

N° 36

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-Lyon - **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

Abonnements : 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

À quoi sert l'école française ? Voyages dans le temps.

Roman familial et légende historique

par Claude LELIÈVRE..... 7

Itinéraires de recherche

L'autodidaxie : fascinant analogue pour éduquer, demain

par Nicole Anne TREMBLAY 19

Chemins de praticiens

Dynamique du changement

par Marie-Christine BAQUÈS 37

Repères bibliographiques

Formation de base des adultes et didactique de l'écrit

par Véronique LECLERCQ 53

Communication documentaire

La bibliographie à l'université de Toulouse-Le Mirail.

Enquête sur les enseignants et les étudiants

par Gail TAILLEFER 79

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 95

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 129

Adresses d'éditeurs 165

Summaries 167



1

ÉTUDES

À QUOI SERT L'ÉCOLE FRANÇAISE ? VOYAGES DANS LE TEMPS

Claude Lelièvre

Roman familial et légende historique

Je ne peux me déprendre de l'idée que mon goût pour l'histoire de France m'est venu de la lecture que je faisais - enfant et chaque soir avant de m'endormir - d'un vieux "Lavisse" que m'avait donné ma mère ; et je ne peux m'empêcher de penser que mon interrogation sur l'école s'origine dans une amphibologie familiale évidente (une mère, institutrice sous la Troisième République, ancienne normalienne et classiquement néo-kantienne ; un père, ouvrier agricole, ayant quitté l'école primaire sans avoir passé le certificat d'études, et objet déclaré des ambitions acculturatrices de son épouse).

Au commencement étaient les Gaulois. Et j'ai suivi dans mon "Lavisse" (1) la mise en place - légendaire mais pleine de sens - de l'école et de la nation française : "Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule. Vous voyez en haut et à droite de la page un Gaulois. Il a les cheveux très longs. Son manteau est fait d'une peau de bête. Si vous rencontriez un homme comme celui-là dans la rue, vous croiriez que

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 36, 1995

c'est un sauvage. Le garçon va suivre son père à la chasse. Il n'ira pas à l'école pour une bonne raison : c'est qu'il n'y a pas d'écoles en Gaule. Vous, vous ne voudriez pas être ignorants comme ces petits-là [...]. Vous voyez maintenant une ville gauloise. Vous devez être étonnés de voir une si belle ville en Gaule, car vous avez vu auparavant une maison gauloise bien misérable ! Des enfants vont à l'école. Ils sont sérieux comme de petits hommes et bien habillés. Voilà bien des changements. Mais qu'est-il donc arrivé ? Il est arrivé que les Romains sont devenus les maîtres de la Gaule, après les victoires de César. Les Romains savaient faire beaucoup de choses que les Gaulois ne savaient pas faire. Mais les Gaulois étaient très intelligents. Ils apprirent à faire tout ce que faisaient les Romains. Alors ils bâtirent de belles villes. Ils s'habillèrent comme les Romains. Et les enfants allèrent à l'école..."

On a beaucoup glosé sur les manuels d'histoire (en métropole et hors métropole) commençant par "nos ancêtres les Gaulois". Mais le mythe fondateur est en réalité "gallo-romain" : le passage de la sauvagerie à la civilisation dans un cadre national. Les Gaulois sont moins nos ancêtres que la figure des barbares que nous ne sommes plus, que nous ne devons plus être. Et il m'arrivait de me figurer mon père sous les traits d'un Gaulois, et ma mère sous ceux d'une Romaine...

C'est beaucoup plus tard que j'ai pu prendre conscience du caractère légendaire délibéré de cette histoire de France, et de son sens. "Faisons-leur aimer nos ancêtres les Gaulois et les forêts des druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Jeanne d'Arc, Bayard, tous nos héros du passé, même enveloppés de légendes. Puisque la religion ne sait plus avoir prise sur les âmes, puisque le paysan n'est plus guère occupé que de la matière et passionné que pour des intérêts, cherchons dans l'âme des enfants l'étincelle divine ; animons-la de notre souffle. Les devoirs, il sera d'autant plus aisé de les faire comprendre que l'imagination des élèves, charmée par des peintures et par des récits, rendra leur raison enfantine plus attentive et plus docile" (2)...

De "l'ère du soupçon" à l'agrégation de philosophie

Ces études de philosophie étaient improbables et elles furent très singulières... Il était hors de question que je poursuive des études dans le second cycle du second degré autrement que dans une École normale primaire. Mais ma réussite dans les matières littéraires fait que je peux suivre exceptionnellement une terminale "philo" au chef-lieu de l'Académie. J'y découvre (nécessairement ?) les "philosophes du soupçon" : Freud, Nietzsche, Marx. Ma poursuite d'études vers le professorat du secondaire passe par la voie des IPES : elle risque d'être trop étroite en histoire ou philosophie (un seul poste au concours dans mon Académie) et je dois me résigner à opter pour lettres modernes (où les candidats sont plus nombreux, mais les postes aussi). Licence et maîtrise de lettres modernes et, chemin faisant, vif intérêt pour la linguistique (qui vient de recevoir droit de cité à l'Université). Je continue parallèlement à philosopher en amateur, en lisant les contemporains dont on parle : Derrida, Foucault et surtout Althusser. Je rencontre une étudiante de philosophie qui va devenir ma femme. Elle me persuade de m'inscrire au concours de l'agrégation de philosophie ; je suis reçu. Je n'ai suivi aucun enseignement philosophique à l'Université, et je ne suis donc pas modelé par l'*Alma mater*. J'ai été et je suis resté un amateur de philosophie, un amateur en philosophie très marqué par "l'ère du soupçon", par des penseurs qui mettent en cause radicalement la "philosophie du sujet", contrairement à toute la tradition classique universitaire française.

Pédagogie et socio-linguistique

Après avoir enseigné deux ans la philosophie dans un lycée, je demande - en toute connaissance de cause - un poste de "psycho-pédagogue" dans une école normale. La lecture - quelque peu fortuite - du premier ouvrage célèbre de Georges Snyders - *Pédagogie progressiste* (3) - a réveillé mes intérêts pour la question scolaire et conforté mes interrogations majeures. Je suis nommé à l'École normale de filles d'Amiens et, très vite, je me retrouve dans un groupe de recherche relevant de l'INRP où je travaille avec des collègues de lettres et de linguistique (4). Georges Snyders veut bien diriger ma

thèse de troisième cycle, qui est soutenue à Paris V en juin 1979 sous l'intitulé : *Production de textes d'élèves de CE2, CM1, CM2. Situations de production. Variable pédagogique et variable socio-culturelle.*

Je cherche à savoir si des objectifs et des procédures d'enseignement différenciés voulus et déclarés (ceux d'instituteurs se réclamant de Freinet ou de la "pédagogie traditionnelle" en l'occurrence) peuvent - dans une même institution scolaire - aboutir à des différences significatives dans les productions textuelles des élèves ; et - mieux encore - si ces objectifs et procédures d'enseignement différenciés peuvent bouleverser des différences dues aux origines socio-culturelles des élèves dans les productions particulièrement sensibles à la différenciation socio-culturelle : les écrits.

Ce qui est en jeu, c'est la représentation de l'École comme simple lieu de reproduction sociale et culturelle, comme simple lieu de différenciation sociale et d'inculcation idéologique (dans la mouvance - réduite et réductrice - des théoriciens de la *Reproduction*).

Une telle étude - qui se veut également empirique et de "terrain" - pose de redoutables problèmes d'ordre idéologique, épistémologique et méthodologique. En particulier, l'appréhension d'une différence comme étant une inégalité peut dépendre d'éléments divers qu'il convient de distinguer et d'analyser : dépendance quant aux conceptions philosophico-politiques (explicites ou implicites) que l'on peut avoir quant aux objectifs relatifs à l'éducation et à leur hiérarchisation ; dépendance, aussi, quant à ce qui est valorisé de fait par les enseignants, par l'institution scolaire, par les différents secteurs de la société. Je suis ainsi amené à porter une grande attention aux travaux des sociologues du langage qui vont m'aider à progresser dans cette problématique complexe. Je peux citer en particulier ceux qui mettent en cause, d'une façon ou d'une autre, la thèse de Basil Bernstein alors très en vogue (fonctionnement en "code élaboré" pour les "middle class", et en "code restreint" pour les "working class") (5). Ce sont ceux d'un de ses disciples hétérodoxes, Denis Lawton (6) ; et surtout ceux qui s'interrogent sur la pertinence de cette dichotomie fascinante (mais sans doute simpliste) et sur la hiérarchisation qu'elle semble entériner sans problème : les articles d'un linguiste de Paris V, Frédéric François (7) ; les ouvrages d'un sociolinguiste américain, William Labov (8). La soutenance de la thèse se passe au mieux. Les résultats mettent effectivement en cause les représentations qui se situent dans la mouvance - réductrice - des théories de la reproduc-

tion. Mais le travail de la thèse a révélé combien il est ardu de caractériser les pédagogies et surtout les pratiques des enseignants de façon vraiment convaincante. Je suis donc amené à déplacer le problème du "rôle" de l'école sur un autre "terrain" : celui de l'Histoire.

Philosophie politique et histoire

Georges Snyders accepte de diriger ma thèse d'État (9) intitulée initialement : *Mise à l'épreuve des théories relatives aux appareils idéologiques d'État ; développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914*, thèse qui sera soutenue en mai 1985 à Paris V sous un intitulé quelque peu modifié : *Développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914 ; mise à l'épreuve des théories relatives aux appareils idéologiques d'État*. Le glissement du titre en sous-titre (et vice versa) signale le déplacement effectué de la philosophie politique à l'histoire (10).

Il convient d'abord de rendre hommage à ceux qui rendent cette thèse possible en affirmant une thèse initiale, celle des "appareils idéologiques d'État" : le philosophe Louis Althusser, et les sociologues Christian Baudelot et Roger Establet. Ce que Louis Althusser vise avant tout dans ses "notes de recherche" parues dans la revue *La pensée* en juin 1970 (11), c'est en quelque sorte à "combler un vide" dans la théorie marxiste. La notion d'AIE (appareils idéologiques d'État) apparaît comme un outil pour progresser dans l'étude d'un des domaines qu'avait délimités l'appréhension de la réalité sociale selon une division en trois "instances" : l'économique, le politique, l'idéologique. Or le terrain idéologique lui apparaît comme étant occupé de façon fâcheuse par les "spécialistes des sciences humaines" et sans repères suffisants dans la tradition et la littérature marxiste. La notion d' "appareils idéologiques d'État" est conçue pour réduire, d'une certaine façon, une lacune dans la théorie (marxiste). Il se trouve que Louis Althusser considère que l'AIE scolaire a "été mis en position dominante dans les formations capitalistes mûres", alors que "l'AIE dominant était l'Église dans la période pré-capitaliste". On voit immédiatement le problème : l'École peut-elle être "libératrice" ou "émancipée", alors qu'elle serait l'AIE dominant dans les formations capitalistes contemporaines ? Les mises en garde se multiplient, dont celle de Georges Snyders qui contribue à m'éclairer sur les enjeux en cause (12).

Il convient également de prendre en compte d'où et de quelle façon Louis Althusser intervient dans un domaine qui intéresse l'école, et du coup m'intéresse. On peut dire sommairement à cet égard que tout se passe comme s'il voulait proposer certains concepts recteurs aux sciences sociales selon des déductions à partir des concepts les plus généraux de Marx. Il apparaît alors clairement que la notion d'AIE n'est pas construite à l'issue de recherches socio-historiques (et ne s'appuie pas explicitement sur de telles investigations).

Il n'en va pas de même pour les positions soutenues par Christian Baudelot et Roger Establet (13) dans la mesure où ils s'efforcent - précisément - de les prouver empiriquement par des méthodes familières aux sciences sociales (analyse de statistiques ou études de manuels et d'instructions officielles). Ils construisent leur démonstration en établissant des concepts qui leur paraissent susceptibles d'une confrontation positive avec des données empiriques traitées selon des méthodologies reconnues. L'école assurerait la formation de la force de travail et la répartition des individus par l'intermédiaire de deux réseaux de scolarisation (le primaire-professionnel et le secondaire-supérieur). La distinction des deux réseaux serait justifiée empiriquement selon les caractéristiques suivantes : différences dans la forme (pédagogique) de l'inculcation idéologique, opposition des débouchés, étanchéité des filières, hétérogénéité du recrutement social. La répartition des élèves entre les deux réseaux pré-ordonnerait la distribution à des places tendanciellement opposées dans la société divisée en deux classes antagonistes (prolétariat-bourgeoisie). Sous des formes spécifiques, chacun des réseaux assurerait l'inculcation de "l'idéologie bourgeoise" afin de maintenir la domination de la bourgeoisie en refoulant "l'idéologie prolétarienne". Appareil idéologique d'État, l'appareil scolaire aurait pour fonction privilégiée l'inculcation idéologique, et se trouverait être l'AIE dominant. L'efficacité idéologique de l'école et la scission interne qu'elle permettrait pourrait s'expliquer à son tour par une autre scission : celle de l'école et de la vie productive : l'école comme "forme séparée" serait conforme à la séparation théorie/pratique, travail manuel/travail intellectuel qui définirait tout le procès du développement du capitalisme.

Christian Baudelot et Roger Establet invitent par ailleurs "à consacrer un travail historique spécial à la constitution historique de l'appareil scolaire" (14), et à éprouver la pertinence de ces thèses en les soumettant à l'investigation historique. Je suis d'autant plus tenté

de relever le défi que je remarque parallèlement que Louis Althusser indique dans son article fondateur sur les AIE que la reproduction "peut être "simple" (reproduisant tout juste les conditions de la production antérieure) ou "élargie" (les étendant), tout en ajoutant immédiatement "laissons de côté pour le moment cette dernière distinction". Or ce moment n'est jamais venu ; et il me paraît - à tort ou à raison - pouvoir être crucial, dans la ligne théorique même de ces théoriciens de la reproduction...

La rudesse et la force d'interpellation des thèses d'Althusser reprises par Baudelot et Establet, leur appel à la poursuite de leur réflexion dans le champ historique (incluant la distinction reproduction "simple", reproduction "élargie") me fascinent et me questionnent. D'autant qu'un certain doute s'est insinué : il apparaît que ces thèses ne procèdent d'aucune investigation historique développée, et il se pourrait qu'elles ne puissent être soutenues qu'à la condition d'exclure l'histoire et la réflexion historique.

Mais quelle(s) approche(s) historique(s) privilégier ? Mon intuition fondamentale (présente dans le libellé de la thèse déposé lors de son inscription) est de privilégier l'étude du fonctionnement (ordinaire) des différentes institutions scolaires (leurs conditions d'apparition, de disparition, de pérennité, de croissance, de survie...) sur l'étude de leurs fonctions. En effet, la tentation peut être forte (et la notion métaphorique d' "appareil" y concourt) de saisir la réalité sociale comme une machinerie, et de favoriser des lectures sur le mode de la machination ("du pouvoir") d'après un modèle "mécaniciste-machiavélique". On peut certes objecter que la question "quelle est la fonction de" rend au contraire possible une mise à distance critique de l'interrogation "à quoi ça sert ?", puisque on peut appeler fonction le rapport d'un élément au système dans lequel il s'inscrit. Il convient cependant de prendre garde que la question de la fonction d'une institution invite à penser que l'institution joue un rôle qui n'est pas à chercher en elle, d'aucune façon. Je suis conforté dans cette intuition et ce déplacement majeur d'analyse (de la fonction au fonctionnement) par le sociologue Jean-Michel Berthelot (15) : "le risque est grand que ne s'opère un glissement : le degré d'être du tout, du système, apparaît toujours plus fort que celui de ses parties ; la fonction (par rapport au tout) l'emportera alors implicitement sur la réalité de l'élément l'accomplissant, aboutissant au schéma suivant : il suffit de connaître l'effet de cette institution par rapport au système (sa fonc-

tion) pour rendre compte de cette institution dans sa réalité. Par là l'effet se trouve constitué comme raison d'être de ce qui le produit [...]. Ce qui est d'abord un modèle heuristique des relations entre un système et ses éléments, peut indûment devenir un modèle théorique (c'est-à-dire modèle d'explication des relations constatées)."

Deux ouvrages majeurs d'historiens de l'éducation patentés contribuent à élargir mon champ de réflexion historique. D'abord le "classique des classiques", qui n'a pas pris une ride en une génération : *Histoire de l'enseignement en France* d'Antoine Prost, paru en 1967 (16). Puis les ouvrages de Françoise Mayeur qui prennent en compte une dimension complètement ignorée alors par Christian Baudelot et Roger Establet, la "variable sexe" (17). *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République* et *L'éducation des jeunes filles en France au XIXe siècle* me sont d'autant plus précieux qu'ils ne se situent pas dans la mouvance "féministe", et encore moins dans la problématique du "politiquement correct".

Le travail de la thèse d'État prend la forme d'une monographie à l'échelle d'un département (la Somme), pour une période assez longue (1880-1914). Certes, l'approche monographique présente des inconvénients et des limites : plus l'étude se rassemble autour de situations déterminées, de conjonctures concrètes (et singulières ?) dans la multiplicité de leurs dimensions, plus il est ardu de parvenir à une généralisation correcte au concept. En revanche, la dimension monographique (dans la mesure où elle autorise une étude resserrée dans des limites spatio-temporelles relativement restreintes), permet de ne tenir pour négligeable aucune archive (contre la tentation de considérer comme inintéressant ce qui ne cadre pas avec la réalisation d'une "fonction" ou la défense et l'illustration d'une thèse préétablie) ; elle engage surtout à ne pas envisager la réalité sociale comme une multiplicité de strates sérielles à causalité linéaire, à mettre l'accent sur les interactions, les surdéterminations, les conjonctures et - *the last but not the least* en l'occurrence - à une certaine restitution de l'intervention des acteurs.

Les caractéristiques singulières sont précisément ce qui est de l'ordre de l'histoire ; et je l'apprends et le reprends des historiens de l'éducation déjà cités : "l'histoire est attention aux diversités ; exercé à saisir l'écart entre hier et aujourd'hui, l'historien est attentif aux multiples facettes du passé ; pour lui, la réalité est différence ; l'histoire

c'est le social concret, donc particulier, daté, localisé, différent ici et là, et d'un moment à l'autre" (18).

