagne, l'Espagne et la France, qui ont en commun une tradition marquée par les prérogatives dont disposent les instances publiques et qui vivent une évolution où les débats sur le développement de l'évolution manifestent la préoccupation commune que ce développement soit lié à un développement de l'autonomie et le favorise. Pour la France, trois universités ont été retenues : l'Université de Bourgogne (Dijon), l'Université du Havre et l'Université Louis Pasteur (Strasbourg I).

Voyages en histoire. Mélanges offerts à Paul Gerbod. Besançon : Université de Besançon, 1995. 220 p. (Annales littéraires de l'université de Besançon ; 550.) ☞ 15

Ces mélanges, offerts en hommage à Paul Gerbod, s'organisent autour de quatre thèmes, qui ont été l'objet des réflexions et recherches de l'historien. 1) L'histoire de l'enseignement du Moyen Age à nos jours (J. N. Luc, F. Mayeur...). 2) Histoire sociale du 19e siècle (A. Prost...). 3) Pratiques culturelles (J.F. Sirinelli...). 4) Voyages et voyageurs (F. Caron...).

Transition entre les niveaux d'enseignement

Transition secondaire-supérieur. *Les cahiers de l'ADMES*, 1995. n°8. 156 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 15
 Au sommaire : Constat de rupture entre le secondaire et le supérieur. Difficultés méthodologiques et cognitives des étudiants de 1e année de DEUG scientifique. Activités de tutorat dans le premier cycle scientifique d'Orsay. Faciliter la transition secondaire-supérieur, trois actions de formation humaine. Comment aider les étudiants à acquérir des méthodes de travail conceptuelles...

Enseignement privé et confessionnel

BAUBÉROT, Jean ; GAUTHIER, Guy ; LEGRAND, Louis ; OGNIER, Pierre ; LEQUIN, Yves. dir. *Histoire de la laïcité*. Besançon : CRDP, 1994. 401 p. ✎ 15

Quatre auteurs construisent une approche historique qui permet de mieux comprendre l'unité et la diversité de la laïcité française. Louis Legrand présente les aspects philosophiques de la laïcité depuis la Renaissance ; il fait ressortir les apports respectifs du protestantisme, du rationalisme et des Lumières, du positivisme, des courants socialistes et communistes, et termine sur les interrogations de notre temps. Pierre Ognier examine minutieusement comment la laïcité scolaire s'est intégrée dans la société française entre la Révolution de 1848 et 1945. Jean Baubérot évoque des rapprochements entre catholicisme et laïcité, esquissés après 1914 puis affaiblis par de nouveaux conflits et par une réduction du débat au monde enseignant. Guy Gauthier retrace les évolutions récentes, particulièrement celles de la Ligue de l'enseignement, et présente la "mouvance" et les cultures laïques contemporaines.

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Les enseignants

GUILLAUME, François-Régis. *Enseigner dans les collèges et les lycées : enquête sur le métier d'enseignant*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 158 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 48.) ✎ 23

Au mois de mai 1994, un échantillon de 1000 professeurs titulaires en poste dans différents établissements du second degré public a été interrogé par questionnaire. Les thèmes privilégiés visaient à mieux connaître : les caractéristiques principales des enseignants et des postes (origine sociale, formation...), le temps de travail et sa pénibilité, les pratiques pédagogiques des enseignants, le rapport à la classe et aux élèves, l'évaluation des enseignants, la perception du statut de l'enseignant et de l'avenir du système éducatif. Les parcours différenciés (agrégé, Plp...) conduisent à des postes et des conditions d'exercice du métier elles-mêmes variables. Variable dans son volume, le temps de travail l'est aussi dans sa structure (le travail chez soi occupe en moyenne les 3/4 du temps de travail hors cours). L'heure de cours engendre le plus souvent une fatigue plus importante qu'une heure de préparation. Les facteurs de pénibilité : l'inattention des élèves, le manque d'intérêt pour la discipline enseignée. Les lycées sont les établissements scolaires où les opinions les plus favorables à la sélection des élèves sont les plus répandues. Une large majorité des enseignants se reconnaît dans un rôle de transmission du savoir et des connaissances, mais aussi comme des éducateurs. Le principe d'une évaluation du travail des enseignants n'est pas admis par tous. 83% des professeurs du secondaire se déclarent satisfaits de leur métier, mais ils font montre d'un certain pessimisme en ce qui concerne l'avenir du système éducatif.

MARESCA, Bruno. *Enseigner dans les écoles : enquête sur le métier d'enseignant*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1995. 133 p., ann., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 51.) 23

La connaissance des enseignants est aujourd'hui une priorité tant pour le pilotage du système éducatif que pour la recherche en sciences de l'éducation. La Direction de l'évaluation et de la prospective a donc entrepris d'interroger annuellement un échantillon d'instituteurs et de professeurs des écoles et un échantillon de professeurs des lycées et collèges. Ce dossier analyse les résultats de l'enquête auprès de 800 enseignants des écoles. Quatre points ont été étudiés : le statut professionnel des instituteurs et la diversité des contextes scolaires ; l'investissement pédagogique ; les conditions de travail et les difficultés du métier ; l'image du métier et la représentation des finalités de l'enseignement. Quelques conclusions : les effets de générations sont très sensibles chez les instituteurs, ils sont le résultat d'une évolution simultanée des conditions d'accès au métier et des origines sociales, mais les différentes générations ont une vision très homogène des finalités de l'école élémentaire. La grande majorité reste attachée à la polyvalence du métier. Ils ont des appréciations peu enthousiastes vis-à-vis des innovations pédagogiques introduites ces dernières années. Les trois-quarts ont le sentiment que leur profession pâtit d'une image dévalorisée.

Formation des enseignants et des formateurs

BOURDONCLE, Raymond. *L'université et les professions : un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1994. 188 p., bibliogr. (12 p.). (Éducation et formation : thèses et travaux universitaires.) 23

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.

CASTELLOTTI, Véronique ; DE CARLO, Maddalena. *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE international, 1995. 191 p., bibliogr. (16 p.). (Didactique des langues étrangères.) 23

Les auteurs ont mené une enquête (questionnaire, entretien individuel) auprès de professeurs de LE de l'enseignement secondaire en France et en Italie, afin de mieux cerner leurs difficultés et préoccupations, leurs attentes ; les deux systèmes éducatifs présentant des caractéristiques communes (idéaux, valeurs, conception de la société...). Les enseignants tracent leur histoire personnelle et professionnelle, leur représentation de leur métier, des élèves..., une sorte "d'autobiographie personnelle". Cette tentative de définition de leur parcours établie, l'accent est mis sur les difficultés de la pratique de classe : les pro-

blèmes concernant les enseignants en général (identité professionnelle, conceptions de l'apprentissage), la langue et le savoir sur la langue, les liens qu'entretiennent la langue maternelle et les langues étrangères, les rapports entre les langues et les cultures. Trois pôles de préoccupations se dégagent : les représentations et convictions relatives à la fonction enseignante et au processus d'enseignement/apprentissage, la dualité de l'objet langue en situation d'acquisition scolaire, les rapports entre la langue-culture maternelle et la langue-culture étrangère. C'est autour de ces trois pôles que s'articulent des propositions pour une réorientation de la formation initiale et continue des enseignants (sur lesquelles les enseignants interrogés se montrent assez critiques). Ces propositions concernent les formateurs de stages, les contenus de ces stages... "La formation continue doit prendre en compte l'enseignant en tant que personne et se fixer comme objectif de l'amener à s'engager dans un processus de transformation dont il serait le principal artisan".

LE MÉTAIS, Johanna. *The recruitment and management of teachers in the European community : an overview*. Slough : NFER, 1992. 50 p. 4

Cet ouvrage dresse un tableau de la réglementation concernant l'embauche et la gestion du personnel enseignant dans les pays de la Communauté européenne. Seuls les professeurs enseignant pendant la scolarité obligatoire et jusqu'à l'âge de 18 ans sont concernés. Les spécialistes des écoles maternelles et des classes spéciales ne sont pas présentés dans cette étude. Les informations, collectées grâce au réseau Eurydice, ont été vérifiées par les diverses Unités nationales. Ce texte présente : les Autorités responsables au niveau central, régional, local, les types d'écoles et les catégories de professeurs concernés par la scolarité obligatoire ; les statuts des enseignants et leurs types de contrats, la politique quantitative d'emplois, les méthodes de recrutement, de redéploiement

des postes, la probation, les modalités de fin de carrière ou de contrat.