Le travail de la thèse, la lecture des historiens, m'ont fait "basculer" de la philosophie politique à l'histoire. Je me sens désormais historien (ce que j'assume délibérément en inversant le titre et le sous-titre de la thèse). Et, lors de la soutenance, on me découvre et reconnaît historien à part entière (19).

Je suis donc autorisé, institutionnellement, à poursuivre et même à multiplier mes "voyages dans le passé" : depuis maintenant huit années, j'assure un séminaire d' "histoire de l'éducation" dans le cadre du troisième cycle de l'UFR de Sciences de l'Éducation de Paris V. Deux articles et un livre sont au fondement et au croisement de mes interrogations actuelles qui portent sur l'histoire de la scolarisation, l'histoire des disciplines scolaires, l'histoire des politiques scolaires. À savoir l'article de Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie et Henri Peretz : "l'évolution de la scolarité obligatoire : un schéma d'analyse" (20) ; l'article d'André Chervel : "l'histoire des disciplines scolaires" (21) ; le livre d'Antoine Prost : *Éducation, société et politiques* (22). Mais ceci est une autre histoire. Elle est trop présente pour être re-construite comme les autres : l'historien ne sait guère raconter une histoire quand il n'en connaît pas la fin...

Claude LELIÈVRE

Professeur des universités

Histoire de l'éducation

Université Paris V - René Descartes

Notes

- (1) *Histoire de France ; cours élémentaire* de Ernest Lavisse ; 1933, Armand Colin, 31ème édition (3013ème mille...) pages 1 et 2 puis 7 et 8. La première édition de ce manuel date de 1884 ; et elle avait été saluée comme il convenait par Ferdinand Buisson (le grand collaborateur de Jules Ferry, et l'inamovible directeur de l'école primaire de 1879 à 1896) : "le voilà, le petit livre d'histoire vraiment national et vraiment libéral que nous demandions pour être un instrument d'éducation".
- (2) Article "Histoire", signé Lavisse, du célèbre *Dictionnaire pédagogique* dirigé par Ferdinand Buisson.
- (3) *Pédagogie progressiste*, PUF, 1ère édition, 1971.

- (4) Le groupe dit "Groupe d'Amiens" devient partie intégrante du "GLE" (Groupe Langue Écrite, national, de l'INRP) à sa formation. Il comprend Christian Nique, alors professeur de linguistique à l'ENF d'Amiens ; et Gilbert Ducancel et Anne Liévaux, professeur de lettres à l'ENF d'Amiens.
- (5) *Langage et classes sociales*, Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- (6) *Social class, language and education*, London : Routledge and Kegan Paul, 1968.
- (7) Classes sociales et langue de l'enfant, *La Pensée*, n° 190, décembre 1976 ; et Norme et surnorme, *Dialogue*, n° 23, mars 1977.
- (8) *Sociolinguistique*, Paris : Éditions de Minuit, 1977 ; et *Le parler ordinaire*, Paris : Éditions de Minuit, 1978.
- (9) Je suis le seul "thésard" dont Georges Snyders a dirigé à la fois la thèse de 3^e cycle et la thèse d'État. Je lui en ai une profonde gratitude.
- (10) Lors de la soutenance, Georges Snyders le regrette et Antoine Prost s'en félicite.
- (11) "Idéologie et Appareils Idéologiques d'État. Notes pour une recherche", *La Pensée*, juin 1970, n° 151, p. 3 à 38. Cet article est repris dans le livre de Louis Althusser, *Positions*, édité en 1976 aux Éditions Sociales.
- (12) SNYDERS, G., *École, classe et lutte des classes*, Paris : PUF, 1976.
- (13) *L'École capitaliste en France*, Paris : Maspéro, 1971.
- (14) *Ibid*, p. 297.
- (15) BERTHELOT, J.-M., *Le piège scolaire*, Paris : PUF, 1983, p. 26
- (16) *Histoire de l'enseignement en France - 1800-1967*, Paris : Armand Colin, 1967. Ce livre est le résultat d'une "commande" prise au sérieux. Lorsque René Rémond (le directeur de la thèse de troisième cycle en sciences politiques d'Antoine Prost) prend la direction de la collection U, il lui demande une histoire de l'enseignement qu'Antoine Prost écrit en deux ans : une synthèse magistrale des travaux historiques alors à disposition. Au fil de nos rencontres, Antoine Prost évoque parfois son actualisation et son remaniement ; et puis il est pris par d'autres tâches ou d'autres recherches. Il serait pourtant précieux que cet ouvrage (épuisé) puisse être à nouveau dans les mains des étudiants...
- (17) *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977. *L'éducation des jeunes filles en France au XIX^e siècle*, Paris : Hachette, 1979. Je dois rendre grâce aussi, pour le livre que j'écrirai plus tard avec mon épouse (*Histoire de la scolarisation des filles*), à la thèse et au livre de Martine Sonnet (*L'éducation des filles au temps des Lumières*, Éditions du Cerf, 1987) : il a renouvelé l'approche et la connaissance de la période concer-

née, cantonnées jusqu'alors à l'analyse des textes pédagogiques des grandes figures de l'éducation des filles ou à l'étude des textes normatifs.

- (18) Préface d'Antoine Prost au compte-rendu d'une thèse (*Le mouvement ouvrier dans l'Oise, 1890-1914*).
- (19) "Par son sens critique, la prudence de ses jugements, le souci de recouper ses informations c'est un historien au sens plein du terme". Rapport de soutenance d'Antoine Prost.
- (20) Paru dans *Historical Reflexions*, été-automne 1980.
- (21) Paru dans *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988.
- (22) Paru au Seuil, en 1992.

L'AUTODIDAXIE : FASCINANT ANALOGUE POUR ÉDUQUER, DEMAIN

Nicole Anne Tremblay

Depuis près de vingt ans que je m'intéresse à l'autodidaxie comme phénomène éducatif, je suis toujours aussi fascinée par sa richesse. Même si cet objet d'étude n'intéressait que peu de chercheurs à la fin des années 70, il existait toutefois le cadre méthodologique d'Allen Tough qui permettait de dénombrer les projets qu'une personne pouvait initier de son propre chef dans sa vie quotidienne ainsi que des répertoires des différentes sources qu'elle pouvait utiliser.

Je me rappelle encore qu'au tout début de mon questionnement à propos des processus naturels et autonomes d'apprentissage, j'ai ressenti une immense joie à la découverte d'une autre recherche qui s'intéressait au même objet que moi. Je me revois encore lire attentivement et surtout très lentement, à cause de mon anglais déficient à l'époque, cette œuvre majeure de Tough : *The Adults' Learning Projects*. Dans ce travail, synthèse de sa thèse, le chercheur présentait, en plus de ses résultats d'entrevues, le cadre opératoire dont il s'était servi. L'œuvre était peu connue à ce moment, mais la méthodologie de Tough fut bientôt utilisée auprès de diverses populations à travers le monde. Déjà, comme chercheuse, je reconnaissais l'importance d'une méthodologie rigoureuse pour l'étude des phénomènes, de manière encore plus évidente lorsque le phénomène à l'étude s'avérait difficile

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 36, 1995

à cerner comme l'autodidaxie. En effet, les situations d'autodidaxie ne sont pas répertoriées et les clientèles ne sont pas captives. Le cadre référentiel caractéristique des situations scolaires habituelles ne s'impose plus alors. Malgré la brièveté de mon itinéraire de l'époque, j'étais très heureuse d'avoir un premier canevas de travail. J'allais comprendre plus tard la nécessité de ces référentiels méthodologiques communs pour la constitution scientifique du savoir, surtout dans un nouveau domaine d'étude comme l'andragogie.

Les origines de ma recherche

Cette fascination que j'ai pour l'autodidaxie a eu pour origine un questionnement qui revêtait une certaine urgence dans ma vie professionnelle. J'étais alors enseignante dans le secteur des techniques commerciales dans une école destinée à accueillir des adultes désireux de retourner au travail. Nous sommes alors en 1971. Suite au Rapport Parent (1964), la Province de Québec, enfants d'abord et adultes à leur suite, s'était vue convier à l'école pour une vaste opération de rattrapage. Des efforts particuliers et très louables, il faut le reconnaître, ont alors été consentis pour créer des programmes aux adultes qui respectent la différence des parcours que l'on observe entre eux. Les Programmes par objectifs (PPO) visaient une individualisation et même une personnalisation de l'enseignement auprès des populations adultes qui fréquentaient le niveau secondaire d'enseignement. Ces programmes étaient assortis de principes directeurs dont le premier était de favoriser chez l'adulte la prise en charge de son processus d'apprentissage.

Les adultes auxquels j'enseignais les rudiments de la dactylographie et de la mécanographie, domaines dans lesquels je m'improvisais alors experte, provenaient de milieux économiquement défavorisés. La plupart d'entre elles, il s'agissait bien évidemment surtout de femmes, étaient dans une situation monoparentale et désiraient sortir de la situation de dépendance dans laquelle elles se trouvaient. Le marché du travail était encore prometteur à cette époque et des facteurs de discrimination positive à l'égard des femmes commençaient informellement à prendre place dans le monde du travail. Malgré ce contexte favorable et malgré la grande motivation de ces femmes à retourner travailler, il leur était souvent très difficile d'étudier de manière autonome à l'école et aussi de prendre des responsa-

bilités au travail. Cette question du développement de leur autonomie devint vite pour moi cruciale et vitale parce que je pressentais que le succès de leur démarche dépendait en partie de l'acquisition de compétences nécessaires à l'exercice de l'autonomie tant dans la poursuite de leurs études actuelles et futures que dans l'exercice d'une fonction en milieu de travail.

Cette question de l'autonomie en éducation m'habitait cependant depuis longtemps. Déjà à mes débuts comme enseignante auprès d'enfants défavorisés du primaire, il m'était apparu que, dans l'enseignement du français, il devenait vite apparent qu'un enseignement de type individualisé permettrait à chacun de cheminer de manière efficace. J'étais alors préoccupée de savoir comment favoriser chez ces petits de 8 à 10 ans l'initiative nécessaire à la mise en œuvre d'activités personnelles d'apprentissage de la langue. Les quelques expériences que j'avais tentées s'étaient avérées porteuses de bons résultats mais commandaient un ensemble de moyens dans lesquels l'école n'était pas prête à investir. Mais j'étais toujours étonnée de constater la disparité du niveau d'autonomie entre les élèves, ce qui m'amenait à me demander comment aider les plus passifs à prendre une part active aux activités proposées mais également à leur propre démarche d'apprentissage. Il ne me fut pas donné d'explorer plus avant cette piste mais je crois bien, avec le recul, que ma préoccupation centrale de recherche était déjà essentiellement là.

La notion d'autonomie se rattache d'ailleurs à de nombreuses questions qui ont présidé à mon développement personnel. À un âge très tendre, déjà, j'aimais bien qu'on me laisse tenter mes expériences même si elles devaient se solder par des ecchymoses ou des bleus à l'âme. L'autonomie est un principe directeur de ma vie de femme et je ne crois pas l'avoir jamais trahi parce que, selon moi, nous ne pouvons aspirer à être nous-mêmes pleinement tant que nous n'avons pas identifié ce qui constitue l'essence même de cette notion. La lente et toujours très personnelle (auto) démarche qui nous conduit à identifier les lois et les règles (nomos) qui régissent ce que nous avons d'unique comme individu a toujours été au cœur de préoccupations intimes. Ce que je qualifierais aujourd'hui d'une quête périlleuse de l'autonomie m'a fait connaître certains déboires et bien des exaltations. Mes propos n'ont rien de narcissique, ils veulent tout juste rendre compte du niveau de recherche intérieure qui m'anime depuis longtemps et qui m'a permis, selon toute vraisemblance, d'avoir une

sorte de sensibilité aux besoins ou aux manifestations d'autonomie chez ceux que j'ai côtoyés dans ma vie professionnelle.

Je suis consciente, en ce moment où je trace cet itinéraire de ma recherche, que mon intérêt pour la question du développement de l'autonomie en éducation puise profondément à ma propre expérience. À cet instant me reviennent les paroles de mon directeur de recherche qui affirmait que, finalement, dans l'identification de nos objets respectifs de recherche, nous ne puiserions dans rien d'autre que ce qui nous habitait fondamentalement au plan personnel. L'autonomie constitue un concept-clé de ma vie et l'autodidaxie est devenue un fascinant objet d'étude parce qu'il est ce lieu privilégié de l'exercice de l'autonomie. Le phénomène est d'autant plus fascinant à mes yeux qu'il commande pleine liberté dans sa mise en œuvre, qu'il s'épanouit en milieu réel, qu'il prend souvent racine dans le quotidien de ceux qui l'utilisent et qu'il fait de la société une véritable Cité éducative de par l'ordre des ressources disponibles utilisées.

Dans les pages qui viennent, je vous présenterai, de manière chronologique, ce que je considère être les grandes étapes de ma recherche. De 1976 à 1981, au cours de mes études doctorales, je me suis intéressée à l'aide à l'apprentissage en autodidaxie. Au début de ma carrière professorale, grâce à des subventions gouvernementales de ma province, j'ai étudié les caractéristiques spécifiques des démarches autodidactiques. Le matériel recueilli alors a permis une première modélisation théorique de l'autodidaxie, à la fin des années 80. Depuis le début de la présente décennie, je m'intéresse à l'autoformation en milieu de travail. Je tenterai de vous présenter les résultats majeurs de ma recherche de même que les apprentissages réalisés au cours de cette période. La rédaction de cet itinéraire me fournit l'occasion de procéder à une réflexion sur ma pratique, occasion unique de synthèse et d'intégration souhaitée depuis quelques années.

L'étude de l'aide à l'apprentissage (1976-1981)

Il n'était pas possible d'identifier les stratégies de développement de l'autonomie en situation d'apprentissage sans en comprendre les éléments constitutifs. L'identification des éléments caractéristiques d'une situation éducative d'autonomie et l'identification des compétences nécessaires à son exercice constituaient des questions préa-

lables à l'étude du développement des compétences. L'avancement de la recherche à la fin des années 70 permettait tout juste de définir les éléments caractéristiques de la situation ; nous étions encore loin de pouvoir identifier des compétences ou encore de les définir. Lors de mes études doctorales, j'avais évidemment en tête l'étude du développement de l'autonomie en milieu scolaire. L'étude de la situation des autodidactes m'était apparue très intéressante et pertinente compte tenu de mon propos. En effet, une meilleure connaissance des besoins qu'ils expriment et des compétences recherchées auprès de ceux qui les aident allait me permettre de voir à quoi tient leur succès. Ma thèse a donc porté sur diverses composantes de la relation d'aide à l'apprentissage en autodidaxie.

Il y a 20 ans, je croyais que, de manière analogique, les autodidactes allaient me fournir la clé du succès dans la mise sur pied d'activités de développement de l'autonomie en milieu institutionnel. J'avais choisi alors de travailler à la manière des zoologistes qui effectuent des observations fouillées en milieu naturel afin de faire des transpositions qui s'imposent en captivité. Ce choix méthodologique m'est vite apparu comme le seul pari à faire si je voulais un jour atteindre mon objectif. L'avenir me donnera raison puisqu'une modélisation de la situation m'aura permis au début des années 90 de dégager quatre concepts-clés d'une situation d'autodidaxie et d'en tirer des compétences générales. Ces compétences seront présentées en conclusion de cet article.

Le hasard a voulu que la fin de mon doctorat en 1981 coïncide avec l'ouverture d'un poste de professeur en andragogie à l'Université de Montréal où je faisais mes études depuis 1973. Je fus engagée à un moment où l'institution universitaire encourageait très fortement les nouveaux professeurs à aller chercher des subventions de recherche auprès des organismes gouvernementaux et insistait très fortement sur les publications et le rayonnement scientifique international. Calqué sur le modèle scientifique américain de cette période, il existait un fort consensus académique universitaire qui se traduisait en termes simples : "*Publish or perish*". Ces activités de recherche devaient d'ailleurs être menées concurremment aux activités d'enseignement auprès d'une clientèle professionnelle et exigeante. La lourdeur qu'impose souvent la coexistence de l'enseignement, de la recherche et du rayonnement dans la carrière professorale n'est pas étrangère au fait que je me sois associée à une collègue en recherche.

Ce qui me semblait très difficile à assumer seule est devenu plus facile du fait de cette association. Avec Claudia Danis, qui débutait elle aussi dans la carrière, j'ai fondé le Groupe de recherche sur les apprentissages autodidactiques en milieux éducatifs (GRAAME).

L'étude des démarches autodidactiques (1981-1986)

Le GRAAME a permis à une dizaine d'étudiants de produire leurs mémoires ou leurs thèses et d'ainsi collaborer au développement du savoir dans le domaine de l'autodidaxie. Ces mémoires et ces thèses sont venus enrichir le centre de documentation que nous avons mis sur pied afin de faciliter nos recherches et de constituer un lieu documentaire unique sur le sujet. Le centre de documentation existe toujours d'ailleurs et reflète bien l'évolution du domaine puisqu'il comprend des milliers de titres maintenant alors qu'il n'en existait que quelques centaines en 1982, année de la fondation. Il peut être intéressant de signaler d'ailleurs qu'au moment où j'ai débuté mes recherches en 1976, je n'avais répertorié que trente-deux titres, même en ayant fait feu de tout bois.

La recherche du GRAAME a été financée pendant six ans et elle a porté sur l'étude des démarches d'un groupe d'autodidactes au long cours qui ont procédé à un récit de leur formation. Nous leur avons demandé de nous expliquer comment ils s'étaient organisés pour apprendre. Nous tentions ainsi d'identifier les caractéristiques de leur démarche. Nous avons travaillé dans la perspective de dégager un modèle en nous basant sur l'approche méthodologique de Glaser et Strauss (*grounded-theory*). Je me souviens encore de la grande émotion qui a été la mienne quand j'ai lu pour la première fois ces récits qui relataient des expériences parfois longues de quinze ou vingt ans. Dès la première lecture des verbatim des entrevues, j'ai été émerveillée par cette rare capacité que possédaient les autodidactes interrogés de nommer spontanément leur manière habituelle de faire. Ils étaient très au fait des stratégies et techniques qui les servaient le mieux pour apprendre et de leurs façons habituelles de faire pour maintenir leur projet. Ce que j'ai observé alors indiquait la présence de manifestations métacognitives, que nous avons convenu d'appeler méta-apprentissage, en accord avec Maudsley. Ce chercheur américain

définit le méta-apprentissage comme la conscience qu'a une personne de ses manières habituelles de faire et des règles qui gouvernent son apprentissage. Je me retrouvais ainsi au cœur même de ce qui m'avait toujours soutenue dans ma quête des compétences liées à l'exercice de l'autonomie en situation d'apprentissage.

Le GRAAME a constitué un lieu important de discussions et d'échanges en rapport avec l'autodidaxie et avec l'autoformation, terme parfois utilisé pour parler d'auto-développement ou d'activités d'apprentissage non formelles ou informelles en entreprise. Les résultats de la recherche ont connu une bonne diffusion parce qu'ils constituaient un apport nouveau au domaine. Une analyse des récits de formation des autodidactes avait donné lieu à l'identification de vingt-quatre éléments caractéristiques de la situation autodidactique. Il ressortait, entre autres, de cette analyse que les autodidactes participent à des réseaux complexes et mouvants, que leur démarche est essentiellement heuristique et aléatoire, qu'ils ont des stratégies d'évaluation qui font partie intégrante du processus et qui sont peu normatives et qu'ils utilisent une grande quantité de mécanismes d'autorégulation.

Nous sommes alors au milieu des années 80. À cette période, en plus du courant initié par Tough à la fin des années 60 pour l'étude des projets autoplanifiés, il existe un instrument de mesure du niveau d'auto-direction de l'apprentissage élaboré par Lucy Guglielmino de la Florida State University. En effet, le *Self-directed Learning Readiness Scale* (SDLRS) a donné naissance à de nombreuses thèses de nature quantitative. Cela constitue en soi un courant de recherche. Au cours de cette décennie 80, le nombre de recherches a augmenté de manière exponentielle et le concept même d'autonomie en lien avec l'apprentissage a subi plusieurs dérives de sens selon les milieux où il était en usage. Les Américains utilisaient le terme *self-directed learning* pour parler des différentes activités formelles ou informelles pendant lesquelles un individu assume totalement ou en partie le contrôle de son apprentissage. Personnellement, j'ai continué à utiliser le terme autodidaxie pour parler d'apprentissage libre en milieu social réel et j'ai préféré lui conserver ce sens en anglais en utilisant le terme *autodidactism* qui est maintenant repris par différents auteurs en référence à mes travaux.

Les premiers contacts avec les collègues américains

Les résultats des recherches de la dizaine d'étudiants et des deux professeurs qui travaillaient au GRAAME ont fait l'objet de publications et de communications aux principaux congrès scientifiques américains et canadiens. Ces congrès internationaux sont l'occasion de rencontres et d'échanges importants. Une de ces rencontres eut lieu à Guelph avec une autre équipe ; nous avions jusqu'alors opéré dans l'ignorance l'une de l'autre bien que nous travaillions dans des domaines similaires. Le professeur Huey Long, responsable d'un groupe de recherche sur l'apprentissage autodirigé à l'université d'Oklahoma, eut l'idée de convoquer un premier symposium nord-américain sur le sujet. Nous avons identifié quelques personnes susceptibles d'être intéressées par l'événement. C'est ainsi que je me rendis en Géorgie en août 1986 pour le premier symposium nord-américain sur l'apprentissage auto-dirigé. J'étais alors la seule Canadienne du groupe.

Cette première rencontre est encore très présente à ma mémoire et les sentiments qui m'habitaient alors sont toujours aussi vifs. Nous étions douze autour de la table oblongue présidée par Huey Long. Et, par-dessus tout, j'étais impressionnée de pouvoir ainsi échanger avec les principaux leaders du domaine. Les discussions ont permis un premier bilan et ont orienté les recherches à venir. Il a alors été clairement établi que la notion même d'autodirection en lien avec l'apprentissage présentait quelques ambiguïtés et mériterait des études étymologiques et épistémologiques plus poussées. De ce fait, la mesure de l'autodirection telle qu'établie par l'instrument de Guglielmino se voyait questionnée et allait se transformer en débat passionné dans les années qui venaient. Des méta-analyses de la validité de l'instrument nous paraissaient urgentes et essentielles. Ce symposium a permis de prendre connaissance des premières synthèses des travaux en cours depuis la fin des années 60 et de prendre conscience de l'importance mondiale du phénomène d'autodirection de l'apprentissage. Le Symposium a aussi été le lieu où vivre nos différences au plan culturel et aussi au plan disciplinaire. Ayant jusqu'alors travaillé isolément, nous avons cartographié le phénomène selon nos références propres et il est vite devenu évident que nous aurions à établir entre nous des conventions claires si nous voulions poursuivre la discussion. Enfin, il est devenu clair que la

recherche allait prendre une nouvelle direction suite aux travaux des Américains Mocker et Spear et de nos propres travaux au GRAAME. La recherche allait évaluer au niveau théorique en tenant compte désormais des variables de l'environnement en plus des variables individuelles. L'*International Symposium on Self-Directed Learning* fêtera ses dix ans l'an prochain et a permis à des centaines de chercheurs de faire connaître leurs travaux et à des centaines de praticiens de se familiariser avec le domaine.

L'étude théorique de l'autodidaxie (1986-1991)

Si ma carrière comme professeure a débuté sous le leitmotiv du "*Publish or perish*", elle allait devoir se maintenir à l'enseigne de la course à l'excellence dans le paradoxal contexte de la rationalisation des ressources. C'est ainsi que désormais les organismes subventionnaires élevèrent leurs critères en ce qui avait trait aux publications et à la diplomation d'étudiants gradués et convièrent les chercheurs à former des équipes multidisciplinaires et interuniversitaires. Le groupe de recherche que nous avons co-fondé et que nous co-dirigeons, ma collègue et moi, ne put recevoir de nouvelles subventions à partir de 1987. On ne dira jamais assez combien la recherche subventionnée est exigeante et aléatoire. Cet épisode de vaches maigres au plan de la recherche et de difficultés au plan de ma santé m'a cependant permis d'établir des priorités et a été l'occasion d'échanges fructueux avec des collègues qui vivaient ou avaient vécu des situations analogues dans leurs milieux. Cette éclipse de subventions gouvernementales marquera la fin des activités du GRAAME et me donnera l'occasion d'analyser plus en profondeur un matériel que nos analyses n'avaient pas épuisé. C'est ainsi que je pus proposer une première modélisation de la situation d'autodidaxie et en approfondir les concepts afférents à la lumière de la théorie de "*l'enaction*" de Varela. La rencontre de cet auteur du domaine de l'épistémologie des sciences a constitué pour moi un moment important pour la compréhension du phénomène auquel je m'intéressais depuis le début de mes études de doctorat en 1976. Avec cette modélisation s'achevait un premier cycle de ma recherche qui a essentiellement porté sur la démarche d'apprentissage des autodidactes et sur l'utilisation des ressources éducatives de la société.

L'étude de l'autoformation (1991...)

L'année 1990 me fournira l'occasion d'amorcer un deuxième cycle au niveau de mes recherches sur le thème de l'autonomie en lien avec l'apprentissage. Encore une fois les visées gouvernementales en matière de recherche venaient de prendre une nouvelle direction. Bien que les critères d'excellence aient été maintenus pour les subventions d'équipe, de nouvelles pistes étaient proposées pour la recherche exécutée sous forme de partenariat avec le milieu. L'idée me paraissait intéressante parce qu'elle me proposait un défi qui s'inscrivait en continuité avec mon itinéraire de recherche d'alors. En effet, j'avais beaucoup investi sur les aspects fondamentaux de l'autodidaxie et la modélisation à laquelle j'étais arrivée en témoignait. Mais la pédagogue et l'andragogue que j'ai toujours prétendu être désirait construire pour la pratique.

La question première qui a constitué l'amorce de mes recherches "Comment développer l'autonomie de mes étudiants ?" me sollicitait à nouveau. J'avais jusqu'ici travaillé au niveau du "quoi" et du "pourquoi" et je voulais maintenant travailler au niveau du "comment". Par une forme de synchronicité que je ne cherche pas à comprendre, je rencontrai chez un autre collègue des sciences de la gestion ce même intérêt pour les pratiques autonomistes. Il lui était devenu évident que 80 % des activités éducatives conduites pour assurer le maintien des compétences en emploi sont de nature informelle alors que les entreprises favorisent nettement le contraire, à savoir les activités formelles. De plus, par une forme de synchronicité sociale, la responsabilisation des employés en regard du maintien de leurs compétences constituait un élément-clé des modèles à la mode en gestion depuis quelques années. Je réfère ici aux populaires modèles de Peter et Waterman sur l'excellence ou au plus récent modèle de Senge sur l'organisation apprenante.

Le groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail (GIRAT)

Ce deuxième cycle de recherches allait constituer pour moi une rude école où apprendre sur le tas les rudiments de la gestion des subventions. L'octroi d'une subvention stratégique pour l'étude de

l'autoformation en lien avec le maintien de la compétence en emploi permit la mise sur pied d'un autre groupe de recherche appelé GIRAT dont le correspondant anglophone est également GIRAT (*Group of Interdisciplinary Research on Autonomy and Training*). Le GIRAT regroupait, en 1991, quatre chercheurs de quatre universités canadiennes et de deux champs de pratique différents, la gestion et l'éducation des adultes. J'en ai été la responsable administrative jusqu'à tout récemment où j'ai dû démissionner en raison d'une surcharge de travail comme responsable du secteur d'andragogie à l'Université de Montréal. Le GIRAT est désormais sous la responsabilité administrative du professeur Foucher, du Département des sciences administratives de l'Université du Québec à Montréal.

Mon expérience au GIRAT a été riche d'enseignements importants à plusieurs niveaux. La gestion d'un budget global de plus d'un quart de million, la localisation des co-chercheurs sur des campus différents et éloignés comme ceux de Calgary, Winnipeg et Montréal et la riche diversité des intérêts de chacun des membres, étudiants, assistants et chercheurs, a exigé beaucoup de coordination et de souplesse. De plus, les vingt-trois entreprises qui ont accepté de participer comme partenaires du projet avaient des visées très pratiques sur ce à quoi nous aurions à travailler. Bien que cela n'était pour aucun de nous une révélation, nous avons eu à vivre cette différence entre les rythmes respectifs des milieux académiques et du milieu de la pratique en entreprise. De plus, comme co-chercheurs, nous provenions de champs disciplinaires très différents ce qui avait un impact sur notre manière de définir et d'organiser une recherche. Nos traditions méthodologiques respectives provenaient de la philosophie, de la psychologie, de la gestion et de l'éducation.

À ces différences académiques et sociales s'ajoutaient des différences culturelles importantes compte tenu de la réalité québécoise à l'intérieur de la réalité canadienne. Je ne saurais expliquer actuellement comment il se fit que le GIRAT opéra quand même harmonieusement compte tenu de toutes ces différences. Peut-être est-ce dû en parti à l'authenticité de notre intérêt commun pour l'étude de l'autoformation en lien avec un problème considéré vital par ceux-là même à qui la recherche s'adressait. Il serait cependant prématuré de tenter d'expliquer puisque l'expérience se continue.

La recherche et l'ère informatique

Parler de mon itinéraire au GIRAT c'est parler de l'avènement informatique en recherche. Cet avènement, s'il facilite la gestion et le traitement de données, commande de nombreux apprentissages et fait clairement appel à notre propre capacité de s'autoformer. Très tôt j'ai dû m'entourer de jeunes assistants à l'aise avec les outils informatiques et capables de nous mettre en réseau avec les autres collègues chercheurs aux États-Unis et au Canada. Mes premiers contacts avec le réseau Internet m'ont très rapidement révélé l'existence de tout un univers de communications auxquelles je me devais de participer si je voulais suivre l'actualité de mon domaine. Le temps était révolu des relevés mécanographiques en bibliothèque. Désormais les chercheurs communiquaient entre eux quotidiennement quelle que soit la distance, des revues scientifiques électroniques sollicitaient des articles, des congrès et de nouvelles parutions étaient annoncés et la diffusion en était instantanée.

Il y a toute une tradition de réflexion et de lente considération propre à la dynamique de recherche qui doit maintenant s'exercer dans une atmosphère fébrile et bousculée. Les temps d'analyse et d'examen critique nécessaires à l'approfondissement des phénomènes risquent d'être constamment sacrifiés au repérage effréné d'une masse de connaissances dont la principale caractéristique semble être de constamment proliférer. Cette constante prolifération n'est pas sans avoir certaines répercussions au niveau de l'analyse des informations et de leur examen critique. Il devient difficile d'approfondir l'examen des écrits repérés et de procéder à une argumentation soutenue. J'ai le sentiment que dans le domaine de la recherche nous sommes, là aussi, passés à l'âge du *vidéo-clip* et du *zapping*, sans que nous ne puissions encore bien mesurer ce phénomène.

L'établissement d'un réseau international

En plus d'avoir permis une mise en réseau informatique et l'organisation d'un centre de documentation, le GIRAT aura été le lieu de rencontres intéressantes. L'alliance déjà conclue avec le groupe de recherche Huey Long à l'Université d'Oklahoma s'est enrichie de l'arrivée de chercheurs et d'étudiants chercheurs d'autres universités

québécoises et canadiennes. Et de nouvelles alliances ont pu être créées comme ce fut le cas avec le Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF) dirigé par le professeur Gaston Pineau de l'Université François-Rabelais de Tours. Le GRAF regroupe des chercheurs intéressés à l'autoformation dans une dizaine d'universités en France et en Suisse. Ces alliances sont très précieuses afin d'assurer la mise à jour de nos connaissances et aussi afin de stimuler la recherche. Personnellement, je considère que ma situation de Québécoise constitue un précieux atout pour suivre l'actualité en milieu américain et européen. De plus, elle me donne accès à deux traditions différentes qui ont présidé à l'évolution du concept d'autonomie en éducation et à l'élaboration de son étude.

Au cours des vingt dernières années, les Américains ont beaucoup développé la notion d'auto-direction de l'apprentissage (*self-directed learning*) pour parler d'une pédagogie centrée sur la capacité de l'apprenant (*learner*) d'effectuer des choix alors que les Français, pour la même période, ont surtout insisté sur l'autoformation en référence à ce nouveau pouvoir auquel un individu peut accéder dans son auto-développement. Au Québec, je n'ai jamais utilisé d'autre terme que celui d'autodidaxie pour parler du fait d'apprendre par soi-même en milieu social réel. Et le GIRAT utilise le terme autoformation en référence aux diverses situations éducatives où un travailleur ou un futur travailleur exerce un certain contrôle sur une partie de sa formation. Même s'il y a eu quelques professeurs invités à titre individuel aux colloques américains et européens, il n'y a pas eu de rencontres entre les groupes de recherche américains et européens. À l'initiative de quelques chercheurs des réseaux mentionnés, un congrès d'envergure internationale est à prévoir pour 1997. Cet événement devrait permettre d'amorcer un réel dialogue au plan de nos conceptions réciproques en matière d'autonomie et d'autodirection, d'assurer la diffusion de nos résultats, de coordonner les divers projets auxquels nous nous intéressons et de permettre une première rétrospective commune des expertises uniques que nous avons développées dans nos pays d'origine.

L'autodidaxie : un nouveau paradigme éducatif

La rédaction de cet itinéraire de recherche me fournit l'occasion de penser aux nombreuses gratifications liées à la recherche. La première est sans doute de faire œuvre utile en participant ainsi patiemment à la constitution du savoir dans un domaine relativement nouveau. Une autre gratification est de pouvoir intéresser de jeunes chercheurs au phénomène, de les accompagner pour les former à la recherche et de les voir à leur tour participer à la constitution de ce même savoir. La qualité des rencontres et la profondeur des échanges que m'a permis la recherche constitue pour moi une des grandes gratifications de ma carrière. Même si la compétition est grande entre les chercheurs, j'ai toujours privilégié la collaboration et je l'ai constamment suscitée. C'est pour moi une valeur fondamentale au plan personnel que j'ai tenté de transposer dans ma sphère professionnelle. Mon expérience de recherche m'aura également fourni l'occasion de bâtir de nouvelles solidarités avec des collègues venus d'horizons parfois très éloignés du mien et j'en ai toujours été enrichie. À travers tous ces autodidactes que j'ai rencontrés, j'ai vu se solidifier ma foi dans l'être humain, dans sa capacité à se passionner en toute gratuité et de manière durable si un sujet l'intéresse. Au début de ma recherche, je tentais surtout de comprendre comment je pouvais développer l'autonomie des étudiantes qui m'avaient été confiées afin d'avoir de meilleures interventions. Ma rencontre avec les autodidactes aura eu un effet important sur ma pratique car elle m'aura fait évoluer du pôle de l'intervention à celui de l'accompagnement. C'est quand je peux exercer mon métier à la manière d'une sage-femme que je suis désormais le plus à l'aise. Je me plais de plus en plus dans les situations où je peux exercer un rôle de délivrance des connaissances contenues à l'intérieur de celui ou de celle qui est devant moi.