ROPÉ, Françoise ; BUCHETON, D. collab. LELOCH, N. collab. *Savoirs universitaires, savoirs scolaires : la formation initiale des professeurs de français*. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1994. 255 p., bibliogr. (2 p.). (Savoir et formation.) 11

Quels sont les savoirs proposés à l'Université, requis par les concours de recrutement -CAPES et Agrégation- prescrits par les Instructions officielles, pour l'enseignement du français ? Quels rapports au langage et à la littérature sont-ils susceptibles d'engendrer chez les futurs professeurs des lycées et collèges ? Parmi les connaissances disponibles, quels sont les savoirs jugés "dignes" d'être enseignés, aux futurs professeurs de français ? Cet ouvrage interroge la mise en cohérence et souligne les décalages entre les différents savoirs. L'accent est mis sur ce que l'on peut appeler une "construction sociale des savoirs", faite de valorisations et dévalorisations, de légitimations et de dénégations, qui témoignent de tensions entre les divers acteurs : universitaires enseignant la langue ou la littérature, jurys de concours, inspection générale.

Les personnels de l'éducation

WEST, Sylvia. *Educational values for school leadership*. London ; Philadelphia : Kogan Page, 1993. 160 p., bibliogr. (2 p.) Index. (Management and leadership in education series.) 4

L'auteur examine les effets et souligne les dangers des réformes gouvernementales qui, transformant les écoles en entreprises de type commercial, exigent des directeurs et des responsables administratifs non seulement une gestion des ressources, des programmes mais une adaptation à la demande

des "consommateurs". Elle suggère des solutions pour améliorer la direction et l'animation des écoles, tirées de son expérience de directrice d'école et une recherche fondée sur de nombreuses interviews d'autres chefs d'établissement et d'administrateurs scolaires. La réflexion approfondie sur la question fondamentale : à quoi sert l'école ? permet de mieux cibler les valeurs du milieu scolaire et de renforcer le pouvoir d'intégration de cohésion sociale de l'école dans la communauté au niveau local.

Les formateurs et les éducateurs

SABOR, Guy. *La formation des tuteurs et des maîtres d'apprentissage : pour une intégration réussie des jeunes dans l'entreprise*. Paris : ESF, 1994. 170 + 61 p., fig., tabl., bibliogr. (2 p.). (Formation permanente en sciences humaines.) ☞ 4

Les entreprises ont de plus en plus de mal à recruter les compétences dont elles ont besoin. Elles rencontrent des difficultés pour intégrer les jeunes embauchés. Les formations en alternance et la fonction tutorale constituent des voies d'innovation et de changement dans l'entreprise à condition de former ceux qui ont en charge l'intégration des jeunes dans l'entreprise. Cet ouvrage conçu comme un manuel d'auto-formation apporte aux futurs tuteurs et maîtres d'apprentissage les connaissances théoriques et les démarches favorisant l'accueil et l'accompagnement des stagiaires : le tuteur et le maître d'apprentissage dans les formations en alternance ; la sélection ; la formation ; le contrôle des tuteurs et des maîtres d'apprentissage.

N-ORIENTATION, EMPLOI

Emploi

LEBRIS, Françoise ; POULET, Pascale ; REBIÈRE, Christine. *L'insertion professionnelle des jeunes dans les régions en 1993*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 123 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 42.)

☞ 23

Ce dossier sur l'insertion professionnelle des jeunes sortis du système éducatif en 1991-1992 présente leur situation au 1er février 1993 dans différentes régions en France. Cette enquête a été réalisée conjointement par le Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications et la Direction de l'Évaluation et de la Prospective auprès des établissements scolaires publics et privés du second degré. Elle rassemble des analyses réalisées dans des académies et des régions, deux comparaisons interrégionales, les résultats nationaux établis par la DEP.

ROGERAT, Chantal. dir. *Femmes, trajectoires d'emploi : le choc des logiques sociales et le poids du marché du travail*. Vincennes : GREC, 1994. 133 p., bibliogr. (5 p.). (Cahier ; 11.)

☞ 15

L'objectif de cette rencontre européenne était de débattre de l'emploi des femmes, du chômage, de la recherche d'emploi et de la formation qui s'articule à cette recherche d'emploi. Depuis 1992, le GREC a mené une recherche sur ce thème, dans le cadre du programme NOW "Femmes chômeuses de longue durée face à l'emploi et la formation". Il s'agissait de participer au recensement des moyens nécessaires à l'amélioration de la qualité de préparation des femmes au travail professionnel et à l'insertion dans la vie économique et sociale sans discrimination. Les débats rendent compte des caractéristiques françaises de l'emploi féminin mises en évi-

dence à la fois par des analyses du marché du travail français et par des éléments de comparaison venus de différents pays européens. Ils présentent également des travaux sur le contenu et l'évaluation des stages réservés aux femmes en chômage de longue durée, sur les méthodes novatrices en terme de projet professionnel proposées par Peuple et Culture et la réflexion sur la pertinence de stages orientant les femmes dans des métiers traditionnellement féminins.

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

L'établissement scolaire

CHALVIN, Marie Joseph. *Prévenir conflits et violence*. Paris : Nathan pédagogie, 1994. 191 p., bibliogr. (2 p.). (Outil pour la classe.) ✎ 4

La violence gagne le collège, bientôt l'école. Contre elle, le système met en place de pseudo-protections. Mais l'enseignant, comment vit-il ces tensions, ces attitudes agressives ? Cet ouvrage pose la triple question : la solution est-elle dans une attitude passive, agressive ou manipulatrice ? L'auteur apporte une vraie réponse dictée par une philosophie non-violente : l'Assertivité. L'"assertivité" ou "affirmation de soi" constitue une aide pour ceux qui refusent d'entrer dans le cycle de l'agressivité qui mène à la violence ; elle s'inspire directement de l'œuvre de Gandhi et de la non violence. Elle repose sur quatre grands principes : être à la fois le chêne et le roseau ; exorciser ses peurs, être sûr de ses droits et reconnaître ceux des autres ; critiquer, recevoir des critiques, un art qui s'apprend ; apprendre le compromis réaliste.

ESTRELA, Maria Teresa. *Autorité et discipline à l'école*. Paris : ESF, 1994. 124 p., schém., bibliogr. (9 p.). (Pédagogies.) ✎ 23

Cet ouvrage veut faire découvrir l'évolution des conceptions de la discipline et attire l'attention sur l'origine des phénomènes de discipline et d'indiscipline et le rôle des représentations et du savoir-faire des enseignants dans l'établissement du mode d'échange. Après avoir passé en revue quelques-uns des principaux courants pédagogiques qui ont exercé le plus d'influence dans la société occidentale (cela permettant de constater l'évolution du concept de discipline), l'auteur privilégie une perspective analytique de la relation pédagogique, afin d'y intégrer les phénomènes de discipline et d'indiscipline. "La relation pédagogique apparaît comme une relation asymétrique et potentiellement conflictuelle, dans la mesure où elle est prisonnière de ses origines, ne pouvant se soustraire à sa nature violente due à une imposition unilatérale". L'étude de la littérature scientifique de ces vingt dernières années fait apparaître des différences d'interprétation au niveau des concepts eux-mêmes, et cela influe sur l'identification des causes et du traitement éventuel : approches psychologiques, sociologiques, le courant du classroom management. Si l'indiscipline produit des effets négatifs sur la socialisation et les acquisitions scolaires des élèves, elle produit des effets négatifs sur les enseignants (insatisfaction, stress...). Ce fait met en cause les systèmes de formation dans lesquels la préparation du professeur aux aspects relationnels et aux aspects disciplinaires est négligée ou traitée de manière inadéquate. En conclusion, l'auteur met l'accent sur deux aspects : l'importance du système normatif lors des premiers jours de classe, la normativité et les valeurs.

L'environnement pédagogique

LABON, Don. *Les handicapés et les bâtiments à usage éducatif*. Paris : OCDE, 1994. 30 p., bibliogr. (2 p.). (Les cahiers du PEB.) ☞ 4

Ce document traite de la construction et de l'adaptation des bâtiments à usage éducatif devant accueillir des enfants à besoins éducatifs particuliers (relevant de l'éducation spéciale accueillis dans des établissements de l'enseignement ordinaire.) Il s'appuie sur les expériences de spécialistes, réunis lors d'un séminaire international tenu à Ankara (1933) et sur des exemples ayant fait leurs preuves dans les pays de l'OCDE.