La recherche que j'ai conduite depuis près de vingt ans m'a convaincue qu'il y a un nouvel individu à former si on considère les nouvelles tendances sociales actuelles. L'autodidaxie et l'autoformation seraient de nouveaux paradigmes éducatifs susceptibles de répondre au consensus social actuel en faveur du développement de la capacité d'"apprendre à apprendre" au quotidien et pour la vie. Les grandes conclusions auxquelles ma recherche m'a amenée constituent autant de pistes à explorer en ce sens. Je termine la narration de

mon itinéraire par l'énumération des grandes compétences que j'ai identifiées chez les autodidactes et qui pourraient décrire cet apprenant nouveau que nous aurons à former. Comme éducateurs, nous aurons à aider les apprenants à prendre conscience des règles et des lois qui président à leur démarche d'apprentissage, nous aurons à prévoir des activités qui leur permettront de réfléchir dans et sur les actions qu'ils posent, nous devons leur apprendre à tolérer l'ambiguïté à laquelle ils seront fréquemment exposés et nous devons les aider à devenir socialement habiles à trouver les réseaux de ressources susceptibles de les aider à apprendre. Ces compétences nouvelles constituent pour moi le principal enseignement qui se dégage de mon étude assidue des processus autodidactiques et je serais très heureuse qu'elles puissent inspirer tant les chercheurs que les praticiens qui désirent éduquer une génération d'hommes et de femmes capables de composer avec les nouveaux enjeux de la société.

Nicole Anne TREMBLAY

Professeure d'andragogie

Université de Montréal

Publications

classées par ordre chronologique de parution

- DANIS, C. et TREMBLAY, N.A. (1984). Manifestations de méta-apprentissage en situation d'autodidaxie. *Proceedings of the Third Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education, CASAE/ACEEA* (ed.), Montréal : Université de Montréal.
- DANIS, C. et TREMBLAY, N.A. (1985). The Self-Directed Learning Process : Major Recurrent Tasks to Deal With. *Proceedings of the Fourth Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education, Washington, DC.*
- DANIS, C. et TREMBLAY, N.A. (1985). Critical Analysis of Adult Learning Principles from a Self-Directed Learner's Perspective. *Adult Education Research Conference, Arizona State University* (ed.), Tempe, Arizona.
- DANIS, C. et TREMBLAY, N.A. (1985). Critical Review of Adult Learning Principles from a Self-Directed Learner's Point of View. *Lifelong Learning Research Conference Proceedings, Rivera, W.W.* (ed.), Cooperative Extension Service, University of Maryland.
- TREMBLAY, N.A. (1986). *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Presses de l'Université de Montréal.

- DANIS, C. et TREMBLAY, N.A. (1987). Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie. *Revue des sciences de l'éducation*, XI, 3.
- DANIS, C. et TREMBLAY, N.A. (1987). Principles Regarding Autodidactic Learning and their implication for Teaching. *Lifelong Learning Journal : An Omnibus of Theory and Practice*, May.
- DANIS, C. et TREMBLAY, N.A. (1988). Autodidactic Learning Experiences : Questioning Adult Learning Principles. Huey B. Long (ed.). *Self-Directed Learning : Application and theory*, Huey B. Long and Associates.
- TREMBLAY, N.A. (1989). Quelques concepts-clés en autodidaxie. *Actes du 2e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- DANIS, C. et TREMBLAY, N.A. et al. (1989). Analyse interdisciplinaire des principales caractéristiques de la situation d'autodidaxie. *Actes du 8e Congrès annuel de l'Association canadienne sur l'étude de l'éducation des adultes (ACEEA)*, René Bédard (ed.), Ottawa : Université d'Ottawa.
- TREMBLAY, N.A. (1990). The theory of Enaction as an Analogue for Self-Directed Learning. *The 4th international Symposium on Self-Directed Learning*, 27 février- 2 mars 1990, Norman OA : University of Oklahoma.
- TREMBLAY, N.A. (1990) Le concept d'enaction et la syntaxe autodidactique. *Actes du 9e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, juin 1990, Victoria, BC : University of Victoria.
- TREMBLAY, N.A. (1991). Le SDLRS : un instrument pour mesurer l'autodirective. *40th Annual Meeting of the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE)*, Montréal : Palais des Congrès.
- TREMBLAY, N.A. (1991). Compétences générales en autodidaxie. *40th Annual Meeting of the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE)*, Montréal : Palais des Congrès.
- CESJLAREVIC, O. et TREMBLAY, N.A. (1991). Étude des liens entre le niveau d'auto-direction et le rendement académique chez des adultes au niveau universitaire. *Actes du 10e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, juin 1991, Kingston, Ont. : Kingston University.
- TREMBLAY, N.A. (1991). A Conceptual Model of Autodidactism. Huey B. Long (ed.). *Self-Directed Learning : Consensus and Conflict*, Huey B. Long and Associates.
- FOUCHER, R. et TREMBLAY, N.A. (1992). An analysis of informal Learning Methods in the Work Place. *6th International Symposium on Self-Directed Learning*, Florida, Palm Beach Atlantic College.
- FOUCHER, R. et TREMBLAY, N.A. (1992). L'autoformation en emploi : un cadre d'analyse et des données préliminaires sur la position des entreprises. *Congrès de l'Association internationale de psychologie de langue française*, Strasbourg, 6-9 juillet.

- FOUCHER, R. et TREMBLAY, N.A. (1992). Compétences nécessaires à l'exercice de l'autoformation en situation de travail. *Congrès de l'Association internationale de psychologie de langue française*, Strasbourg, 6-9 juillet.
- FOUCHER, R. et TREMBLAY, N.A. (1992). L'autoformation : un moyen de développer la compétence en emploi. *Congrès annuel de l'Association des professionnels en ressources humaines du Québec (APRHQ)*, Montréal : Palais des Congrès.
- TREMBLAY, N.A. (1992). Self-Directed Learning : Emerging Theory and Practice. Confessore G.J. and Confessore J.J. (ed.). *Guideposts to Self-Directed Learning*, HRD Quarterly, Organization Design and Development, Pennsylvania.
- FOUCHER, R. et TREMBLAY, N.A. (1993). Self-Directed Learning in the Workplace : A framework for Analysis. Huey B. Long and ass. (ed). *Emerging Perspectives in Self-Directed Learning*, University of Oklahoma.
- TREMBLAY, N.A. (1995). Trente ans de recherches : la leçon des faits. *Édu-cations*, février-mars.
- TREMBLAY, N.A. et BALLEUX, A. (1995). La galaxie "auto" dans l'univers de l'andragogie : une première analogie, in *L'autonomie en chantiers. Édu-cation permanente*, n° 122.

Bibliographie

- GLASER, B.G. et STRAUSS, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York : Aldine-Atherton.
- GUGLIELMINO, L.-M. (1977). *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*. University of Georgia, Ed. D. dissertation.
- MOCKER, D.-W. et SPEAR, G.-F. (1982). *Lifelong Learning : Formal, Informal and Self-Directed*.
- LONG, H.B. (1989). *Self-Directed Learning : emerging theory and practice*. Norman OK : Oklahoma Research Center For Continuing Professional and Higher Education.

DYNAMIQUE DU CHANGEMENT

Marie-Christine Baquès



est en se mettant dans des situations nouvelles que l'on réalise la nécessité d'un changement. (André Segal) (1)

Au départ, dix ans de pratique dans un lycée technique, quelques désillusions, des élèves d'un type nouveau, beaucoup de questions sans réponse et le hasard, si l'on veut !

Dialogue avec moi-même ou... le blues du praticien

Dix ans de métier donc ! J'enseigne l'histoire-géographie à des élèves très différents des jeunes bien sélectionnés de mes débuts : souvent en difficulté scolaire, se considérant comme dévalorisés par une orientation vers la voie technologique, moins motivés, inquiets pour leur avenir. Ce qui était auparavant implicite, devient explicitement problème : les élèves ont, par rapport à l'enseignement, des besoins. Comment les repérer, comment y répondre ? Et qui suis-je, moi, praticien, pour y répondre ?

Je ne suis chercheur, ni dans ma discipline, ni en sciences de l'éducation. Je ne me considère donc pas comme spécialiste : double manque de légitimité, double insécurité. En fait, je me sens un peu comme autodidacte. Insécurité, encore, parce que la didactique de l'histoire (à l'époque, je pense pédagogie car le vocable didactique m'est inconnu) m'échappe sans cesse. Discipline liée au discours, l'histoire ne semble ni disposer d'exercices propres ni pouvoir se saisir

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 36, 1995

pleinement des modèles didactiques ou pédagogiques qui lui sont proposés. En outre, soumise aux finalités institutionnelles, je me sens comme le lieu de leur tension, passive donc. De fait, je participe au processus de sélection et j'adhère, de manière contradictoire, à la finalité générale de socialisation-intégration de la discipline scolaire. Celle-ci implique, le développement des instruments cognitifs nécessaires à un projet d'émancipation à quoi répond bien une conception du rôle de la discipline historique comme arme critique du citoyen. Mais elle passe aussi, comme le souligne Henri Moniot (2), par l'ensemble de connaissances et les valeurs qui définissent la mémoire collective.

Face à ces contradictions, je ne désire pas l'autonomie qui consiste à sortir de l'institution et à tomber dans la marginalisation. Suis-je donc vouée à la simple répétition de contenus et de recettes pédagogiques élaborées par d'autres dans laquelle je ne serais que le reflet et l'instrument passif des contradictions de l'institution et de l'enseignement de l'histoire ?

Le hasard d'une rencontre...

Le hasard, peut-être, un papier qui traîne sur la table du cabinet d'histoire, me met en contact avec une équipe de recherche spontanée sur la géographie organisée à l'UF de didactique des disciplines de Paris 7. Il s'agit d'élaborer des documents sur l'agriculture en France, puis sur l'énergie : premier élément de réponse à mes questions et premier contact avec la didactique à travers une pratique. Se posera plus tard, pour moi, le problème du passage à la théorisation qui seul donne le recul nécessaire pour dépasser la recette pédagogique.

Cette occasion m'est donnée lorsqu'au bout de quelques années, Josée de Félice me conseille d'entreprendre une thèse. Quel sujet choisir, pourquoi, avec quel objectif ? Tout me pousse à risquer le pari de m'attacher à l'élaboration de ma propre pratique à travers la construction d'un ensemble de documents. Tout m'incite à un retour réflexif sur cette pratique. Je décide donc de choisir un objet de recherche qui soit fragment de ma propre pratique, de construire cet objet, d'élaborer enfin la procédure de recherche elle-même. En ce qui concerne l'objet, comment le construire afin qu'il réponde à la fois aux besoins/désirs des élèves, à mes propres besoins/désirs, aux contraintes institutionnelles, enfin à l'exigence d'un contenu permet-

tant un apprentissage réel ? De tout cela, j'ai trouvé plus tard la cohérence grâce au livre de Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique* (3) : faire fonctionner le triangle pédagogique envisagé dans sa dynamique, c'est-à-dire dans l'interaction entre ses trois pôles, l'élève, le savoir, l'enseignant. Le recul nécessaire à ce pari un peu fou, m'est donné par la pratique d'entretiens différés qui introduit une distance temporelle entre l'objet et moi, et par l'intégration à une équipe au sein du Crefoghes (Centre de formation et de recherche en didactique de la Géographie, de l'Histoire et des Sciences Économiques et Sociales).

Dialogue avec les élèves, leurs besoins et mes propres désirs

Dans les nombreuses discussions informelles que j'ai alors avec les élèves, se livrent de manière répétitive deux regrets : "on manque de bases", "on manque de culture". C'est à ce besoin de culture que je vais m'attacher à répondre car il rencontre mon propre désir : celui d'introduire dans mon enseignement la dimension artistique et de faire donc coïncider un peu mes activités personnelles et ma vie professionnelle.

À partir de quelques sens interdits

Culture artistique renvoie à "culture cultivée". J'entreprends alors d'interroger les théoriciens de la culture et particulièrement Pierre Bourdieu. De *L'amour de l'art* à *La Distinction* (4), l'évolution de Bourdieu met à mal beaucoup de mes certitudes naïves : si la culture artistique n'est qu'un moyen de légitimation sociale, un projet d'initiation à la culture artistique n'est-il pas mystificateur ? L'introduire à l'école ne supprimerait pas cette fonction mais la transférerait sur d'autres objets. Cependant, l'on peut contourner cette impasse stérilisante en se posant la question des apports d'une culture artistique à la formation générale de l'élève et à sa formation historique. Une initiation à la culture artistique permet à l'individu de mobiliser des capacités de sensibilité et d'imagination en interaction avec les capacités qu'on lui demande généralement de mettre en œuvre dans sa formation générale. En outre qu'on lui donne ainsi la possibilité d'une maîtrise équilibrée du monde et celle de se construire une personnalité

plus complète, l'élève peut mettre en action une démarche mentale fondamentale pour l'historien, la divergence. Comment rendre possible cette mobilisation dans le cadre d'un enseignement de l'histoire ? Quel type de contact avec l'œuvre d'art organiser ?

Et je rencontrais un deuxième sens interdit : l'irréductibilité de la création artistique au temps de l'histoire. *"L'histoire est un savoir qui tisse le tissu du temps, qui en suit le cours et le sens et qui répond aux questions sensées. L'art, lui, dont la Sphinge pourrait être un emblème, donne à penser l'énigmatique présence de ce qui est présent ; elle déchire le tissu ; sa pensée n'est pas le savoir du temps mais l'admiration du présent."* (5) L'objet artistique, la création, ne seraient donc pas l'affaire de l'histoire, même si la rupture du temps introduite par l'art s'inscrit d'une certaine manière dans le temps de l'histoire, puisque, dans son expression, elle est indissolublement liée aux possibilités techniques et au contexte de l'époque qu'elle vient transpercer (6). Autre impasse ?

N'y a-t-il pas, cependant, un moment de la création qui soit porteur d'histoire ? La réponse à cette question m'est donnée par un très beau texte de Georges Duby sur Cîteaux :

"Ce que Saint Bernard avait bâti était une épure, le modèle de la cathédrale, le modèle de l'atelier, d'un territoire domestiqué. Pour que ce germe fructifiât, il fallait qu'il sortît du désert où l'ancienne idéologie du mépris du monde avait voulu l'ensevelir. Dans l'essor du XIIe siècle, il n'était pas possible, comme le rêvait encore Bernard, d'attirer l'humanité tout entière vers le repli d'une oraison repliée sur soi ; il était possible, en revanche, de répandre l'oraison, et toutes les vertus de courage, d'action héroïque, d'amour conquérant dont Cîteaux l'avait environnée, parmi les hommes dont le regard se tournait résolument vers l'avenir. La symbolique de l'incarnation appelait à de tels transferts ; les mouvements du progrès les accomplirent. Cîteaux, cette graine, mourut donc, il le fallait. La coque seule en demeure aujourd'hui, qui nous émeut d'autant plus qu'elle est parfaitement vide. La conque admirable des absides cisterciennes, nous devons cependant l'imaginer remplie de toutes les germinations du futur. Et restituer à leur fécondité ces murs parfaits dont les pierres ont été jadis assemblées, pour former le cristal d'un univers ordonné, où l'homme et tout le créé s'intégreraient au créateur - ces bâtiments aujourd'hui dressés, toujours nus, dans la solitude et le silence." (7)

L'œuvre d'art a une histoire et elle crée de l'histoire. Le surgissement de l'œuvre dans son unicité, les implicites qu'elle révèle, l'action

de la pensée plastique qui l'organise sur l'outillage matériel et sur les valeurs de la société, son rôle anticipateur sont objets d'histoire aussi bien que la continuité des séries artistiques sont témoignages de la société. L'œuvre d'art, à la fois produit et acteur de l'histoire, a donc bien sa place dans l'enseignement de l'histoire. De Marc Le Bot, je retiendrai cependant cette phrase : "*Mieux vaut le contact avec les œuvres*" (8). Donner la priorité au contact avec les œuvres ou leur représentation, certes, mais admirer... avec des repères !

Restent donc la question de l'objet lui-même et celle du comment ?

Autour du choix de l'œuvre d'art moderne

L'objet, l'œuvre d'art choisie, celle du premier XXe siècle me renvoie aux notions d'avant-garde et de modernité. Quelques livres me guident pour découvrir la modernité dans l'art : de Marc Le Bot, *Peinture et machinisme*, de Jean Clay un ouvrage irremplaçable, *De l'impressionnisme à l'art moderne*, d'Anatole Kopp, *Ville et révolution* (9). Ils me renvoient aux ouvrages de Pierre Francastel (10), et à des réflexions plus générales sur la modernité que j'irai chercher chez Habermas et Henri Lefebvre du côté des philosophes, chez Jacques Le Goff du côté des historiens. Troisième impasse ? Je n'ignore pas la critique ou plutôt des critiques post-modernes de la modernité : mise en question de l'idée de rupture, refus de voir en Picasso ou Braque des chantres de la modernité car il n'en ont point l'aspect militant, rejet d'un modernisme perçu comme identitaire/totalitaire... Outre que la validité de cette dernière assertion peut être mise en doute car elle transpose un concept politique dans un champ différent, la notion de modernité, à travers les lectures que j'ai citées, (Marc Le Bot, 1989, p. 127) me semble permettre aux élèves de s'appropriier l'idée de l'art comme anticipation, certes en référence au passé, mais toujours anticipation et dynamisme. Voici donc un troisième et dernier sens interdit contourné.

Envisager la rencontre avec l'objet artistique

Comment donc envisager la rencontre avec l'œuvre d'art ou sa représentation si le contact direct n'est pas ou pas encore possible ? Quelques échanges avec la didactique des arts plastiques (11) me font entrevoir à la fois les différences entre celle-ci et la didactique de l'his-

toire et la richesse des enseignements que celle-ci peut retirer d'un tel contact : ne pas considérer l'œuvre d'art d'une façon instrumentale, confronter l'élève avec la matérialité de l'objet culturel, le faire parler sur l'œuvre d'art.

Quelles méthodes ?

J'avais longtemps recherché une méthode pédagogique adaptée à mon propos et j'avais pensé, un moment, la trouver dans la technologie des objectifs. Cependant, celle-ci m'est apparue incompatible, dans une certaine mesure, avec un projet d'initiation culturelle, compte tenu de la place qu'y occupent nécessairement des phénomènes socio-affectifs qui évoluent sur le long terme. J'ai donc opté pour une approche systémique de l'apprentissage consistant à faire parler les élèves sur des objets d'enseignements (objets culturels, principalement artistiques, confrontés à un questionnement autour de quelques notions-clés : modernité, avant-garde, crise des valeurs...).

Au moment où je terminais la mise au point de mon projet d'expérimentation, je découvris l'ouvrage de Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment ?* (12). L'objet d'enseignement, au sens où je l'entendais, avait des points communs avec l'un des trois types de situations-problèmes qu'il y définit. L'ouvrage de Philippe Meirieu me sollicitait cependant par les différences que j'y pouvais lire avec le dispositif que j'avais construit. Dans ce dernier, seules deux des situations élaborées correspondaient véritablement aux situations-problèmes puisque, seules, elles aboutissaient à un véritable projet. Or ce projet n'était pas spécifique de l'histoire puisque l'un relevait du domaine de l'écriture, l'autre de l'élaboration plastique. Une première réflexion sur les situations-problèmes aboutissait donc à mettre en doute la possibilité de leur utilisation au sens strict en histoire, si ce n'est à faire faire aux élèves un véritable travail d'historien et encore... puisqu'au fond on aboutit à un travail d'écriture. Elle m'incitait, pour l'avenir, à une interrogation sur les exercices proposés par l'enseignement de l'histoire.

Dans l'immédiat, la lecture du livre de Philippe Meirieu infléchit ma démarche à plusieurs égards.

D'une part, elle m'incitait à rendre plus rigoureux le processus de construction de l'objet à enseigner, par la prise en compte des étapes et outils de cette construction dans leur globalité et leurs interactions

(séquences d'apprentissage, évaluation, séquences de renforcement par des activités d'exploitation et des activités périphériques).

D'autre part, elle déplaçait ma réflexion vers la dialectique des rapports entre savoir, démarches des élèves et objet d'enseignement, la conscience des démarches mentales et des représentations mises en jeu autour de chaque objet d'enseignement. Je passais donc de l'idée d'évaluer les opinions des élèves sur la culture et l'art, à celle de faire émerger les représentations. Cette évolution m'a engagée vers d'autres horizons, ceux des représentations sociales marqués par la lecture passionnée de la synthèse réalisée autour de Denise Jodelet (13) et par celle du livre d'Alain Moscovici *La psychanalyse, son image et son public* (14).

S'est alors posée la question de la manière de faire parler les élèves, des instruments donc de l'évaluation, de son objet aussi, et en conséquence, d'un retour sur la dimension esthétique.

Autour des instruments d'évaluation

Quel objet choisir pour tenter d'évaluer les représentations de l'art moderne et les démarches mentales qui interviennent en face d'une œuvre d'art ? Les questionnaires du type "Qu'est-ce pour vous que l'art moderne ?" ne livrent que des opinions. Aussi, j'ai choisi de mettre les élèves en présence de représentations d'œuvre d'art et de procéder à des entretiens semi-directifs a posteriori. Lors de l'enquête préliminaire, j'ai fait confiance au choc esthétique et à la complexité et j'ai mis les élèves en présence d'une affiche d'Oskar Kokoschka, *Le meurtier, espoir des femmes*, avec pour consigne de l'analyser. La question était vague à dessein pour laisser la plus grande ouverture possible.

Choc esthétique pour les élèves certes, choc émotionnel pour moi lorsque j'ai commencé à consulter leurs réponses : je disposais d'un matériau d'une richesse inespérée. Choc renouvelé lorsque je pris connaissance des résultats de certaines parties de l'évaluation terminale (appréciations sur des tableaux caractéristiques des visions picturales modernes, analyse d'affiches de propagande soviétiques des années 1918-1920) et surtout des entretiens différés.

La recherche d'instruments d'évaluation aptes à rendre compte des représentations et des démarches mentales est donc devenue pour

moi urgence. Urgence de même, une plongée dans l'étude des représentations de l'art. C'est, encore une fois, le jeu dialectique entre pratique (une première analyse empirique des réponses des élèves) et lectures qui m'a permis d'aboutir. Des lectures croisées dans lesquelles je me jetais alors, je ne citerai ici que les ouvrages qui furent pour moi initiateurs : le livre de Georges Penninou sur la publicité (15) à partir duquel j'eus accès aux "classiques" de la sémiologie (Metz, Barthes, Umberto Eco), l'ouvrage de Laurence Bardin sur l'analyse de contenu (16) et le petit livre de Jean Lacoste, *L'Idée de beau* (17).

L'ouvrage de Laurence Bardin synthétisant les techniques employées par psychologues et sociologues dans l'analyse des entretiens, me livrait, dans le chapitre IV de sa seconde partie, non seulement un modèle de technique mais aussi une approche du matériel des entretiens. Cette dernière consistait à entrer d'abord, entretien par entretien, à l'intérieur de la parole des sujets, à l'accompagner aussi dans ses détours, ses renforcements, ses dénégations trompeuses, ses non-dits, ses techniques de protection, de manipulation parfois. Le but était d'y traquer la logique du discours, ses implicites, puis d'y rechercher les permanences à travers l'ensemble du corpus afin de retrouver le jeu des relations et des interactions entre acquisition de connaissances, pratiques, représentations et projet de l'élève. J'en ai surtout retenu l'attitude de disponibilité, d'empathie avec la personne interrogée que cette démarche requiert (18).

Le choc des entretiens

Nouveau choc lorsque je suis confrontée à la richesse des entretiens ! J'en sors confortée dans mon choix initial. À certaines conditions, une initiation artistique est possible dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. Que de pistes à explorer, en outre : les relations entre pratiques, représentations et compétences, l'interdépendance des représentations, la découverte du rôle du domaine psycho-affectif dans le processus du changement (dialogue avec le créateur par l'intermédiaire de la création, rôle de la revalorisation du moi au sein de l'institution scolaire et du milieu social), la complexité de ce processus et sa diversité selon les sujets, l'importance de la médiation des adultes dans la formation. Les entretiens me semblent mettre en lumière les conditions nécessaires à la médiation éducative

selon le modèle de Jérôme S. Bruner (19) : fournir les questionnements qui fixent et guident l'attention des sujets, donner un sens et un objectif à l'apprentissage, fournir à l'élève les conditions psychologiques de la réussite, c'est-à-dire l'assurance de posséder une compétence, en fait lui permettre d'avoir un projet.

Dans un autre ordre d'idées, les pistes entrevues autour de la construction d'objets d'enseignement (nécessité d'une prise de position intellectuelle sur l'objet, les contenus envisagés et sur les méthodes, rôle des repères structurants et en particulier des notions fédératrices dans l'apprentissage de l'histoire, problèmes posés par le jeu implication-distanciation...) m'ont amenée à un questionnement autour de la spécificité de l'enseignement de l'histoire. Sur ces possibilités multiples de nouvelles interrogations se clôturait un travail amorcé dès 1986.

Et après : dialogues croisés

Ma thèse est terminée, bientôt soutenue : pas vraiment de vide car se présente, grâce aux modules, l'occasion renouvelée d'articuler production d'objets d'enseignement et réflexion. En outre, le Crefoghes me donne la possibilité et le cadre de réflexion nécessaire à l'élaboration de dossiers de documents. Je demande donc à enseigner en seconde. L'évaluation générale m'a fourni, au début de l'année, le profil d'un groupe qui possède assez bien les outils de base. Mais quelques jours de pratique me le dessinent bien différent : un niveau hétérogène, des difficultés de concentration et d'adaptation importantes. Les besoins sont très diversifiés, l'inquiétude est grande ainsi que le sentiment d'une dévalorisation scolaire, la motivation faible pour le programme en particulier en ce qui concerne l'histoire. À nouveau, se présente la nécessité pour moi de réactualiser mes connaissances sur les contenus : notamment la Révolution française et ses effets. Si je me passionne pour le sujet, la perspective de l'étudier ne suscite chez les élèves qu'une morne résignation. C'est donc à nouveau en cherchant une solution adaptée au double problème motivation/dévalorisation scolaire et tenant compte du contexte institutionnel (contrainte des programmes, ouverture rendue possible par les modules) que se met en route ma réflexion.

Empiriquement, tout d'abord, puis grâce à des lectures ou plutôt des relectures, ma stratégie se met en place : donner un rôle central aux modules en organisant explicitement un va-et-vient cours/modules, montrer aux élèves que les modules sont faits pour les aider à résoudre leurs difficultés en leur demandant de choisir les exercices les plus difficiles pour eux lors de la première séance, puis tenter à la fois d'organiser une rencontre avec les hommes du passé et de motiver/valoriser les élèves en leur faisant approcher certains aspects du travail de l'historien. Relectures... celle d'un article d'Henri Moniot (20) qui met en lumière les possibilités d'apprentissages vraiment historiens, celle de l'ouvrage d'Henri-Irénée Marrou déjà cité. J'en retiens deux pistes : la temporalité et la décentration qui est mise en sympathie et distanciation avec l'homme du passé. L'un des moyens de rapprocher les élèves du travail de l'historien n'est-il pas d'organiser cette mise en sympathie critique ?

L'une des possibilités, que je continue d'approfondir, est le contact avec l'œuvre d'art. J'élabore donc un nouvel objet à enseigner, centré sur un réseau de notions - nation, patrie, nationalités - et son contenu de la Révolution aux années 1830, à partir de quatre œuvres d'art. Là, je nourris ma pratique des enseignements de ma thèse sur la manière de faire parler les élèves sur l'œuvre d'art. Là, ma pratique impulse de nouveaux questionnements : comment l'étude d'objets artistiques permet-elle d'envisager les apprentissages vraiment historiens mis en évidence par Henri Moniot ? Décentration par l'entrée dans la mentalité des hommes d'une époque, confrontation de temporalités différentes, celle de l'œuvre d'art et celle de l'événement historique, ruptures dans la vision artistique, ruptures dans la vision du monde entraînant l'apparition de nouveaux modèles de comportement, tels m'apparaissent les apprentissages proprement historiens possibles à travers l'étude d'objets artistiques.

Ce nouveau questionnement s'est enrichi depuis d'un double apport, celui des livres de Maurice Agulhon, *Marianne au combat* et *Marianne au pouvoir* (21), celui d'une réflexion commune avec un théoricien de l'art, Dominique Chateau (à part cela, mon frère) autour du *Napoléon* d'Abel Gance. À travers la lecture de Maurice Agulhon, j'ai perçu l'importance du cadre que pouvait constituer pour mon travail sur l'œuvre d'art la notion de représentation politique et la richesse du corpus disponible en ce qui concerne la notion de République. Ce thème fait actuellement l'objet d'une recherche-MAFPEN qui

regroupe, au sein du Crefoghes-Paris 7, une équipe renouvelée. La convergence s'est effectuée facilement avec l'apport de la réflexion engagée avec Dominique Chateau, à partir de plusieurs séquences du film d'Abel Gance, sur la composition filmique selon le concept d'Eisenstein, croisée avec une étude des processus de signification influencée par Freud et revue par la sémiologie (Jacobson, Metz...). Ainsi le film historique peut s'appréhender comme construction d'une représentation de l'histoire par un procédé qui condense la parole de l'histoire, les apports littéraires et plastiques, les techniques proprement filmiques. Ainsi, la vision des rapports entre le temps de l'histoire et celui du film apparaît-elle plus complexe et plus riche.

Enfin, réfléchir sur l'enseignement à partir d'œuvres d'art m'a donné, récemment, la possibilité d'une ouverture sur d'autres enseignements. En effet, mes préoccupations recoupaient en partie celle d'une équipe de l'INRP regroupée autour d'Albane Cain. Cette équipe, à partir d'un constat sur les représentations que les élèves ont des pays dont ils apprennent la langue (22), travaille sur l'apport d'une pratique du musée à l'étude des langues. J'ai donc été adjointe à son travail, lui apportant mon expérience et découvrant la sienne.

Une autre voie m'était offerte par l'approche biographique. Ici la question devenait : comment faire dialoguer des élèves et des personnages révolutionnaires ? Travail sur le temps par le biais de chronologies particulières avec une chronologie de la révolution, travail sur l'interprétation à partir de la confrontation de jugements sur le personnage, sur son action, différenciation donc entre ce que le personnage a fait, ce qu'on a pensé de cette action, ce qu'on a pensé de la personne elle-même. J'ai poursuivi ensuite dans le même sens par un travail sur un événement, le 9 Thermidor, de façon à mettre en évidence le caractère mal établi de certains de ses aspects, les explications données par les principaux acteurs et quelques interprétations d'historiens. Les élèves étaient donc confrontés à un questionnement à deux niveaux sur le fait, matérialité et interprétation, par les acteurs, d'abord, puis, par les historiens. Il ne s'agit pas ici de confronter les élèves à un travail d'historien mais à une simulation introduisant à quelques problèmes de la pratique historique. Cette simulation se veut telle et procède par déconstruction d'un fait. Elle aboutit à la construction de son propre savoir par l'élève. J'ai utilisé la même pratique pour sensibiliser les élèves au problème du personnage mythique en histoire à travers l'exemple de Saint-Just. L'exercice

consistait à repérer les procédés d'élaboration et d'écriture du mythe. Il débutait par la confrontation de deux représentations plastiques du personnage pour mettre en évidence l'héroïsation de l'une de ces représentations. Il portait principalement sur la déconstruction du personnage mythique à travers une biographie. Puis il se terminait par l'analyse de l'autoportrait que dessinent du jeune Conventionnel les descriptions canoniques de l'homme révolutionnaire et du représentant en mission, et la confrontation de témoignages opposés sur cette figure controversée.

Il me semble donc que l'on puisse, à partir de ces deux voies, approcher les grands traits d'une technique propre à l'enseignement de l'histoire au lycée. Celle-ci résulterait d'une démarche complexe. En effet, elle impliquerait la construction d'objets d'enseignement dont l'élaboration serait au carrefour du savoir historien, des exigences institutionnelles, et des besoins de l'élève (sans oublier ceux de l'enseignant). En outre, l'objectif assigné serait d'amener progressivement l'élève à se poser des questionnements approchant ceux de l'historien, à se confronter avec quelques-uns de ses problèmes et certaines de ses démarches.

Conclusions... provisoires

D'un cheminement qui se poursuit, je retiens en fin de compte une dynamique qui, partant des questions posées par la pratique, se nourrit d'un triple champ de lectures (de rencontres aussi) et de leur interaction (l'élève avec ses besoins, ses démarches cognitives, comment les reconnaître, les contenus, la réflexion sur la discipline historique et son enseignement), pour revenir féconder la pratique et provoquer de nouveaux questionnements.

Marie-Christine BAQUÈS

Professeur d'histoire-géographie au Lycée Jean Lurçat

Formateur au Crefoghes

(Centre de recherche sur la formation en géographie,

histoire, sciences économiques et sociales,

U.F. de didactique, Université Paris VII)

Notes

- (1) Propos notés lors de l'entretien qu'André Segal accorda aux formateurs du *Crefoghes*, au cours d'un séjour à Paris.
- (2) MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan-Pédagogie, 1993. p. 31-33.
- (3) HOUSSAYE, Jean. *Le triangle pédagogique*. Berne ; Francfort-sur-Main : Éditions Peter Lang, 1988.
- (4) BOURDIEU, Pierre et DARBEL, Alain. *L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*. Paris : Les éditions de Minuit, 1969.
BOURDIEU, Pierre. *La Distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de Minuit, 1979.
- (5) LE BOT, Marc. Critères et "valeurs" artistiques. *Histoire de l'Art*, 1989. n° 5/6, p. 137.
- (6) "Le critère aujourd'hui historiquement pensable qui permet de distinguer l'art consiste en cette déchirure dans le tissu du temps, en l'intrusion de l'éternel au cœur du transitoire que chaque époque effectue selon ses moyens et selon les conditions d'une conjoncture historique", Marc Le Bot, op. cit. p. 137.
- (7) DUBY, Georges. *L'art cistercien*. Paris : AMG/Flammarion, 1976. (Les grands bâtisseurs).
- (8) LE BOT, Marc. 1989, p. 127.
- (9) LE BOT, Marc. *Peinture et machinisme*. Paris : Éditions Klincksieck, 1973. (coll. d'esthétique).
CLAY, Jean. *De l'impressionisme à l'art moderne*. Paris : Hachette/réalités, 1975.
KOPP, Anatole. *Ville et révolution*. Paris : Éditions Anthropos, 1967. (Points urbanisme).
- (10) FRANCASTEL, Pierre. *Études de sociologie de l'art, création picturale et société*. Paris : Denoël/Gonthier, 1970 (Bibliothèque Médiations) ; *Art et technique, la genèse des formes modernes*. Paris : Denoël/Gonthier, 1972. (Bibliothèque Médiations).
- (11) À travers, en particulier, des conversations avec Monsieur Gilbert Péliissier, Inspecteur Général d'Arts plastiques.
- (12) MEIRIEU, Philippe. *Apprendre...oui, mais comment ?* 2e ed. Paris : éditions ESF, 1990.
- (13) JODELET, Denise. dir. *Les représentations sociales*. Paris : PUF/sociologie d'aujourd'hui, 1989.
- (14) MOSCOVICI, Alain. *La psychanalyse, son image et son public*. 2e ed. Paris : PUF, 1976.

- (15) PENNINOU, Georges. *Intelligence de la publicité, étude sémiotique*. Paris : Robert Laffont, 1972.
- (16) BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. 6e ed. Paris : PUF, 1991.
- (17) LACOSTE, Jean. *L'idée de beau*. Paris : Bordas, 1986.
- (18) Elle me semble rejoindre d'ailleurs l'attitude de sympathie critique qu'attendait Henri Irénée Marrou de l'historien dans sa confrontation avec les textes. (MARROU, Henri Irénée. *De la Connaissance historique*. Paris : Éditions du Seuil, 1954, p. 92-94).
- (19) Cf. BRUNER, J. *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983.
- (20) MONIOT, Henri. *Savoir de l'histoire, apprendre en histoire, Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. INRP, Actes du sixième colloque, mars 1991.
- (21) AGULHON, Maurice. *Marianne au combat, l'imagerie et la symbolique républicaine*. Paris : Flammarion, 1979 et *Marianne au pouvoir, l'imagerie et la symbolique républicaine de 1880 à 1914*. Paris : Flammarion, 1989.
- (22) CAIN, Albane et BRIANE, Claudine. *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue, représentations et stéréotypes*. Paris : INRP /Didactique des disciplines, 1994.