TESTU, François. *Études des rythmes scolaires en Europe*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale. 97 p., fig., tabl. 1994. bibliogr. (2 p.). (Les dossiers d'Éducation et formations ; 46.) ☞ 23

Devant le rapide développement de l'organisation de la semaine scolaire sur quatre jours qui, en 1993-94, a concerné environ un élève français sur six, la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) a jugé utile de faire le point sur la manière dont ce rythme hebdomadaire répond à l'objectif essentiel de "faciliter les apprentissages", au regard d'autres organisations du temps scolaire en France ainsi qu'en Europe. C'est dans ce cadre que la DEP a confié à François Testu du Laboratoire de psychologie expérimentale de l'université de Tours le soin de mener une étude comparative sur les rythmes scolaires en Europe, avec la collaboration d'universitaires travaillant sur le même sujet en Allemagne, Espagne et Grande-Bretagne. Ce travail de recherche apporte un éclairage particulier sur les niveaux de vigilance, les performances scolaires, les comportements en classe, la gestion du sommeil d'élèves, en fonction de l'aménagement scolaire des quatre pays concernés.

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

DELEDALLE, Gérard. *John Dewey*. Paris : PUF, 1995. 128 p. bibliogr. (3 p.). (Pédagogues et pédagogues.) ☞ 4

L'auteur situe la pédagogie de John Dewey (1859-1952) en son temps et dans son œuvre, analyse ses ouvrages les plus marquants (*The school and the child*, *The school and society*, *How to think*, *Democracy and education*) et expose son plan pour l'école, rédigé par Dewey lors d'un voyage en Chine de 1919 à 1921. Il propose dans une deuxième partie, un ensemble de textes représentatifs, soit inédits en français, soit retraduits (*Interest in relation to the training of the will*, *Religion and our schools*, *My pedagogic creed...*).

Pédagogie

PHILIBERT, Christian ; WIEL, Gérard. *Accompagner l'adolescence : du projet de l'élève au projet de vie*. Lyon : Chronique sociale, 1995. 218 p. bibliogr. dissém. (Pédagogie/Formation : synthèse.) ☞ 4

Comme le souligne la loi d'orientation de juillet 1989, l'élève est au centre du système éducatif. Il est acteur dans sa formation et son orientation, de son projet personnel. Cette mise au centre du système éducatif suppose qu'il faut, au départ, organiser et structurer la pratique pédagogique qui en est la condition première : la pratique d'accompagnement de l'adolescent en projet. Les auteurs décrivent cet accompagnement comme "la pratique éducative qui aide l'adolescent à mûrir, élaborer, réaliser un projet personnel, envisagé à la fois dans chacun de ses champs et dans sa globalité". Cette fonction d'accompagnement doit trouver son équilibre avec les deux autres fonctions du système scolaire : la fonction enseignement et

la fonction formation. Elle met en cause l'adolescent qui vit un accompagnement et l'accompagnateur ; la relation d'accompagnement n'est pas de l'ordre de la relation pédagogique ; elle est une relation éducative authentique, de l'ordre du don, du respect inconditionnel, de l'autorité. Cette partie théorique s'appuie sur la description de cinq projets, description qui met en lumière la nécessaire évolution de la formation des enseignants : être formé à la pratique d'accompagnement de projets (savoir écouter, analyser...), être accompagné dans sa pratique d'enseignant et d'accompagnateur.

Apprentissages et didactiques, où en est-on ? Paris : Hachette éducation, 1994. 205 p. bibliogr. (23 p.). (Former, organiser pour enseigner.)

☞ 23

Cet ouvrage propose un bilan de recherches sur l'apprentissage de l'enseignement non exhaustif. Ces recherches portent sur certaines disciplines : L'entrée dans l'écrit (J. Fijalkow) ; Production et compréhension du langage écrit (E. Espéret, M. Fayol) ; L'apprentissage et l'enseignement des mathématiques (C. Laborde et G. Vergnaud) ; Les apprentissages en sciences physiques (A. Weil-Barais), et sur deux thèmes d'"une importance stratégique" : Interactions sociales et performances dans les apprentissages (J.M. Monteil) ; Apprendre à apprendre : la question de l'éducabilité cognitive (M. Huteau, J. Lautrey, D. Chartier, E. Loarer). Une importante bibliographie par thème complète ce document.

LE MEIGNEN, Marie-France. *Faites-les réussir : gestion mentale, évaluation formative, pédagogie par objectifs.* Paris : Éditions d'organisation, 1995. 184 p. bibliogr. (2 p.) (Les guides du métier d'enseignant.) ☞ 4

Que peut-on faire concrètement dans une classe au public hétérogène pour que "ca

marche" ? "Ce livre voudrait être un témoignage concret de ce que l'on peut faire, à partir de quelques grands principes pédagogiques, éclos ces dernières années". L'auteur en a retenu quatre : la pédagogie par objectifs, l'évaluation formative, la gestion mentale, la pédagogie différenciée. Dans une 1^{re} partie, sont présentés des exemples de pratiques, systématisées ou ponctuelles, expérimentées dans des classes (collèges, lycées) : les préliminaires d'un nouveau cours (séquences de formation, le déroulement du cours), séquence de formation (prise de notes, analyse de graphique, lecture d'énoncé), l'évaluation, l'information des élèves. Dans une 2^e partie, sont proposés des éléments qui contribuent fortement à optimiser l'apprentissage : les finalités de l'éducation, la confiance en soi.

Organisation pédagogique

ALTET, M. ; BRESSOUX, P. ; BRU, M. ; LAMBERT, C. *Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2.* Vanves : Ministère de l'éducation, 1994. 145 p. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 44.)

☞ 23

Cette étude a répondu à trois objectifs. Connaître les pratiques d'enseignement au CE2 dans leurs différentes dimensions et mettre en évidence les tendances générales (organisation, gestion pédagogique ; les interactions en classe ; les implications des élèves dans les activités scolaires, les enseignants et le travail en équipe). Chercher les variables les plus discriminantes et les plus représentatives de ces pratiques afin de caractériser chaque enseignant ou groupe d'enseignants (la variabilité inter-classes, la gestion du temps, le temps de travail en classe...). Mettre à l'épreuve sur un échantillon limité un ensemble d'instruments d'observation et de recueil de données dans la perspective d'un perfectionnement méthodologique nécessaire avant toute recherche sur des échantillons plus larges. Ce travail est

basé sur un dépouillement d'informations recueillies en 1994 auprès d'un échantillon de 31 classes de CE2 désignées par la DEP.

BOYZON-FRADET, Danielle. *Un dispositif d'accueil original pour les enfants rejoignants de la ZEP de Montpellier : rapport d'évaluation et perspectives*. Saint-Cloud : CREDIF, 1994. 111 p. 4

Ce document évalue un dispositif "classes d'échanges et découvertes" mis en place à la rentrée scolaire 1991 dans trois sites scolaires de la ZEP de Montpellier. Il s'agit d'un ensemble de mesures ayant pour finalité l'amélioration de l'accueil et de l'intégration des enfants étrangers récemment arrivés en France au titre du regroupement familial. L'auteur a adopté une présentation en trois volets : un tableau de synthèse qui présente les informations essentielles concernant les différents dispositifs : situation initiale ayant motivé le choix des concepteurs, objectifs généraux, caractéristiques de chaque dispositif... Les rubriques de ce tableau renvoient à des fiches analytiques, qui proposent des informations enrichies (liste des critères retenus pour l'évaluation, les informations recueillies...) sur la réunion d'accueil, le suivi des élèves. Des éléments d'évaluation et de questionnement : le dispositif est-il transparent ? Crée-t-il une dynamique ? A-t-il une fonction de régulation ?... En annexes figurent des documents d'information (à destination des parents, des enseignants) utilisés lors de la mise en place de ce projet.

LEGRAND, Louis. *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF, 1995 124 p., bibliogr. (2 p.). (Pédagogues et pédagogies.) 4

Si l'expression "différenciation de la pédagogie" est relativement récente (années 1970), cette différenciation apparaît comme l'aboutissement d'évolutions déjà anciennes, dont L. Legrand retrace les principales étapes dans une première partie : les innovations pédagogiques des années 1920 à 1960, la

recherche de l'individualisation ; la mutation institutionnelle des années 60 ; l'exigence d'une différenciation rationnelle ; la dérive des années 70 : vers le collège unique et l'allègement du cycle d'observation, vers un secondaire non généralisé ; la pédagogie de maîtrise. Une deuxième partie propose des extraits de textes qui ont servi de base de réflexion à L. Legrand : M. Reuchlin, J. Piaget, M. Postic...

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

FEBVRE, Michèle ; GIORDAN, André. *Maîtriser les méthodes de travail*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1994. 207 p., fig., schém., bibliogr. (5 p.). (Techniques et méthodes pédagogiques.) 31

Huit chapitres structurent ce "manuel d'urgence" destiné aux étudiants pour leur permettre de maîtriser les méthodes de travail : Gestion du temps. Prises de notes. Analyse et traitement des notes. Documentation scientifique. Rédaction scientifique. Exposé, rapport, mémoire. Gestion de l'examen écrit. Gestion de l'examen oral. Tous les chapitres sont présentés de la même façon : Constater. Comprendre. Conseiller et illustrer. Récapituler. Résumer.

FINKELSZTEIN, Diane. *Le monitorat : s'entraider pour réussir*. Paris : Hachette éducation, 1994. 160 p., bibliogr. (2 p.). (Pédagogies pour demain : nouvelles approches.) 4

Cet ouvrage se propose de répondre en filigrane aux questions suivantes : pourquoi le monitorat comme dispositif de lutte contre l'échec scolaire ? Quelles conditions doivent être réalisées pour que le monitorat prenne corps et se développe ? Quels sont les facteurs les plus déterminants de la réussite ou de l'échec du monitorat ? Même si les effets sur les élèves restent la raison d'être du monitorat, comment prendre en compte les

questions que se posent les enseignants aux différentes étapes de l'innovation ? Comment faire pour que tous les acteurs du projet y trouvent leur compte ?

Curriculum et programmes d'enseignement

KING, Anna ; S. REISS, Michaël J. *The multicultural dimension of the national curriculum*. London ; Washington : Falmer, 1993. IX-297 p., bibliogr. dissém. Index. ⚡ 4
Cet ouvrage a pour but de guider les professeurs et les responsables administratifs de l'éducation à mettre en œuvre les recommandations du gouvernement britannique concernant le respect de l'égalité raciale et des diversités culturelles dans le cadre du nouveau programme scolaire national. Le cas de chaque discipline est traité dans cette perspective, des suggestions de pédagogie pratique sont proposées. Une réflexion sur la dimension européenne des programmes est engagée. Une analyse critique des politiques anti-racistes et multiculturelles du gouvernement évoque les difficultés de mise au point d'un programme cohérent et gérable.

Évaluation

PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF, 1995. 205 p., bibliogr. (20 p.) (Pédagogies.) ⚡ 23
Reprenant le même principe de publication que pour "Métier d'élève et sens du travail scolaire", P. Perrenoud regroupe ici des textes déjà publiés (contributions, revues...) sur le thème de l'échec scolaire, de la sociologie de l'échec. Quelques titres : De l'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement : l'action pédagogique et la différence ; Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire...

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Pour une pédagogie documentaire : expériences de recherche documentaire au collège. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 215 p., bibliogr. (3 p.) ⚡ 61

La Direction des lycées et collèges (DLC) a pris l'initiative de conduire, de 1989 à 1992, une innovation pédagogique nationale relative à la recherche documentaire dans onze collèges de cinq académies. L'inspection pédagogique régionale a été associée à la réflexion et au travail sur le terrain. Ce document rend compte d'expériences menées dans ce cadre. Celles-ci ont été sélectionnées en fonction de leur caractère innovant et de leur complémentarité les unes par rapport aux autres. Les travaux sont ainsi regroupés en quatre chapitres : langage naturel et langage documentaire, une complémentarité nécessaire ; la recherche documentaire informatisée ; la participation des élèves à l'élaboration de la banque de données du CDI ; s'informer pour accompagner ou prolonger le cours. Par ailleurs, l'objectif de l'opération était de dégager les modifications apportées par l'introduction des nouvelles technologies de l'information : les avantages, voire les inconvénients liés à ces technologies sont largement développés dans l'ouvrage. En annexe figurent le descriptif du thésaurus Motbis, les affiches d'aide à l'utilisation de logiciels de recherche documentaire, le mode d'emploi simplifié du CD-Rom Zyzomys, la banque de données "Romans".

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF, 1995. 355 p. (Pédagogies.) ☞ 23

Cet ouvrage est centré sur les contenus à enseigner, au collège et au lycée. Se présentant comme une série de contributions, il veut répondre à une double nécessité : faciliter le dialogue d'une équipe de professeurs au sein d'une discipline donnée et favoriser les échanges entre professeurs de disciplines différentes. Du dessin aux arts plastiques (I. Ardouin). De l'éducation physique comme savoir de l'action motrice (J. G. Caumeil). Le français au collège et au lycée (D. Manesse, I. de Peretti). De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire (N. Allieu). De la musique à l'éducation musicale (A. Schillinger)...

Enseignement des langues et de la littérature

L'apprentissage des langues vivantes étrangères en Europe. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 108 p. ☞ 4

Ce document propose un bilan, pour chacun des onze pays de l'Union européenne, hors France, de l'apprentissage des langues vivantes étrangères aux différents degrés d'enseignement. Pour chaque pays sont étudiés : le cadre général, la place des langues vivantes dans le parcours de l'élève, contenus et objectifs, la formation des enseignants. (Document non commercialisé).

BROOKS, Greg ; GORMAN, Tom ; KENDALL, Leslëy. *Spelling it out : the spelling abilities of 11 and 15 year-olds.* Slough : NFER, 1993. 39 p., tabl., bibliogr. (1 p.) ☞ 23

Cette recherche sur l'acquisition de l'orthographe à l'école secondaire s'est concentrée sur certaines questions spécifiques : la variation de la performance orthographique en fonction de l'âge (différences de types d'erreur...), du sexe, du type de travail écrit concerné, en fonction d'autres aspects de la capacité de rédiger et de l'époque à laquelle fut faite l'enquête (la recherche regroupe quatre séquences d'investigation : en 1979 et 1988 pour les enfants de 11 ans, 1980 et 1983 pour les élèves de 15 ans).

COLMANT, Marc. *Évaluation CM2-6ème : résultats nationaux septembre 1994.* Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1995. 190 p. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 50.) ☞ 4

Ce document présente les résultats nationaux de l'évaluation 1994, fondée sur deux échantillons représentatifs des élèves évalués (2500 de CM2, 2500 de 6e). Chacune des quatre parties (CM2-français, mathématiques ; 6e français, mathématiques) se présente de la même façon : le tableau d'objectifs ayant été utilisé lors de l'élaboration des exercices de l'évaluation ; un texte général d'introduction à la partie ; le score global et les scores partiels ; un descriptif pour chacun des services proposés. Les descriptifs de chacun des exercices sont également structurés selon le même plan : l'objectif d'évaluation auquel l'exercice se rapporte ; l'activité demandée à l'élève ; un fac-similé de l'exercice ; les résultats donnés en pourcentage de réussite item par item ; un commentaire pédagogique qui présente une synthèse des analyses menées par les quatre groupes nationaux de pilotage. Ce document a été conçu dans une perspective d'aide à l'animation pédagogique, à la formation initiale et continue.

DOMBEY, Henrietta ; MEEK SPENCER, Margaret. *First steps together : home-school early literacy in european contexts*. Stoke-on-Trent : Trentham, 1994. XIV-119 p., bibliogr. dissém. ☞ 23

Cet ouvrage regroupe les rapports d'expériences, de projets entrepris par des chercheurs de divers pays de la Communauté européenne pour favoriser l'apprentissage précoce de l'écrit, notamment grâce à une collaboration entre les parents et les enseignants, afin de lutter contre l'exclusion culturelle et sociale des enfants en échec scolaire, et/ou issus de milieux ethniques et linguistiques minoritaires.