Bibliographie

- AGULHON, Maurice. *Marianne au combat, l'imagerie et la symbolique républicaine*. Paris : Flammarion, 1979 et *Marianne au pouvoir, l'imagerie et la symbolique républicaine de 1880 à 1914*. Paris : Flammarion, 1989.
- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. 6e ed. Paris : PUF, 1991.
- BOURDIEU, Pierre et DARBEL, Alain. *L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*. Paris : Les éditions de Minuit, 1969.
- BOURDIEU, Pierre. *La Distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de Minuit, 1979.
- BRUNER, Jérôme S. *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983.
- CLAY, Jean. *De l'impressionnisme à l'art moderne*. Paris : Hachette/réalités, 1975.
- DUBY, Georges. *L'art cistercien*. Paris : AMG/Flammarion, 1976. (Les grands bâtisseurs).
- JODELET, Denise. dir. *Les représentations sociales*. Paris : PUF/sociologie d'aujourd'hui, 1989.

- KOPP, Anatole. *Ville et révolution*. Paris : Éditions Anthropos, 1967. (Points/urbanisme).
- FRANCASTEL, Pierre. *Études de sociologie de l'art, création picturale et société*. Paris : Denoël/Gonthier, 1970 (Bibliothèque Médiations) ; *Art et technique, la genèse des formes modernes*. Paris : Denoël/Gonthier, 1972. (Bibliothèque Médiations).
- LACOSTE, Jean. *L'idée de beau*. Paris : Bordas, 1986.
- LE BOT, Marc. Critères et "valeurs" artistiques, *Histoire de l'Art*, n° 5/6, 1989 p. 137 et *Peinture et machinisme*. Paris : Éditions Klincksieck, 1973. (coll. d'esthétique).
- MARROU, Henri Irénée. *De la Connaissance historique*. Paris : Éditions du Seuil, 1954. p. 92-94.
- MEIRIEU, Philippe. *Apprendre...oui, mais comment ?* 2e ed. Paris : ESF, 1990.
- MONIOT, Henri. Savoir de l'histoire, apprendre en histoire, in *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Actes du sixième colloque, Paris : INRP, mars 1991.
- MOSCOVICI, Alain. *La psychanalyse, son image et son public*. 2e ed. Paris : PUF, 1976.
- PENNINOU, Georges. *Intelligence de la publicité, étude sémiotique*. Paris : Robert Laffont, 1972.

FORMATION DE BASE DES ADULTES ET DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Véronique Leclercq

La didactique de la langue écrite se préoccupe d'une part, des processus d'apprentissage et d'appropriation et d'autre part, des processus de transmission et d'enseignement d'un savoir particulier : la communication écrite. L'investigation bibliographique présentée ici prend place dans ce vaste champ, mais elle n'en concerne qu'un aspect particulier : la didactique de l'écrit dans le cadre de la formation de base des adultes (1).

Dans cet article, nous explorerons les principaux ouvrages et articles traitant de l'enseignement/apprentissage de la communication écrite à et par des adultes de faible niveau de scolarisation et de qualification, français ou étrangers. Cet enseignement/apprentissage prend des formes variables dans les différents dispositifs de formation continue, d'insertion sociale et professionnelle et d'éducation permanente.

Ce *repère bibliographique* intéresse donc un domaine d'action et d'intervention éducative précis (stages de remise à niveau, ateliers de lecture/écriture, stages de préformation, stages de préparation au Certificat de Formation Générale (2), stages d'alphabétisation, etc.), mais aussi un domaine de recherches et d'études pluridisciplinaires.

Envisager ces problématiques de l'enseignement/apprentissage de la communication écrite pour un public adulte de faible niveau nécessite une interrogation large à la fois sur les publics et sur leurs rap-

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 36, 1995

ports à l'objet de savoir, sur les modalités d'appropriation en milieu naturel et les modalités d'apprentissage en milieu de formation, sur les pratiques d'enseignement de ce savoir, mais aussi sur les dimensions sociales, culturelles, politiques de l'intervention éducative. La didactique de l'écrit peut d'autant moins facilement évacuer les questionnements autour des comportements socio-culturels, des choix socio-politiques et des pratiques sociales, qu'elle implique, particulièrement dans la formation des adultes, des enjeux socio-économiques d'importance.

Trois grandes catégories de références bibliographiques ont été choisies et répertoriées :

- les écrits dans lesquels sont développées des interrogations, des investigations sur les faits sociaux généraux auxquels renvoie cette notion d'apprentissage ou de réapprentissage des savoirs de base en formation d'adultes, sur le contexte socio-économique et culturel sous-jacent et sur les finalités générales des actions de formation ;

- les écrits dans lesquels sont développées des recherches ou études relatives aux rapports des adultes à la communication écrite, aux pratiques socio-culturelles, aux processus d'appropriation de l'écrit hors milieu de formation et aux processus d'apprentissage en milieu de formation ;

- les écrits dans lesquels sont développées des recherches ou études relatives aux méthodologies générales de formation. Nous éviterons, dans cette partie, les références aux outils concrets de formation, car des catalogues existent déjà (3).

Ces trois axes convoquent des disciplines différentes : sociologie, sociolinguistique, histoire, anthropologie, linguistique, didactique, pédagogie.

C'est en effet une analyse pluridisciplinaire qui s'avère utile pour répondre à ce type de questions : qui sont ces publics de faible niveau ? Pourquoi s'en préoccupe-t-on maintenant dans les pays industrialisés ? Qu'est-ce que ne pas savoir lire en 1995 ? Comment définir les rapports à l'écrit et les pratiques ? L'existence d'une partie de la population en état "d'analphabétisme fonctionnel" a-t-elle des conséquences socio-économiques et lesquelles ? Que savons-nous des processus d'appropriation de l'écrit chez ces adultes ? Un apprentissage ou un réapprentissage des savoirs de base en lecture/écriture est-il bien fondé ? Avec quelles méthodologies ? etc.

Au total, 164 références bibliographiques sont citées. Elles ont fait l'objet d'un choix délibéré. Nous avons notamment exclu la littérature étrangère, excepté quelques références belges ou québécoises, pour nous consacrer aux seules publications en langue française déjà fort nombreuses.

I. Faits sociaux, contexte socio-économique et culturel et finalités des actions de formation

I.1 Avant les années 80

Avant les années 80, des dispositifs de formation accueillent en France des adultes faiblement qualifiés, faiblement scolarisés. Il faut distinguer la formation des migrants de celle des Français. Les deux secteurs sont, à l'époque, disjoints ; la segmentation touche les modalités de financement, la nature des organismes, les référents théoriques, le niveau de professionnalisation des formateurs, la dynamique pédagogique...

- La formation linguistique des migrants, orale et écrite ("l'alpha"), existe depuis le début des années 60, la plupart du temps organisée par des associations peu financées. Peu d'ouvrages, à cette époque, renvoient à une réflexion sur les enjeux socio-économiques, socio-professionnels de la formation linguistique des immigrés. Les préoccupations sont, avant tout, d'ordre praxéologique et les manuels, méthodes et outils de formation, sont plus nombreux que les ouvrages d'analyse théorique. Il faut cependant repérer quelques ouvrages qui situent la formation linguistique de base orale, mais aussi écrite, dans une réflexion plus générale sur la place des immigrés dans la société française et sur les fonctions sociales et économiques de la formation : (Catani : 1970), (Oriol, dir. : 1975), (Allain-Dupre et alii. : 1977), (CLAP, 1977), (Blot, Mariet et Porcher : 1978). On notera l'émergence d'un modèle politique critique de la formation, qui est vue avant tout comme un instrument au service de la lutte contre l'exploitation capitaliste et l'oppression, dans les chapitres introductifs de deux "méthodes" d'alphabétisation : (*Collectif d'Alphabétisation* : 1972), (*Collectif d'alphabétisation* : 1973).

- La formation des publics français peu scolarisés, salariés en congé formation, populations ouvrières, se développe à partir des années 70 et donne lieu à des investigations sociologiques et pédagogiques.

Un article récent (Hédoux : 1994) rappelle les orientations d'un des dispositifs spécifiques, initié dans les années 70 en direction des populations les plus éloignées de la formation : les Actions Collectives de Formation, implantées dans huit régions en difficulté économique. Il montre bien que la production intellectuelle dont ont fait l'objet les ACF entre 1971 et 1985 a été intense.

Il faut constater cependant que la problématique de la formation à la lecture/écriture, à la communication écrite, apparaît très peu en tant que telle. Elle est incluse dans une analyse plus large concernant la formation générale de base et l'élévation du niveau culturel des populations ouvrières.

À ce titre, les travaux sur l'adéquation offres/demandes de formation, sur l'analyse des besoins, sur la démocratisation de l'accès à la formation d'adultes, sur les différenciations intra-publics, sur les dispositifs territoriaux, sur les mouvements d'éducation permanente, constituent une base essentielle pour qui s'intéresse à l'apprentissage ou au réapprentissage des savoirs de base : (Schwartz : 1973), (Dumazedier : 1975), (Loubière : 1976), (Dubar, Feutrie et Mlékuz : 1976), (*Contradictions* : 1979), (Dubar et alii. : 1979), (Hédoux : 1981), (Demunter : 1982).

Pour ce qui concerne strictement l'enseignement du français, écrit et oral en formation continue des adultes, quel que soit le niveau de formation envisagé, on notera Bourgain et al. : 1976, Dabène et Porcher, dir. : 1977.

1.2 Les années 80 : lecture/écriture et faits sociaux

Le début des années 80 représente une période de rupture par rapport à la décennie précédente. En effet, la faible compétence en communication écrite de certaines populations émerge comme nouvel objet d'analyse. Le terme "illettrisme" est adopté dans les milieux français les plus divers. Il va donner lieu à de nombreuses publications : analyse des publics accueillis en formation (stages d'insertion sociale et professionnelle multiples pour les jeunes 18-25 ans ou pour

les chômeurs, stages de reconversion en entreprise, actions diverses dans les quartiers...), études sociologiques ou sociolinguistiques, mais aussi articles de vulgarisation dans différents supports de presse.

Cette dynamique autour d'un fait social n'est pas propre à la France. La plupart des pays industrialisés découvrent "l'analphabétisme fonctionnel" : une partie de la population des nationaux, scolarisés, maîtrisent insuffisamment les savoirs de base essentiels pour communiquer par écrit dans la vie quotidienne, pour raisonner, calculer, mesurer, etc.

Deux types de publications peuvent être considérés :

1. Un ensemble d'écrits dans lesquels les auteurs définissent le concept d'illettrisme en le distinguant de l'analphabétisme, recherchent des critères pertinents pour repérer les illettrés, essaient de les compter, de les caractériser, d'en dresser des portraits.

Ces discours fondent l'intervention éducative. L'illettrisme risque de mettre en danger la démocratie et le bon fonctionnement de la société (cf., la définition de l'UNESCO de "l'analphabétisme fonctionnel"). Il faut donc prévoir des formations, "lutter contre l'illettrisme" et remédier, en formation d'adultes, aux insuffisances du système scolaire initial...

Les ouvrages et articles confortent donc la dynamique de formation, présente du début des années 80 au début des années 90 : financements spécifiques de l'État ou des collectivités territoriales pour développer des programmes de formation en direction des publics 16-25 ans et des adultes de niveau de formation initiale infra niveau V.

On peut répertorier dans ce premier ensemble (Schwartz : 1981), (*ATD Quart-Monde* : 1983), (Espérandieu, Lion et Bénichou : 1984), (Dumazedier et Gisors : 1984), (Leclercq : 1985), (Vélis : 1988), (Tabet : 1988), (*Migrants Formation* : 1989), (*Innovations* : 1989), (*Pour* : 1989), (Borkowski : 1990), (*Actualité de la Formation Permanente* : 1990), (Ministère de la Défense : 1991), (DEP-CREDOC : 1992), (Bentolila : 1993), (Dumoulin et al. : 1993).

Dans Hauteœur dir. (1987), *Perspectives* (1987), Freynet (1988) et Declerck (1993), les dimensions internationales sont prises en compte : pays européens et de façon générale pays industrialisés face à l'illettrisme ou à l'analphabétisme fonctionnel.

2. Un ensemble d'écrits dans lesquels les auteurs analysent, d'un point de vue sociologique, l'émergence de la problématique de l'illettrisme, en démasquent les pièges idéologiques, la situent historiquement, insistent sur l'aspect de construction sociale de la notion et mettent en garde contre les dangers de l'étiquetage effectué par "les lettrés" : (Lae et Noisette : 1985), (Reuter : 1986), (Poulain : 1989), (Hébrard : 1990), (Hautecœur : 1992), (Lahire : 1992), (Frier : 1992).

Ce recul critique incite à une réflexion sur l'impact de la formation, sa signification réelle et notamment sur l'adéquation offres de formation/demandes de formation (Hautecœur : 1990).

La non-maîtrise de la lecture-écriture apparaît ainsi comme fait social à analyser. Elle est également interrogée par le discours économique dans la mesure où les mutations industrielles, les transformations de l'organisation du travail et la crise économique ont un impact durable sur la situation des salariés faiblement qualifiés, faiblement scolarisés, sur leur devenir et leurs évolutions possibles.

I. 3 Les insuffisances en lecture-écriture de certaines populations et leurs conséquences dans le monde de l'entreprise

Les liens entre les problèmes d'illettrisme et l'insertion professionnelle, la vie dans l'entreprise et le monde économique sont analysés, d'un point de vue très général, sous plusieurs angles :

- réponses possibles à apporter à l'illettrisme dans les entreprises en mutation. Dans *Actualité de la Formation Permanente* (1988), le dossier "Illettrisme et entreprise" reprend les textes de communication des journées d'études "L'illettrisme : les réponses de l'entreprise" ;

- synthèse des données internationales sur l'illettrisme dans les pays industrialisés et sur le coût économique (Thomas : 1989), (OCDE : 1992) ;

- liens entre l'illettrisme et l'exclusion sociale, difficultés de réinsertion des chômeurs aux savoirs de base insuffisants (Ferréol, dir. : 1992), (Stercq : 1994).

Plus précisément, en 1987, le Programme Mobilisateur Technologie Emploi Travail du Ministère de la Recherche et de la Technologie impulse des recherches sur les adultes dits de bas niveau de qualifica-

tion, particulièrement sur l'analyse des compétences des salariés et sur l'impact de la formation. À partir de là, un programme de recherche pluridisciplinaire sur plusieurs thèmes est lancé en 1990 par le Ministère de la Recherche et de la Technologie, Département Hommes, Travail et Technologies. Des sociologues, psychologues, économistes, linguistes ou didacticiens apportent ainsi des éclairages variés qui renouvellent les représentations habituelles des "BNQ" (bas niveaux de qualification), les conceptions des rapports théorie/pratique dans l'entreprise et jettent les bases d'une ergonomie de la formation (Pailhous, Vergnaud, dir. : 1989), (Ginsbourger et al. : 1992).

Par ailleurs, certaines équipes s'intéressent aux différentes formes que revêt l'illettrisme dans différentes branches d'activités industrielles (Charlon et al. : 1992).

Enfin, d'autres se focalisent sur "la didactique professionnelle" (Vergnaud, dir. : 1992) et sur les dispositifs de formation à mettre en place (Bonnet et Agnese : 1991), (*Mission Nationale Nouvelles Qualifications* : 1991).

L'ensemble de ces ouvrages envisage les dimensions sociales et économiques de la présence de salariés de faible niveau dans les entreprises, mais aussi les dimensions cognitives et socio-cognitives.

Quelques études se focalisent strictement sur les pratiques de lecture-écriture en entreprise des salariés peu qualifiés. Un des thèmes de l'appel d'offres du Ministère de la Recherche de 1990 porte "sur le rôle structurant du langage en situation de travail". Ainsi, des équipes pluridisciplinaires (linguistes, socio ou psycholinguistes...) recueillent des données en entreprise pour évaluer les difficultés à l'écrit de certains opérateurs, pour analyser les évolutions dans les pratiques de communication au sein des entreprises et, de façon générale, pour identifier les pratiques et les rapports à l'écrit des salariés (Besse : 1991), (Fraenkel : 1993), (Bautier et al. : 1993).

Ce type de recherche se situe tout à fait à la frontière entre les recherches générales que nous venons de répertorier et les recherches plus ciblées sur les rapports à l'écrit que nous référençons dans le point II.

Bibliographie point I

- Illettrisme et entreprise. *Actualité de la Formation Permanente*, 1988, n° 96, p. 17-56.
- Lutter contre l'illettrisme. *Actualité de la Formation Permanente*, 1990, n° 106, p. 15-68.
- ALLAIN-DUPRE, B. et al. *La parole de l'autre : les travailleurs étrangers et le français*. Paris : Classiques Hachette, 1977.
- ATD QUART-MONDE. *Analphabétisme et pauvreté dans les pays industrialisés*. Paris : UNESCO, 1983.
- BAUTIER, E. et al. *Rôle structurant du langage en situation de travail*. Paris : CEPI ; Ministère de la Recherche et de la Technologie, 1993.
- BENTOLILA, A. L'illettrisme chez les Français de 18 à 22 ans in FRAENKEL, B., dir. *Illettrismes*. Paris : BPI, 1993, p. 239-249.
- BESSE, J.M., LAHIRE, B. et MESSÉGUÉ, A. *Pratiques d'écriture et de lecture d'adultes salariés peu qualifiés*. Contrat Ministère de la Recherche et de la Technologie. Lyon : Université de Lyon PSYEF, 1991. 2 tomes.
- BLOT, B., MARIET, M. et PORCHER, L. *Pour la formation des travailleurs migrants*. Paris : CREDIF, Didier, 1978.
- BONNET, M., AGNESE, V. et SAVALL, H. dir. *Gestion des actions de formation intégrées pour traiter l'illettrisme en entreprise : le cas d'une action socio-économique dans une usine de chimie*. Lyon : ISEOR, 1991.
- BORKOWSKI, J.L. L'illettrisme in *Données Sociales*. Paris : INSEE, 1990, p. 355-360.
- BOURGAIN, D., LAPEYRE, F. et PELFRÈNE, A. Apprendre le français à des adultes francophones. *Études de Linguistique Appliquée*, 1976, n° 23, p. 106-128.
- CATANI, M. *Médiation dans/pour la liberté - essai d'alphabétisation*. Paris : Science et Service, 1970.
- CHARLON, E. et al. Entreprises et représentations de l'illettrisme. *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, 1992, n° 20. Lille : CUEEP ; Université de Lille I.
- CLAP. *Immigration et Formation*. Paris : CLAP, 1977.
- COLLECTIF D'ALPHABÉTISATION. *Parler, lire, écrire, lutter, vivre*. Paris : Maspéro, 1972.
- COLLECTIF D'ALPHABÉTISATION. *Alphabétisation, Pédagogie et Luttes*. Paris : Maspéro, 1973.
- CONTRADICTIONS. *Éducation Permanente et actions collectives*. Bruxelles : Contradictions, 1979.
- DABÈNE, M. et PORCHER, L., dir. Enseignement du français et formation continue des adultes. *Langue Française*, 1977, n° 36.