ELLEY, Warwick B. *How in the world do students read ? An IEA study of reading literacy*. La Haye : IEA, 1992. V-120 p., tabl., bibliogr. (4 p.) ☞ 11

Une enquête internationale a été menée dans 32 systèmes éducatifs sur les compétences en lecture des élèves de 9 et 14 ans suivant une scolarité à plein temps. Il apparaît que les élèves finlandais ont les meilleures performances, tant à 9 ans qu'à 14 ans. Les Américains réussissent plutôt bien à 9 ans. Les Suédois, Français et Néo-Zélandais ont de bonnes performances à 14 ans. Les facteurs de réussite sont notamment de grandes bibliothèques scolaires, la fréquence des cours de langage, de la lecture silencieuse, de la lecture à voix haute par le professeur. Par contre, la scolarisation précoce, la taille des classes, le fait de garder le même enseignant plusieurs années, ne semblent pas très influents. Les filles ont de meilleures performances que les garçons surtout à 9 ans. Les enfants n'ayant pas la même langue maternelle que les autres élèves atteignent un niveau plus bas.

ERNST, Bernard. *Évaluation de la lecture à l'articulation école-collège en France et au Québec*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 107 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 43.) ☞ 4

Cet ouvrage présente les résultats d'une évaluation commune de la lecture à l'articulation école-collège qui s'est déroulée simultanément en France et au Québec en novembre 1991. Du fait du décalage d'un an qui existe quant aux âges d'entrée dans le cycle secondaire entre les deux pays, cette évaluation sur échantillon a concerné des élèves de CM2, de 6e et de 5e en France, et des élèves de 5e primaire, de 6e primaire et de 1e secondaire au Québec. Cette évaluation vise trois objectifs. 1) Comparer les compétences en lecture des élèves à l'étape du passage du primaire au secondaire. 2) Comparer les compétences des élèves français avec celles de leurs homologues québécois. 3) Identifier les principaux prédicteurs de ces compétences en lecture.

GORMAN, Tom ; FERNANDES, Cres. *Reading in recession : a report on the "comparative reading survey"*. Slough : NFER, 1992. I-20 p., bibliogr. (2 p.) ☞ 23

Rapport sur une enquête comparative concernant les performances en lecture de deux groupes d'enfants de sept à huit ans (3e année de scolarité) testés l'un en 1987, l'autre en 1991. Les facteurs qui ont pu contribuer aux résultats obtenus sont brièvement passés en revue. La comparaison des résultats fait apparaître une baisse du niveau global des performances, bien qu'environ un tiers des écoles participant à l'enquête aient au contraire révélé une amélioration de leurs résultats en lecture. D'autres sources d'information semblent dater ce déclin du milieu des années 80, qui correspond à une forte augmentation du nombre des familles monoparentales, tandis qu'il n'y a pas eu de changement radical dans les méthodes pédagogiques en lecture.

GROSSET-BUREAU, Claude ; BÉLIE, Michèle. *L'écriture poétique au cycle 2 : de la lecture à la création*. Paris : Armand Colin, 1995. 172 p., bibliogr. (2 p.). (Pratique pédagogique.) ✎ 4

Destiné en priorité aux maîtres du cycle 2, ce livre peut être utilisable en fin de cycle 1 et au CE2. Partant du constat que lire et écrire sont deux apprentissages qui vont de pair, les auteurs proposent une pratique éprouvée de la création poétique en milieu scolaire. Pour chaque situation d'écriture, ils mettent en évidence les aspects linguistiques et psychologiques qui l'ont suscitée, et proposent un déroulement pédagogique précis. Les différentes situations d'écriture ont été regroupées selon qu'elles développent plus particulièrement tel ou tel aspect de la création poétique : la diction et le plaisir de dire, les arts en relation avec la poésie (musique, peinture, mime), l'imaginaire et le langage poétique, la musique dans la poésie (sons et rythmes, comptines, musique du mot), la syntaxe et le langage poétique, la conjugaison et le langage poétique.

Groupements de textes et projet de lecture. Paris : INRP ; Bertrand-Lacoste, 1995. 2 vol. 141 + 143 p. (Parcours didactiques.) ✎ 23

Le groupement de textes est une notion centrale pour l'organisation des études littéraires au lycée. Cet ouvrage vise la constitution des listes pour l'oral du baccalauréat et le travail en classe de français tel que le définissent les Instructions officielles. Dans le groupement, construction gouvernée par les exigences de la lecture scolaire, le construire importe plus que le construit. L'élaboration de chaque nouvel objet instaure un cadre et une perspective résultant d'une situation concrète d'enseignement. C'est donc une activité de lecture impliquant sélection, mise en relation et interprétation. S'appuyant sur des exemples réellement mis en pratique dans les classes, ce livre vise à préciser les questions qui se posent aux enseignants aussi bien au

moment de la constitution d'un ensemble signifiant d'extraits que lors de la mise en œuvre de la séquence d'enseignement qui en résulte. Au sommaire du volume 1 : Flaubert et l'impersonnalité ; l'exposition théâtrale ; lecture d'arts poétiques ; la maxime. Au sommaire du volume 2 : incipit et réalisme ; les modes de citation dans la poésie ; les figures de l'Oriental ; la description dans le roman ; l'évolution de la ballade.

L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Bilan et perspectives : analyse des difficultés, des échecs et des réussites. Paris : MEN, 1995. 52 p., ann. ✎ 23

Cette étude se situe dans une perspective d'amélioration des compétences en lecture de tous les élèves, à l'issue de l'école primaire. Confiée à l'IGEN (Groupe de l'enseignement primaire), elle comprend quatre volets. 1) Un rappel des objectifs de l'enseignement de la lecture à l'école primaire : amener les élèves à lire, à se servir de l'écrit pour aborder les activités intellectuelles au collège... 2) Le constat des résultats obtenus dans le contexte actuel : relative maîtrise de la lecture cursive, beaucoup moins bonne pour les réponses à des questions nécessitant une lecture plus approfondie. 3) L'apprentissage de la lecture au CP et au CM2 : les difficultés rencontrées par les maîtres, les pratiques pédagogiques diverses... Le bilan apparaît contrasté : les observations conduites au CP sont plutôt positives (les rapporteurs insistent sur la nécessité de ne pas nommer dans cette classe charnière, de maîtres débutants et sur la bonne maîtrise par ceux-ci des savoir-faire pédagogiques de base). Ils soulignent de nombreuses insuffisances au CM2, insuffisances dues aux supports de lecture utilisés (abus des photocopies), à la nature des activités, à une perception peu claire des exigences du collège. (Document non commercialisé).

VAN GRUNDERBEECK, Nicole. *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal : Gaëtan Morin, 1994. 159 p., bibliogr. (5 p.). Index. ✎ 23

La manière de traiter le problème des difficultés en lecture dépend de la conception de l'intervenant concernant l'acte de lire et son apprentissage. C'est pourquoi la première partie de ce livre est consacrée au savoir-lire : d'abord l'acte de lire (composantes d'une situation de lecture, activités psychiques du lecteur, définition de l'acte, stratégies de lecture) puis l'apprentissage de la lecture, ses étapes, ses difficultés analysées d'après le style cognitif de l'élève. La deuxième partie présente l'observation et l'évaluation informelle du savoir-lire : la démarche à suivre pour effectuer un diagnostic, le diagnostic des difficultés du débutant en lecture, les différents profils de lecteurs en difficulté. On trouvera dans la troisième partie les pistes d'intervention. Historiquement, il existe quatre courants de rééducation mais aucun ne s'inspire des conceptions récentes de l'acte de lire. Pour amener l'élève à un véritable savoir-lire, deux types de séances sont préconisés : les séances décontextualisées de structuration et les situations signifiantes de lecture. D'autre part, les interventions varient selon les profils d'élèves.

VINÉRIER, Anne. *Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre...* Paris : L'Harmattan, 1994. 335 p., bibliogr. (3 p.). ✎ 4

Ce livre a pour finalité de proposer des moyens pour que toute personne illettrée puisse apprendre et pour qu'elle puisse devenir autonome et responsable de son apprentissage. La 1^e partie concerne la connaissance du public : trois profils sont présentés et définis selon plusieurs critères (liés au passé des personnes illettrées, à la formation, aux conditions de vie au moment ou pendant la demande de formation). Le texte de l'auteur s'appuie sur des documents produits ou exprimés par les personnes illet-

trées. La 2^e partie présente un dispositif de formation qui s'articule sur un schéma d'intervention visant à proposer une formation à toute personne illettrée. Elle donne des orientations en faisant référence aux différentes catégories de personnes illettrées, elle décrit les intervenants nécessaires à une telle action, et pose les conditions indispensables à sa réalisation. La troisième partie propose une pédagogie de la communication basée sur des situations d'apprentissage qui s'appuient elles-mêmes sur les réalités de vie des personnes illettrées. Elle développe une méthodologie pour aider les formateurs à construire des contenus de formation et en propose des exemples, elle donne des pistes théoriques concernant les domaines du parler-lire-écrire-compter et offre une batterie d'exercices en lecture et en écrit.

Enseignement des sciences humaines et sociales

Évaluer l'innovation dans l'éducation à l'environnement. Paris : OCDE, 1994. 195 p., bibliogr. dissém.. (Documents OCDE.) ✎ 23

Comment l'école peut-elle sensibiliser l'enfant à l'environnement ? Connaissances scientifiques, systèmes de valeur, attitudes et croyances sont les paramètres complexes et parfois contradictoires qui doivent se conjuguer dans une éducation à l'environnement. Celle-ci implique de surcroît une indispensable interaction entre des questions d'intérêt local et une perspective planétaire. La complexité de ces différents paramètres et la nature pluridisciplinaire de cette éducation à l'environnement rendent son évaluation particulièrement difficile. Cette publication réunit les contributions présentées lors d'un colloque sur l'évaluation des innovations en matière d'éducation à l'environnement.

L'histoire entre épistémologie et demande sociale. Créteil : IUFM, 1994. 211 p. ☞ 23

L'unité épistémologique des sciences sociales (Jean-Pierre Olivier de Sardan) ; Le désenchantement de la carte. Récit d'aventures (Jacques Lévy) ; La causalité en histoire (Alain Boureau) ; Comment on inventa les positivistes (Olivier Dumoulin) ; Continuités et discontinuités du paradigme des Annales (François Dosse) ; Dimensions épistémologiques d'un débat historiographique. Le cas de la Révolution française (Jean-Clément Martin) ; Enjeux épistémologiques de l'enseignement de l'histoire du temps présent (Robert Frank) ; Histoire et récit (Jacques Rancière).

MARCOS-ALVAREZ, V ; LE PELLEC, J. ; LEDUC, J. *Construire l'histoire.* Toulouse : Bertrand-Lacoste ; CRDP, 1994. 173 p., bibliogr. (2p.). (Didactiques) ☞ 4

Les auteurs se posent quatre questions : 1) Pourquoi fait-on de l'histoire ? Quelles fonctions les historiens, les professeurs d'histoire, se voient-ils assigner dans notre société ? 2) De quoi fait-on l'histoire ? Que construit l'historien ? Avec quels matériaux ? 3) Dans quelle mesure peut-on dire que la construction du savoir historique est de nature scientifique ? 4) Comment énoncent, disent, écrivent l'histoire tous ceux - chercheurs, enseignants, apprenants - qui s'y consacrent ? A la fin de chaque chapitre, de nombreux textes et autres documents illustrent les propos développés.

L'histoire en partage : le récit du vrai. Questions de didactique et d'historiographie. Paris : Nathan pédagogie, 1994. 167 p., bibliogr. dissém. (Perspectives didactiques.) ☞ 23

Des historiens, polonais et français, se sont réunis et présentent ici des propositions théoriques ou réflexions sur l'histoire et des propositions plus "pratiques", regroupées en 3

thèmes. 1) Le souci didactique : l'histoire enseignée et les modes de son partage (L'histoire européenne, comment l'enseigner, pour englober quoi ? L'histoire appropriée par les élèves, psychologie cognitive et didactique de l'histoire...). 2) L'historiographie, près du mythe (Histoire et mythe identitaire aux États-Unis ; structures des mythes historiques...). 3) La raison savante historienne : portraits (Économie politique et histoire au XIXe siècle en France ; l'image de l'homme dans l'historiographie contemporaine...).

Éducation physique et sportive

VIGNERON, Michel. *Référentiels en éducation physique*... *Le verdict du terrain. Résultats, limites et intégration des nouveaux textes.* Paris : Actio, 1995. 175 p., bibliogr. (1 p.). (Les cahiers d'Actio.) ☞ 23

La démarche de l'auteur s'est faite en deux temps : répertorier les paramètres orientant le contenu des cours des membres de l'équipe pédagogique d'EPS dont il fait partie (à Strasbourg), hiérarchiser les déterminants retenus en essayant de mettre en évidence les liens de causalité ou de filiation les unissant. Quatre domaines ont été retenus : domaine "environnement stable", l'athlétisme et la gymnastique sportive ; domaine "opposition collective", le volley et le handball ; domaine "environnement instable", l'escalade ; domaine "opposition interindividuelle", le badminton et le combat. Quinze étapes sont proposées, identiques pour toutes les APS traitées : les représentations de l'élève et de l'enseignement, la définition de l'APS, l'élaboration locale d'une grille, l'évaluation... En conclusion, il propose certaines recommandations concernant l'utilisation pratique des référentiels.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

BELHOSTE, Bruno. *Les sciences dans l'enseignement secondaire français. Textes officiels. 1 : 1789-1914*. Paris : INRP ; Economica, 1995. vol.1. 767 p. Index. ☞ 7

On a dit parfois que le XIXe siècle était le siècle de la science. Pourtant, après l'épisode sans lendemain des écoles centrales, l'enseignement scientifique occupe une place marginale dans les lycées et les collèges. Dépendant d'abord presque exclusivement des classes préparatoires, il se développe surtout, après l'abandon de l'éphémère "bifurcation", dans les classes de l'enseignement secondaire spécial puis moderne et ne devient une composante majeure de la culture secondaire qu'après 1900. En rassemblant et commentant les principaux textes officiels consacrés aux sciences dans l'enseignement secondaire entre 1789 et 1914, cet ouvrage éclaire un aspect important mais peu connu tant de la vie scientifique que du système scolaire français au XIXe siècle.

CHARNAY, Roland ; DOUAIRE, Jacques ; GUILLAUME, Jean-Claude ; VALENTIN, Dominique. *Chacun, tous... différemment ! Différenciation au cycle des apprentissages*. Paris : INRP, 1995. 178 p., bibliogr. (2 p.). (Rencontres pédagogiques ; 34.) ☞ 11

La Boîte noire, le Nombre-cible, Maisons à construire, Monnaie, le Jeu du banquier, Partages... : autant d'activités proposées pour les premiers apprentissages mathématiques, en grande section, au CP et au CE1. Des modalités de différenciation sont proposées pour deux objectifs fondamentaux, la maîtrise de la distinction entre valeur et quantité, la découverte du pouvoir d'anticipation que donnent les nombres. Les problèmes de par-

tages, visant à ce que les élèves apprennent à chercher, fournissent également l'occasion de mettre en œuvre des situations différenciées. Cet ouvrage issu d'une recherche à laquelle ont participé des instituteurs, des maîtres formateurs et des enseignants d'IUFM, contribue à apporter des éléments de réponse à une double interrogation. En quoi la didactique peut-elle contribuer à une amélioration de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire conçu dans la perspective des cycles ? Quels outils, quelles méthodes, quels dispositifs propose-t-elle aux enseignants de mettre en œuvre pour aider les élèves en difficulté tout en continuant à gérer les apprentissages de l'ensemble des élèves qui sont confiés à l'école ?

FOXMAN, Derek. *Learning mathematics and science : the second international assessment of educational progress in England*. Slough : NFER, 1992. 98 p., tabl., bibliogr. (1 p.) ☞ 13

Compte-rendu des résultats de l'Angleterre dans la seconde Évaluation internationale des progrès en mathématiques et sciences (1990). Les résultats d'élèves de 9 ans et de 13 ans y avaient été étudiés, dans le contexte d'une information globale sur ces élèves et leurs écoles, dans une vingtaine de pays. Un échantillon représentatif de 3300 élèves issus de 110 écoles était visé, la moitié étant évalué en mathématiques, la moitié en sciences. Les questions de mathématiques concernaient les opérations, les mesures, la géométrie, l'analyse de données, les statistiques, les fonctions algébriques ; les questions scientifiques concernaient les sciences de la vie, de la terre, de l'espace, la physique, la nature de la science. Les résultats des élèves anglais ont été comparés à ceux de certains pays. Les élèves anglais font plus de travaux pratiques, d'expériences personnelles. Les élèves coréens ont des résultats très supérieurs à ceux de tous les européens.