- DE CLERCK, M. *Analphabétismes et alphabétisations*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1993.
- DEMUNTER, P. *Le district socio-éducatif et culturel*. Tome 1. Bruxelles : Contradictions, 1982.
- DEP-CREDOC. *Regards sur des adultes en recherche d'insertion professionnelle*. Paris : GPLI ; Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture ; Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, 1992.
- DUBAR, C., FEUTRIE, M. et MLÉKUZ, G. *Le public et la formation collective*. Lille : ADACFO ; Université de Lille I, 1976.
- DUBAR, C. et al. *Les retombées culturelles d'une ACF*. Lille : ADACFO ; Université De Lille I, 1979.
- DUMAZEDIER, J. Aspects sociologiques de l'éducation permanente : une révolution culturelle oubliée. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1975, n° 4, p. 249-263.
- DUMAZEDIER, J. et GISORS, H. Français analphabètes ou illettrés. *Revue Française de Pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1984, n° 69, p. 13-19.
- DUMOULIN, D. et al. Illettrisme et cumul des handicaps. *Cahiers Lillois d'Économie et de Sociologie*, 1993, n° 21, p. 31-48.
- ESPÉRANDIEU, V., LION, A. et BÉNICHOU, J.P. *Les illettrés en France*. Rapport au Premier Ministre. Paris : La Documentation française, 1984.
- FERRÉOL, G., dir. *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*. Lille : PUL, 1992.
- FRAENKEL, B. Enquête sur les pratiques d'écritures en usine in FRAENKEL, B., dir. *Illettrismes*. Paris : BPI, Centre G. Pompidou, 1993, p. 267-283.
- FREYNET, P. L'alphabétisation des adultes, francophones ou "lutte contre l'illettrisme" in HAUTECŒUR, J.P., dir. *Alpha 1988*. Québec, 1988, p. 71-98.
- FRIER, C. Les représentations sociales de l'illettrisme : analyse des discours de la presse in Actes du Colloque. *L'"illettrisme" en questions*. Lyon : PUL, 1992, p. 47-57.
- GINSBOURGER, F., MERLE, V. et VERGNAUD, G. coord. *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*. Paris : La Documentation française, 1992.
- HAUTECŒUR, J.P., dir. *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation*. Montréal : Université du Québec, 1987.
- HAUTECŒUR, J.P. Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation in HAUTECŒUR, J.P., dir. *Alpha 90*. Québec, 1990, p. 122-139.
- HAUTECŒUR, J.P. L'analphabétisme : quel sens ? Quelles actions ? Quels résultats in HAUTECŒUR, J.P., dir. *Alpha 92*. Québec : UNESCO ; Ministère de l'Éducation, 1992, p. 107-125.

- HÉBRARD, J. Illettrisme : le cas de la France. *Actualité de la Formation Permanente*, 1990, n° 106, p. 25-31.
- HÉDOUX, J. Les non-publics de la formation collective. *Éducation Permanente*, 1981, n° 61, p. 89-106.
- HÉDOUX, J. Les Actions de Formation Collective 1964-1992 : l'éducation permanente oubliée ? Des formateurs issus du milieu. *Actualité de la Formation Permanente*, 1994, n° 128, p. 26-32.
- Illettrés ? *Innovations*, 1989, n° 14-15.
- LAE, J.F. et NOISETTE, P. *Je, tu, il, elle apprend : étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme*. Paris : La Documentation française, 1985.
- LAHIRE, B. Discours sur l'illettrisme et cultures écrites in Actes du Colloque. *L'"illettrisme" en questions*. Lyon : PUL, 1992, p. 59-75.
- LECLERCQ, V. La formation des illettrés et des analphabètes. *Revue Educazione degli adulti*, 1985, 3/4, Rome : CEDE, p. 59-69..
- LOUBIÈRE, J.C. Prise en compte des demandes dans une action de formation collective. *Éducation Permanente*, 1976, n° 35, p. 51-90.
- Analphabètes et illettrés. *Migrants Formation*, 1989, n° 79.
- MINISTÈRE DE LA DÉFENSE. *Le service national en chiffres*. Paris : SIRPA, 1991.
- MISSION NATIONALE NOUVELLES QUALIFICATIONS. *La requalification d'ouvriers de faible niveau. Le cas d'une usine automobile du groupe Renault à Maubeuge*. Paris : Points de Repère ANACT, 1991.
- OCDE. *L'illettrisme des adultes et les résultats économiques*. Paris : OCDE ; Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, 1992.
- ORIOL, M., dir. *Les effets de la formation sur les travailleurs immigrés*. Nice : IDERIC, 1975.
- PAILHOUS, J. et VERGNAUD, G., dir. *Adultes en reconversion*. Paris : La Documentation française, 1989.
- L'illettrisme dans les pays industrialisés : situations et actions. *Perspectives*, 1987, vol. XVII, n° 2. Paris : UNESCO.
- POULAIN, M. L'illettrisme : fausses querelles, et vraies questions. *Esprit*, 1989, n° 154, p. 46-58.
- Illettrisme et exclusion sociale. *Pour*, 1989, n° 120.
- REUTER, Y. Lire : une pratique socio-culturelle. *Pratiques*, 1986, n° 52, p. 64-82.
- SCHWARTZ, B. *L'éducation demain*. Paris : Aubier-Montaigne, 1973.
- SCHWARTZ, B. *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Paris : La Documentation française, 1981.
- STERCQ, C. *Alphabétisation et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994.

- TABET, C. Une approche concertée de la lecture in TABET, C. et GILLARDIN, B. *Retour à la lecture*. Paris : Retz, 1988, p. 6-58.
- THOMAS, A.M. Le coût social et économique de l'analphabétisme. *Perspectives*, 1989, vol. XIX, n° 4. Paris : UNESCO, p. 589-600.
- VÉLIS, J. P. *La France illettrée*. Paris : Seuil, 1988. (L'épreuve des faits).
- VERGNAUD, G., dir. Approches didactiques en formation d'adultes. *Éducation Permanente*, 1992, n° 111.

II. Les adultes de faible niveau de scolarisation et l'écrit : rapports, pratiques et processus d'appropriation

Parallèlement au développement de la dynamique sociale autour de l'illettrisme et des insuffisances en lecture/écriture d'une certaine partie de la population, des équipes de recherche ont tenté de rompre avec les approximations ("ils ne savent pas lire et écrire"), les stéréotypes et les étiquetages abusifs. Il s'agissait alors de connaître ces personnes dans leurs réelles pratiques sociales de communication, dans leurs rapports à l'écrit et à la langue française de façon générale, dans leurs modes d'appropriation de l'écrit, dans leurs compétences et aussi leurs difficultés.

Deux champs sont à distinguer : un champ de recherche concernant les populations immigrées ou issues de l'immigration et un autre concernant les populations françaises.

II.1 Les populations immigrées et le français

Les études linguistiques répertoriées ici portent sur les processus d'acquisition et sur les rapports à la langue française, qu'elle soit orale ou écrite, observables chez des migrants. Cette acquisition a lieu en milieu naturel et/ou en milieu guidé. La situation langagière des migrants a ceci de particulier qu'elle articule connaissance implicite et connaissance explicite de la langue lorsque ces migrants suivent un enseignement en milieu de formation. Par ailleurs, l'acquisition d'une seconde langue s'effectue de façon très spécifique puisque les immigrés ont des interactions quotidiennes avec les locuteurs natifs de cette langue. Les itinéraires d'acquisition et d'apprentissage sont donc

variés, de même que les rapports qu'instaurent ces populations avec la langue du pays d'accueil.

La population immigrée constitue donc une population intéressante pour les recherches linguistiques sur l'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel et sur les pratiques sociales de cette langue.

Deux revues de linguistique (*Langue française* et *Langages*) consacrent des numéros à ce problème (Noyau et Deulofeu, dir. : 1986), (Perdue et al. : 1986).

Deux autres numéros de revues spécialisées en linguistique (*Langue française* et *Études de Linguistique Appliquée*) sont plutôt consacrés à l'apprentissage en milieu guidé et à la formation linguistique (Gardin, dir. : 1976), (Porcher, coord. : 1978). On notera l'importante production de D. Véronique et de son équipe à Aix-en-Provence (Équipe GRAL. Groupe de Recherche Apprentissage des Langues) autour de ces problématiques d'apprentissage de langue seconde par des travailleurs migrants (Véronique : 1980), (Véronique et Faïta : 1982), (Véronique : 1984), (Véronique : 1986), (Véronique : 1993).

D'autres études sont davantage axées sur les rapports sociaux à la langue identifiés chez des immigrés, sur les pratiques langagières et les besoins langagiers (Coste : 1979).

On notera que la compétence à l'écrit n'est pas traitée de façon spécifique ; elle fait partie de la compétence de communication globale.

II.2 Les populations françaises faiblement scolarisées et le français

Certains ouvrages ont pour objets d'étude les pratiques socio-culturelles de l'écrit et les besoins langagiers de sujets français peu scolarisés, peu qualifiés. Il ne s'agit pas de populations illettrées dont les savoirs de base ne sont pas stabilisés, mais de personnes dont le niveau de formation générale est faible (autour du niveau V) : "classes populaires", "jeunes travailleurs manuels", "ouvriers de grandes entreprises", etc.

Ces investigations sociolinguistiques peuvent porter en dominante sur les pratiques d'écriture : (Bourgain : 1977), (Ferenczi, dir. : 1978), (Dabène : 1987), (Bourgain : 1988), (Dabène : 1990), (Lahire : 1994), ou sur les pratiques de lecture : (Gibert : 1970), (Ferenczi, dir. : 1978), (Robine : 1984), (Bahloul : 1987), (Bahloul : 1988), (Lahire : 1994). Elles

prennent place dans le vaste champ de la sociologie de la lecture/écriture que nous ne pouvons traiter. Voir cependant (Poulain : 1988), (Privat et Reuter, dir. : 1991), (Chaudron et De Singly, dir. : 1993).

Le monde du travail et de l'entreprise peut constituer un autre champ de recherche proche de celui dont il est question ici : on citera les travaux du réseau "Langage et Travail" (CNRS, Paris) qui portent sur les évolutions dans les pratiques de l'écrit propres aux différents secteurs professionnels, quel que soit le type de salariés (cf., les travaux de Boutet, J. et, notamment, Boutet : 1992, de Chantraine, O., de Delcambre, P. et de Fraenkel, B.).

Plus spécifiquement, certaines recherches sont davantage centrées sur les personnes repérées comme ayant de réelles difficultés de lecture/écriture. Les échantillons d'enquêtés sont d'ailleurs constitués à partir de fichiers des organismes de formation menant des stages de remise à niveau ou de formation de base. Les éclairages sont pluridisciplinaires :

- celui de la sociologie, de la sociolinguistique ou de l'anthropologie (Tabet : 1988), (Albert : 1993), (Fabre : 1993), (Derycke : 1993) ;

- celui de la linguistique, de la psycholinguistique, des mathématiques ou de la sociolinguistique (Fraenkel et al. : 1987), (Fraenkel et al. : 1989), (Fraenkel et Girodet : 1988), (Auzanneau, M. : 1991), (Teberosky et Bilger : 1991), (Leclercq : 1994). Une approche sociocognitive est privilégiée chez Bautier (1992 et 1995). Les jeunes participant aux dispositifs de formation 16-25 ans représentent un terrain d'enquête dans les années 80, mais aussi plus récemment dans le cadre des stages PAQUE (Préparation active à la qualification et à l'emploi) (Fregosi et Vasseur : 1985), (Karabetian : 1986), (Bautier et Lafond : 1987), (AFL : 1994) ;

- celui de la psycholinguistique. À l'instar de E. Ferreiro (1983), Besse et son équipe analysent les structures cognitives à travers lesquelles les illettrés perçoivent l'écrit : modes de raisonnement, fonctionnements, modalités de construction des savoirs sur l'écrit (Besse et al. : 1989), (Besse : 1992), (Besse : 1995). D'autres chercheurs s'intéressent aux capacités métacognitives des adultes peu alphabétisés (Pinard et Lefebvre Pinard : 1989).

Ces études permettent de remonter aux sources des difficultés propres aux personnes illettrées : difficultés à articuler des informa-

tions de natures diverses, à diversifier les procédures, à les agencer de façon souple pour s'adapter à de nouvelles situations...

Mais sur ce problème de l'origine des difficultés face à l'écrit, il faut aussi se référer à d'autres études de science cognitive qui éclairent la question des modèles du fonctionnement cognitif de la lecture, celle des modalités du traitement de l'information écrite, mais aussi, celle des dysfonctionnements de la "machine à lire". Les publications dans ce champ sont très nombreuses. Nous ne citerons que : (Netchine : 1988), (Deschênes : 1990), (Fayol : 1992), (Fayol et al. : 1992), (Denhière et Baudet : 1992), (Chauveau : 1993). Le titre d'un ouvrage de Fijalkow (1986) est on ne peut plus clair : *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*

Même si ces études s'appuient la plupart du temps sur des données relevées chez des enfants, elles représentent un apport de connaissances pour qui veut comprendre pourquoi des stagiaires de 20 ans, scolarisés jusqu'à 16 ans, sont incapables de lire un écrit simple de la vie courante, pour qui, aussi, a à se préoccuper des méthodologies d'enseignement de la lecture/écriture en formation d'adultes.

De façon générale, l'ensemble des ouvrages et articles cités dans ce second point concourt à produire des savoirs sur les publics en formation, sur leurs modes d'appropriation et de pratique de l'écrit dans la vie sociale, professionnelle ou familiale.

Dans le troisième point nous nous intéresserons davantage aux publications liées à l'intervention éducative elle-même, à l'enseignement. Il ne s'agit plus d'éclairer la question des pratiques sociales ou de l'appropriation de l'écrit en milieu naturel, mais d'envisager les problèmes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en situation formelle de formation.

Bibliographie point II

- ALBERT, J.L. L'illettrisme au quotidien in FRAENKEL, B., dir. *Illettrismes*. Paris : BPI, Centre G. Pompidou, 1993, p. 199-210.
- ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LA LECTURE. *L'écrit et la formation par l'alternance : étude de cohérence à propos du dispositif PAQUE*. Paris : AFL, 1994.
- AUZANNEAU, M. et al. *Étude qualitative des compétences à l'espace graphique*. Paris : CEPI, 1991.

- BALHOUL, J. *Lectures précaires, étude sociologique sur les faibles lecteurs*. Paris : BPI, Centre G. Pompidou, 1987.
- BALHOUL, J. "Les faibles lecteurs" : pratiques et représentations in POU-LAIN, M., dir. *Pour une sociologie de la lecture*. Paris : Cercle de la Librairie, 1988, p. 103-124.
- BAUTIER, E. et LAFOND, C. *Dire et apprendre : caractéristiques sociocognitives des jeunes d'un stage 16-18*. Rouen : CREDIJ, 1987.
- BAUTIER, E. Caractéristiques sociocognitives et illettrisme in *Actes du Colloque. L'"illettrisme" en questions*. Lyon : PUL, 1992, p. 109-117.
- BAUTIER, E. Pratiques langagières et travail sociocognitif. *Migrants Formation*, 1995, n° 100, p. 88-101.
- BESSE, J.M. et al. *Savoirs et paroles d'adultes "illettrés"*. Lyon : Université Lyon 2, Cahiers du PSYEF, n° 1, 1989.
- BESSE, J.M. Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite in *Actes du Colloque. L'"illettrisme" en questions*. Lyon : PUL, 1992, p. 119-161.
- BESSE, J.M. *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard, 1995.
- BOURGAIN, D. Fonctions et représentations de l'écrit. *Études de Linguistique Appliquée*, 1977, n° 28, p. 47-58.
- BOURGAIN, D. *Discours sur l'écriture : analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse. Dir. J. Peytard. Besançon : 1988.
- BOUTET, J. Écrits au travail in FRAENKEL, B., dir. *Illettrismes*. Paris : BPI, Centre G. Pompidou, 1992, p. 253-266.
- CHAUDRON, M. et SINGLY, F. de. *Identité, lecture, écriture*. Paris : BPI ; Centre G. Pompidou, 1993.
- CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, E. *L'enfant apprenti-lecteur*. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1993. (Crésas n° 10).
- COSTE, D. L'écrit et les écrits : considérations didactiques in *L'écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Éducation et Culture ; CRÉDIF, 1979, p. 75-114.
- DABÈNE, M. *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles, Paris : De Boeck, Éditions Universitaires, 1987.
- DABÈNE, M. Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation. *Éducation Permanente*, 1990, n° 102, p. 13-19.
- DENHIÈRE, G. et BAUDET, S. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : PUF, 1992. (Le Psychologue).
- DERYCKE, M. L'illettrisme dans la batellerie in FRAENKEL, B., dir. *Illettrismes*. Paris : BPI, Centre G. Pompidou, 1993, p. 221-238.
- DESCHÊNES, A.J. La lecture : une activité stratégique in *Les entretiens Nathan : lecture*. Actes I. Paris : Nathan, 1990, p. 29-49.