LAPOINTE, Archie E. ; MEAD, Nancy A. ; ASKEW, Janice M. *Learning mathematics*. Princeton : Educational testing service, 1992. 158 p., fig. (Report ; 22 CAEP-01.)
 ☞ 13

Après une première évaluation en 1988, une seconde évaluation des progrès scolaires en mathématiques et en sciences a été réalisée en 1990-91 dans vingt pays participants. L'objectif commun était d'identifier ce qu'il est possible de savoir ou de faire en mathématiques et en sciences pour des élèves de 9 et 13 ans. L'évaluation principale, réalisée par tous les participants, concernait les élèves de 13 ans ; quatorze pays ont effectué l'évaluation des enfants de 9 ans. De plus, certains pays ont réalisé une évaluation succincte, optionnelle des compétences des élèves de 13 ans en géographie et de l'aptitude des adolescents de 13 ans à utiliser des équipements, du matériel auxiliaire pour résoudre des problèmes mathématiques ou scientifiques. Les données collectées par les divers pays sont rassemblées et commentées dans ce rapport en ce qui concerne l'apprentissage des mathématiques.

Études sur l'enseignement des mathématiques. 7 : l'enseignement de la statistique. Paris : UNESCO, 1994. vol.7. 279 p., fig., bibliogr. dissém.
 ☞ 4

Ce volume comprend 4 parties : 1) La statistique dans l'enseignement primaire (l'analyse exploratoire des données ; étude de la notion d'aléatoire ; les jeux de stratégie...). 2) La statistique dans l'enseignement secondaire (initiation à l'analyse quantitative ; la modélisation des problèmes de la vie réelle par la stimulation ; cours de probabilités et de statistique...). 3) Concepts théoriques (l'analyse exploratoire des données ; l'interaction de la pratique pédagogique et des conceptions théoriques...). 4) Études de cas (le prix annuel de statistique au Royaume-Uni...).

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptation

KARSENTI, Monique. *Des comités d'environnement social : étude de leur mise en place et de leur fonctionnement*. Paris : INRP, 1995. 279 p. ☞ 11

Le Comité d'Environnement Social, CES, est l'une des six priorités du plan national de lutte contre la drogue et les toxicomanies de 1991 ; l'un de ses rôles principaux est de mettre en place des actions de prévention contre l'ensemble des conduites à risque de l'adolescent. L'objectif de cette recherche, réalisée dans sept établissements (collèges, lycées, milieu urbain, rural...) est d'étudier la mise en place de ces CES, d'analyser le passage du concept à la mise en œuvre concrète, d'observer leur fonctionnement. La 1^{re} partie est une présentation des établissements retenus et une synthèse des réponses aux questions posées aux personnels : opinion sur les CES, sur la participation des jeunes, ce qui a marché, les dynamiques impulsées par cette innovation. La 2^e partie est une série de monographies réalisées par les chercheurs, ou les acteurs en place sur la mise en place des CES dans chaque établissement. (Document non commercialisé).

PERRON, Roger ; AUBLÉ, Jean-Pierre ; COMPAS, Yves. *L'enfant en difficultés : l'aide psychologique à l'école*. Paris : Dunod & Toulouse : Privat, 1994. 210 p., ill. bibliogr. (10 p.) Index. (Formation pédagogique.) ☞ 11

Fruit de la collaboration entre deux psychologues scolaires et un psychologue clinicien, cet ouvrage vise à définir ce que peut être une pratique clinique de la psychologie scolaire. Après un bref historique de la notion de "difficulté scolaire" et de l'éducation spéciale, les auteurs définissent l'identité et les limites de la psychologie scolaire. Selon eux, la mise en évidence des processus cognitifs et

de leurs troubles est une démarche nécessaire mais non suffisante. Une étape primordiale est de comprendre l'enfant. Il importe ensuite de procéder à une étude critique des discours tenus sur les enfants en difficultés, puis d'analyser les paroles de ces enfants. A partir de nombreux exemples cliniques, on procède à une étude des dynamiques entre les trois protagonistes que sont l'enfant, sa famille, l'école, ainsi que du jeu croisé des images des uns et des autres.

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

RICHELLE, Marc ; REQUIN, Jean ; ROBERT, Michèle. *Traité de psychologie expérimentale*. Paris : PUF, 1994. 2 vol. XLII-1019+XXXVII-741 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. Index. 23
Volume 1 : Fondements historiques, théoriques, méthodologiques. Saisie et traitement de l'information sensorielle. Organisation de l'activité motrice. Volume 2 : Processus émotionnels, motivationnels et relationnels. Processus symboliques et langagiers. Apprentissage, mémoire et résolution de problèmes.

ADRESSES D'ÉDITEURS

- Actio
41 rue Barrault
75013 PARIS
- ADMES
Roger Rivet
Trésorier de l'ADMES
INSA
Lab. de math.
20 avenue des Buttes de Coësmes
35043 RENNES CEDEX
- CHRONIQUE SOCIALE
7 rue du Plat
69002 LYON CEDEX
- CRDP
6 rue des Fusillés
BP 1153
25003 BESANCON CEDEX
- CRDP
3 rue Roquelaine
31069 TOULOUSE CEDEX
- CREDIF
Parc de saint-Cloud
Grille d'honneur
92211 SAINT-CLOUD CEDEX
- DE BOECK
Diffusion BELIN
8 rue Férou
75006 PARIS
- ERES
11 rue Alouettes
31520 RAMONVILLE SAINT-AGNE
- GFEN
13 rue Chavaudret
28600 LUISANT
- GREC
172 avenue de Paris
94300 VINCENNES
- IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
CH 2007 NEUCHATEL
- IUFM
Route de Brévannes
94388 BONNEUIL-SUR-MARNE CEDEX
- GAETAN MORIN
Diffusion Tothèmes
BP 60
26 avenue de l'Europe
78141 VELIZY CEDEX

■ UNIVERSITE DE BESANCON
LABORATOIRE D'HISTOIRE
Me CHARLES
Faculté des Lettres
30 rue Mégevand
25030 BESANCON CEDEX

■ VOIES LIVRES
CP 630
69258 LYON CEDEX 09

■ ZOE
11 rue des Moraines
CH. 1227 CAROUGE-GENEVE

SUMMARIES

by Nelly Rome

A case for historical cultural psychology

By Jean-Yves Rochex

The author started to read very early, before compulsory school and, living in a provincial town with a famous printing office where he used to work on summer jobs, he had a special relation to books made of respect for the object and interest in its contents. He was attracted to authors of diverse social origins like Jean-Paul Sartre, Cavanna, Annie Ernaux, Danielle Sallenave, in search of "universal meanings". Working as a counsellor, after a master's degree in psychology, he met students from lower class families and realized that they had in fact no career choice. This aroused his interest for Bourdieu's and H. Wallon's works as he tried to discover mediations between social inequalities and knowledge inequalities and understand school failure or success processes. The views of Y. Schwartz and B. Charlot helped him to transcend the traditional oppositions between micro/macrosocial and qualitative/quantitative approaches. And he felt closer to the thought of Vygotsky, Bruner and Lacan than to Piaget's thinking because he believes that "human being is essentially social, not out of external constraints but out of an inmost necessity". Like Meyerson and Mucchielli, he is convinced that sociology and psychology have to explore "a common ground".

State, Political economy, efficiency and me, and me, and me

by Denis Meuret

The author describes his research path as a non typical career in educational sciences. After having studied economics at "HEC" (a famous business school), he worked for the public sector, conducting investigations on decision making for the Ministry of Health. He entered the world of education as he got an appointment in the Education Offices, to plan a framework for secondary schools management. After the completion of his doctoral thesis, he worked for the statistics branch of the Ministry of Education taking part in assessment of lycées efficiency and in research on educational system indicators. The author analyses two characteristics of his research work in education : the quantitative aspect and the international dimension.

From general beliefs in education to specific thinking about knowledge construction in history

by Jean-Pierre Bourreau

The author, who has been teaching history, geography and civics in the same secondary school in Alsace, for twenty years, has observed deep changes in and out of school. During a period of initiation to institutional pedagogy under the supervision of F. Oury

and A. Vasquez, after May 1968, he discovered the Freinet movement which convinced him to make every endeavour to give the child desire for learning. Through trial and error, he tried to fulfill his objective: "to live and work together differently". Under the Left Wing government, during the eighties, many local initiatives were taken up, for instance open classes were organized. The author was concerned by the management of learning activities in the classroom, by the development of student's autonomy with the help of school resource centers. An advanced diploma in subject-matter didactics gave him the opportunity to deepen thinking about the goals of the teaching of history. He took part in research on the sociology of education at the INRP, and in the promotion of didactics as a tool for the critical analysis of the school system.

Engineers as a social group and a professional group
by Madeleine Maillebois

Located in the "Conservatoire National des Arts et Métiers", the Resource Center on Work and Training is often asked questions dealing with engineers. These bibliographical references are resulting from an investigation responding to this need. They bear witness to the numerous studies and debates concerned at present with trends in engineers' functions and career development. Researchers working on the broader concept of professional identity will find here material on the evolution of professionalism through the case of a specific group: that of engineers. Among the collection of items gathered in this document, the

reader will find statistical data issued by the Ministry of Education, investigations conducted by engineers' unions, studies on professional integration. In the second part, the engineer is viewed in the international and European dimension.

Making new things out of old: identity and renewal of an educational media library
by Sylvie Duquesnoy

The author describes the various stages of the renewal of the educational media library in Lille concerning its administrative structure, its provision of services, its collection. It took five years to achieve this long run work. To adjust resources supply to demand, it had been necessary to focus on educational documentation (educational sciences, subject-matter didactics, information and documentation sciences, administrative information). Free access makes documentation easy to locate and to select and read. For long-term and more sophisticated research, the access is mediated. Every aspect of communication must be represented in a media-library.

La revue EDUCATIONS

est publiée par
EMERGENCES EDITIONS
société coopérative d'édition
12, Allée Cantilène
59650 VILLENEUVE D'ASCO
Tél. + Fax (16) 20.47.08.77.

EDUCATIONS

DE DIFFUSION DES SAVOIRS EN EDUCATION

REVUE

SOMMAIRE N° 4

**DIRECTRICE DE PUBLICATION
ET DE RÉDACTION**
MYRIAM MATONOG
RÉDACTEUR EN CHEF
JACQUES HEDOUX
CONSEILLERS DE LA RÉDACTION
JEAN-PIERRE ASTOLFI
PAUL DEMUNTER

COMITÉ DE RÉDACTION
JEAN-PIERRE ASTOLFI
JEAN-MARIE BARBIER
RAYMOND BOURDONCLE
CHRISTINE CAPELANI
BERNARD CHARLOT - PAUL DEMUNTER
ALAIN DUBUS - CHRISTIANE ETEVE
ELISABETH FICHEZ - JEAN GUICHARD
JACQUES HEDOUX - GUY JOBERT
BERNARD JOLY - VÉRONIQUE LECLERCOQ
MYRIAM MATONOG - GÉRARD MLEKUZ
ANDRÉ TARBY - MARIE-RENÉE VERSPIEREN

CORRESPONDANTS
POUR LA SUISSE : ANDRÉ GIORDAN
PHILIPPE FERRENOUD - JOHNNY STROUMZA
POUR LA BELGIQUE : PAUL DEMUNTER
POUR LE QUÉBEC : MAURICE TARDIF

COMITÉ DE PARRAINAGE
JACQUES DÉCOBERT - JOFFRE DUMAZEDIER
JEAN HASSENFORDER - ALAIN LEBAUDE
LOUIS LEGRAND - JOSEPH LOSFELD
CLAUDE ROUBINET - BERTRAND SCHWARTZ

CONCEPTION - RÉALISATION
MAQUETTE : EMERGENCES

IMPRESSION
L.M.
Imprimé en France

ABONNEMENTS - VENTE AU NUMÉRO
12, ALLÉE CANTILÈNE
59650 VILLENEUVE D'ASCO
Tél. 20.61.09.04

TARIFS - ABONNEMENTS
Individuel : 280 F - Étudiants : 250 F
Institution : 300 F - DOM-TOM : 300 F
Étranger : 400 F - Québec : 80 \$ can.
Belgique : 1700 Frs. belges
Suisse : 70 Frs suisses

Abonnements groupés : nous consulter

ACHAT DE LA REVUE
Le numéro : 55 F + 5 F. port
en librairie et par correspondance

JACKY BEILLEROT	LA DIFFUSION DES SAVOIRS	4
SÉRAPHIN ALAVA	LES LECTURES PROFESSIONNELLES	9

EXCLUSIONS ET ÉDUCATIONS (2)

MICHEL AUTÈS	GENÈSE D'UNE NOUVELLE QUESTION SOCIALE	14-23
HÉLÈNE BÉZILLE JEAN-LOUIS LE GRAND	SE REPRÉSENTER LA NOTION D'EXCLUSION	16
MICHEL KOKOREFF	ÉQUIVOQUES D'UNE CONSTRUCTION SOCIALE	24
PASCAL NICOLAS-LE STRAT	UNE MISE EN FORME : LE RMI	28
SERGE EBERSOLD	INTÉGRATION / INSERTION / EXCLUSION	32
MAURICÉ TARDIF	L'ÉDUCATION SPÉCIALE EN AMÉRIQUE DU NORD ET EN EUROPE	36
PATRICK RAYOU	LYCÉEN, ES-TU-LÀ ?	42
GILLES BOUDINET	UN PARADOXE : LES PRATIQUES MUSICALES	48
JEAN-PAUL PAYET	L'ÉCOLE ET LA BANLIEUE	50
MICHEL AUTÈS	L'EXCLUSION, MASQUE DE LA RICHESSE	53
LIRE		58

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.

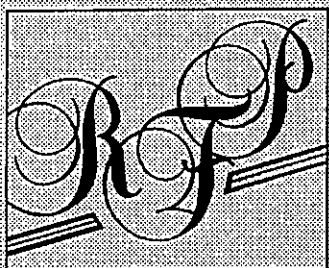
INRP/CNDP (Références documentaires)

1994 - 102 pages (format 21 x 29,7 cm) - Réf. : BB 039

France (TVA 5,5 %) : 81 F. - Corse, DOM : 78,39 F.
Guyane, TOM : 76,78 F. - Étranger : 84,50 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



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Sommaire du n° 111

Avril-Mai-Juin 1995

Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines

ARTICLES

Britt-Mari Barth - *Présentation générale : l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation*

Ann L. Brown et Joseph C. Campione - *Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques*

Howard Gardner, Bruce Torff et Thomas Hatch - *L'Age de l'innocence reconsidéré*

David Perkins - *L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage*

Jerome Bruner - *Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ?*

NOTE DE SYNTHÈSE

Bernard Pochet - *Le "Problem-based learning", une révolution ou un progrès attendu ?*

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 31/07/1996

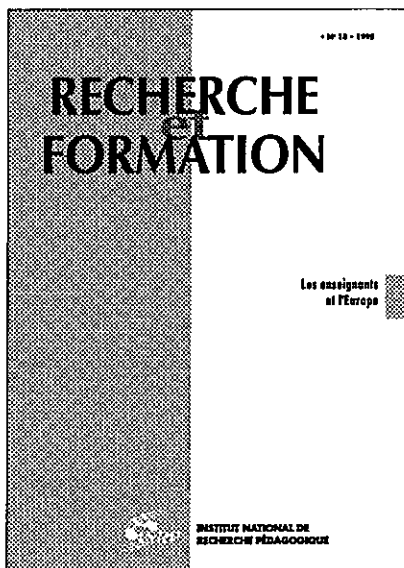
France (TVA 2,1 %) : 59 F ttc

Etranger : 61 F ttc

Abonnement : jusqu'au 31/07/1996

France (TVA 2,1 %) : 218 F ttc

Etranger : 280 F ttc



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 1er 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.

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 ?

Recherche et formation n° 19 RECHERCHES SUR LES INSTITUTIONS ET PRATIQUES DE FORMATION

Quel est le poids des contraintes politiques, administratives et cognitives dans la création et le fonctionnement des établissements de formation d'enseignants et de formateurs ? Telle est la question centrale de ce numéro.

3 numéros par an
format 14,5 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement (tarif jusqu'au 31 juillet 1996)
France (TVA 5,5 %) : 207 F ttc - Corse, DOM : 200,33 F ttc
Guyane, TOM : 196,21 F ttc - Étranger : 264 F

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 1996)
France (TVA 5,5 %) : 73 F ttc - Corse DOM : 70,64 F.
Guyane, TOM : 69,19 F - Étranger : 76 F

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 1-08-95 au 31-07-96
France (TVA 5,5 %)	150,00 F
Corse, DOM	145,17 F
Guyane, TOM	142,18 F
Étranger	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.