- FABRE, D. Lettrés et illettrés : perspectives anthropologiques in FRAENKEL, B., dir. *Illettrismes*. Paris : BPI, Centre G. Pompidou, 1993, p. 171-186.
- FAYOL, M. et al. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF, 1992. (Psychologie d'aujourd'hui).
- FAYOL, M. L'écrit : perspectives cognitives in BENTOLILA, dir. *Les entre-tiens Nathan : lecture et écriture*. Actes II. Paris : Nathan, 1992, p. 101-126.
- FERENCZI, V., dir. *Psychologie, langage et apprentissage*. Paris : CREDIF, Hatier, 1978.
- FERREIRO, E. *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. Mexico 1983 : Trad. P. Tapia, Lyon : AG3I, 1986.
- FIJALKOW, J. *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* Paris : PUF, 1986. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- FRAENKEL, B. et al. À propos de la lecture et de l'écriture chez les illettrés. *Migrants Formation*, 1987, n° 68, p. 75-81.
- FRAENKEL, B. et al. *L'écrit et les illettrés : pratiques langagières, scripturales et mathématiques*. Paris : CEPI, 1989.
- FRAENKEL, B. et GIRODET, M.A. *L'espace graphique et l'illettrisme : premier rapport de recherche*. Paris : CEPI, 1988.
- FREGOSI, D. et VASSEUR, M.T. *Les conduites de lecture des jeunes de 16-18 ans en stages d'insertion*. Paris : CEPI, 1985.
- GARDIN, B., dir. L'apprentissage du français par les travailleurs immigrés. *Langue Française*, 1976, n° 29.
- GIBERT, M. Les ouvriers et la lecture. *Cahiers d'Action Littéraire*, 1970, n° 24, p. 16-29.
- KARABETIAN, S. et al. *Évaluation des comportements et compétences en lecture des jeunes*. Rouen : CREDIJ-IREC, 1986.
- LAHIRE, B. *La raison des plus faibles*. Lille : PUL, 1994.
- LECLERCQ, V. Procédures et fonctions des relectures-révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base in *Actes du Colloque. Interactions lecture-écriture*. Lille III. Berne : Peter Lang, 1994, p.283-317.
- NETCHINE, S. *Bilan de recherche sur l'étude des impossibilités persistantes de l'activité de lecture chez les enfants âgés de 9 ans et plus*. Paris : Université Paris V, 1988.
- NOYAU, C. et DEULOFEU, J. dir. L'acquisition du français par des adultes migrants. *Langue française*, 1986, n° 71.
- PERDUE et al. L'acquisition du français par des adultes immigrés. *Langages*, 1986, n° 84.
- PINARD, A. et LEFEBVRE-PINARD, M. Le savoir métacognitif portant sur la compréhension : comparaison entre adultes analphabètes et adultes alphabétisés. *Revue Québécoise de Psychologie*, 1989, vol. 10, n° 3, p. 78-91.

- PORCHER, L., coord. Des migrants confrontés au français. *Études de Linguistique Appliquée*, 1978, n° 30.
- POULAIN, M. *Pour une sociologie de la lecture*. Paris : Cercle de la Librairie, 1988.
- PRIVAT, J.M. et REUTER, Y., dir. *Lectures et médiations culturelles*. Actes du Colloque de Villeurbanne. Lyon : PUL, 1991.
- ROBINE, N. *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris : La Documentation française, 1984.
- TABET, C. *op. Cit.*, Point I.
- TEBEROSKY, A. et BILGER, M. La connaissance de l'écrit chez les adultes illettrés. *Études de Linguistique Appliquée*, 1991, n° 81, p. 49-55.
- VÉRONIQUE, D. La variabilité dans le français des travailleurs migrants maghrébins. *Champs Éducatifs*, 1980, n° 1. Acquisition d'une langue étrangère. Paris : Université Paris VIII, p. 17-31.
- VÉRONIQUE, D. Apprentissage naturel et apprentissage guidé. *Le Français dans le Monde*, 1984, n° 185, p. 45-52.
- VÉRONIQUE, D., dir. Apprentissages linguistiques et Migration in *Acquisition d'une langue étrangère*. Actes du Colloque d'Aix-en-Provence de 1984, 1986, p. 585-631.
- VÉRONIQUE, D. Que savons-nous de l'apprentissage des langues étrangères. *Migrants Formation*, 1993, n° 95, p. 104-125.
- VÉRONIQUE, D. et FAÏTA, D. Sollicitation de données syntaxiques auprès d'un groupe de travailleurs maghrébins. *Encrages*, 1982, n° 8-9. Paris : Université Paris VIII, p. 47-66.

III. Enseignement de la communication écrite à des adultes : méthodologie de formation

Nous distinguerons, comme précédemment, les publications concernant la formation des populations de l'immigration et celles concernant la formation des Français non ou faibles lecteurs, non ou faibles scripteurs.

Le plus souvent, dans les faits, la formation linguistique de base est articulée à d'autres types d'intervention éducative : préformation professionnelle, initiation mathématique et logique, techniques de recherche d'emploi, etc. Il est donc parfois difficile de différencier ce qui relève d'investigations pédagogiques larges à propos des

conduites d'enseignement en formation d'adultes et ce qui relève plus spécifiquement de la didactique de l'écrit. Les deux aspects sont étroitement articulés. Nous avons néanmoins répertorié, dans cette troisième rubrique, ce qui touche plus particulièrement à l'enseignement de la lecture/écriture.

III.1 La formation linguistique des migrants

Un certain nombre de modèles didactiques dominent "l'alpha" des étrangers dans les années 60 et 70 : l'enseignement de la lecture reprend les méthodes syllabiques pour enfants en les modifiant pour le public adulte. La plus grande part des activités est consacrée aux relations phonèmes/graphèmes, au code linguistique, à la manipulation de phrases ou petits textes artificiels, choisis en fonction de "la leçon du jour". Les approches proposées se focalisent sur les niveaux linguistiques élémentaires : lettres, syllabes, mots et surtout sur la perception et l'assemblage de ces éléments. (Ex. Méthodes de l'AMANA. *Éléments d'alphabetisation* : 1969, ou *Amicale pour l'Enseignement aux Étrangers. Lire en français* : 1972).

En tant que formation à une langue étrangère, la formation des migrants emprunte, à l'époque, certaines démarches à la Didactique Langue Étrangère et, notamment, les démarches structuro-globales déjà expérimentées avec un public plus scolarisé. L'enseignement du français est basé sur l'exploitation de dialogues en situation, de manipulations linguistiques formelles liées à des progressions structurales (cf., *Vivre en France de l'AEE* : 1970 ou *CLAB-Alpha du CLAB* : 1975).

Quelques études ont montré les carences de ces modèles d'enseignement : rigidité, progression inadaptée, centration sur la matière à enseigner et non sur les apprenants, supports de lecture insipides et infantiles, etc. (Besson : 1974), (Blot et al. : 1978), (Lagarde et al. : 1978). Parallèlement, le secteur de la formation des migrants va profiter du vent nouveau qui souffle à la fin des années 70 en Didactique des Langues Étrangères et qui prône un enseignement fonctionnel et communicatif de la langue. Le mouvement de critique des approches "traditionnelles" combiné à l'influence du courant fonctionnel contribue à renouveler la didactique du français en alpha à partir de la fin de la décennie 70.

Inspirés par les études du Conseil de l'Europe et du CREDIF sur les besoins langagiers : (Coste et al. : 1976), (Pelfrène et al. : 1976),

(Coste : 1977), (Martins Baltar et al. : 1979), certains didacticiens proposent un enseignement linguistique basé sur la situation langagière réelle des apprenants, sur leurs besoins socio-professionnels, sur une conception de la langue vue comme pratique sociale. La compétence de communication est visée et non plus la connaissance formelle de modèles syntaxiques, lexicaux ou morphologiques (Gardin, dir. : 1976), (Colombier et Poilroux : 1977), (Jupp et al. : 1978), (Catani : 1981), (Faïta et Véronique : 1981). L'approche fonctionnelle et communicative infléchit l'enseignement de la lecture/écriture vers un modèle axé, non plus sur le code, mais sur la construction active du sens par l'apprenti-lecteur. La pluralité des compétences entrant en jeu dans la compréhension de l'écrit est prise en compte dans l'exploitation d'authentiques situations de communication écrite...

Prolongeant ce renouvellement méthodologique, l'ouvrage de Janot et al. propose des orientations didactiques précises dans la formation linguistique à l'écrit des migrants (Janot et al. : 1985, Chapitre 3, p. 35-165).

Dans Milet (1985) sont envisagés à la fois l'enseignement du français aux adultes immigrés et aux enfants de la deuxième génération. Les propositions didactiques sont articulées à une analyse sociolinguistique.

À la fin des années 80, les publications pédagogiques et didactiques consacrées à la formation des migrants se raréfient du fait de la focalisation sur "l'illettrisme" des populations françaises. On notera cependant quelques études très générales qui portent sur l'évaluation de dispositifs de formation à destination des populations immigrées (Azzimonti et al. : 1986), (Kechemir et al. : 1989), (Leclercq : 1989). Les enjeux liés strictement à la didactique de l'écrit sont envisagés très explicitement dans Kechemir et al. (Chapitre III).

Plus récemment, des "états des lieux" consacrés à "l'alpha" ont été publiés : évolutions pédagogiques générales du domaine, impacts des différents dispositifs, transformations des publics et de leurs demandes, etc. (Goledzinowski : 1994), (Dehée : 1994), (Leclercq : 1995).

III.2 La formation à la lecture/écriture des publics adultes français

Développer les compétences de communication écrite des stagiaires adultes renvoie à des objectifs multiples : enseignement des rudiments de la lecture, écriture, mais aussi enseignement d'une compétence de production et de compréhension de messages écrits longs et complexes (cf., Objectifs du CFG, Français Niveau I).

Dans ce cadre, les débats autour des orientations didactiques ne sont pas fondamentalement différents en formation d'adultes et en formation initiale. Les nombreuses publications consacrées à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture/écriture intéressent autant l'instituteur que le formateur d'adultes. Parmi ces publications, retenons (Foucambert : 1976), (Lentin et al. : 1977), (Rieben et Perfetti, dir. : 1989), (*Revue Française de Pédagogie* : 1989), (Fijalkow, dir. : 1990), (Fijalkow : 1993), (INRP : 1993), (Jaffré et al. : 1993).

À côté de ces études générales, souvent pluridisciplinaires, portant sur le lire/écrire, il existe un domaine de recherche plus spécialisé touchant aux problèmes de l'enseignement de cette langue écrite à des adultes.

Les travaux répertoriés ci-dessous ont une fonction praxéologique facilement identifiable : diffusion et transfert, dans le milieu de la formation, d'analyses de pratiques, d'expérimentations, de recherches-actions afin de comprendre et d'améliorer l'action éducative. Ils visent à décrire, à formaliser, à théoriser des pratiques d'enseignement/apprentissage, à solutionner des problèmes concrets, à transformer la réalité, mais aussi, à évaluer l'efficacité de telle ou telle approche.

Ces études s'appuient sur un recueil de données variées : entretiens auprès des acteurs, observation de stages, accompagnement et suivi d'aménagements didactiques...

Les publications, ouvrages ou articles, s'apparentent à des comptes rendus d'expériences, à des monographies ou encore à des rapports de recherche-action ou d'évaluation. D'autres ressemblent plus à des outils de formation de formateurs qu'à des études au sens strict.

On le voit, ces productions sont plus proches du domaine de l'action que du domaine de la recherche pure, même si la plupart des acteurs cités prônent un modèle d'articulation action/recherche.

On distinguera deux catégories de publications.

a) Des publications qui s'appuient sur une méthodologie précise et un recueil de données organisé : entretiens, observation armée, recherche-action.

Certaines études analysent les approches dominantes observées sur les terrains de la formation en articulant approches pédagogiques générales et approches plus spécifiquement liées à la didactique de l'écrit (Dartois : 1990), (Rivière : 1990).

D'autres sont véritablement centrées sur l'enseignement de la communication écrite : place attribuée aux rapports à l'écrit des stagiaires, à leurs représentations, à leurs fonctionnements dans l'organisation des activités d'enseignement/apprentissage ; efficience de certaines pratiques... (Fraenkel : 1985), (CLAP : 1992), (Torunczyk : 1994), (AFL : 1994).

L'utilisation des Nouvelles Technologies Éducatives telles que l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement/apprentissage de la lecture est prise en compte dans Berterreix (1985) et *Les Cahiers d'Études du CUEEP* (1986).

b) Des publications qui ne s'appuient pas sur un recueil de données spécifiques. Ce sont des comptes rendus d'expériences, des monographies, des propositions d'orientations explicitées, argumentées à partir de la pratique et d'un cadre théorique défini. Des revues comme *Migrants Formation* ou comme *Les Actes de Lecture* laissent volontiers une place à des articles de ce type.

Quelques publications intègrent les problèmes de didactique d'écrit dans une réflexion globale sur la formation de base des adultes : *GPLI Centre INFFO* (1990), Gillardin (1991), Cassard (1993), Dartois (1993), Vinerier (1994), tandis que d'autres se focalisent sur la proposition d'orientations didactiques précises en matière d'écrit : Foucambert (1987), Gillardin (1988), *Actes Séminaire Européen* (1989), Boudreau (1991), *Migrants Formation* (1991), Azzimonti (1992), Dugailly (1993), Frey (1993), Ferrand (1993) et (1994), *Actes de Lecture* (1993).

Un article de la revue *Éducation Permanente* (Leclercq : 1992) permet de resituer les différentes approches qui ont marqué la décennie 1980-1990 dans le domaine de la didactique de l'écrit en éducation de base. En effet, derrière les orientations mises en avant par les uns et les autres se cachent des choix théoriques : place attribuée à la produc-

tion d'écrits dans la formation, choix d'une approche linguistique globale, type "langage intégré" (Boudreau), articulation des enseignements en lecture/écriture à une logique de projets d'apprenants, importance laissée aux interactions lecture-écriture, prédominance d'un modèle interactif dans le développement des rudiments de la lecture-écriture, etc.

Les expérimentations ou recherches-actions relatées, formalisées, théorisées dans l'ensemble de ces publications tentent de répondre à la question : quelles sont les conditions les plus favorables au développement des compétences et des connaissances des publics en difficultés ? Même embryonnaires ou incomplètes, elles contribuent à montrer que "la didactique a un sens pour la formation des personnes peu qualifiées et peu motivées" (Vergnaud : 1995) et que la formation de base est aussi une histoire d'enseignement/apprentissage, de rapports au savoir et d'expériences du savoir.

Conclusion

Les trois catégories de références bibliographiques répertoriées se complètent et s'imbriquent étroitement.

Difficile de théoriser à partir de pratiques concrètes de formation à l'écrit sans se préoccuper des apprenants et de leurs rapports à l'écrit ; difficile aussi d'oublier le contexte social et économique dans lequel prennent place ces pratiques et d'occulter l'arrière-plan axiologique de l'intervention éducative.

La formation linguistique de base des adultes relève bien de la didactique et, à ce propos, on ne peut que se féliciter des nombreuses publications actuelles sur les didactiques (Vergnaud, coord. : 1994), (Develay : 1995). Mais elle mobilise en même temps des disciplines variées, comme nous le montre le large éventail des références notifiées dans cet article.

Bibliographie point III et conclusion

- ACTES DE LECTURE. Dossier Lecture, écriture et informatique. *Actes de Lecture*, 1993, n° 42, p. 68-103.
- ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LA LECTURE. *Op. cit.* Point I.
- ACTES DU SÉMINAIRE EUROPÉEN. *Écritures et écrits dans l'éducation de base des adultes*. Réseau Européen pour la Recherche, l'action et la formation en alpha et éducation de base des adultes. Angers : CUFCO, 1989.
- AZZIMONTI, F., CHAUCHAT, A. et MOR., A. *Quel renouvellement du schéma régional d'insertion et de formation destiné aux populations immigrées*. Lyon : FAS Rhône-Alpes, 1986.
- AZZIMONTI, F. Il y a un besoin urgent d'imagination : un concours d'écriture in HAUTECCEUR, dir. *ALPHA 92*. Québec, 1992, p. 421-441.
- BERTERREIX, J. *Illettrisme et apprentissage par ordinateur*. Paris : INFAC, 1985.
- BESSON, M. et al. Analyse des pratiques de formation des étrangers. *Éducation Permanente*, 1974, n° 22, p. 55-70.
- BLOT et al. *Op. cit.* Point I.
- BOUDREAU, G. Le langage intégré en alphabétisation. *Les dossiers de l'Éducation*, 1991, n° 18, p. 241-253.
- Lecture et outil informatique. *Cahiers d'Études du CUEEP*, 1986, n° 7. Lille : CUEEP ; Univ. Lille I.
- CASSARD, B. "Ça y est, je sais lire". *Cahiers d'Études du CUEEP*, 1993, n° 24. Lille : CUEEP ; Univ. Lille I.
- CATANI, M. L'enseignement de la langue du pays d'accueil aux travailleurs immigrés in *Les travailleurs étrangers et la langue*. Paris : Greco 13 CNRS et Université Paris VIII, 1981, p. 103-107.
- CLAP. *Illettrisme analphabétisme : la formation en question*. J. FIJALKOW, dir. CLAP Midi-Pyrénées, 1992.
- COLOMBIER, P. et POILROUX, J. Pour un enseignement fonctionnel aux migrants. *Le Français dans le Monde*, 1977, n° 133, p. 21-29.
- COSTE, D. et al. *Un niveau seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1976.
- COSTE, D. Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes. *Études de Linguistique Appliquée*, 1977, n° 27, p. 51-77.
- DARTOIS, C. *Évaluation des activités de formation conduites dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme*. Paris : ADEP, 1990.
- DARTOIS, C. *Acquérir les savoirs de base*. Paris : CQFD, 1993.
- DEHÉE, R. La politique de formation du FAS. *Hommes et Migrations*, 1994, n° 1177, p. 10-15.
- DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF, 1995.

- DUGAILLY, J. *De l'alpha... à l'oméga. La pratique du chef-d'œuvre en formation d'adultes*. Bruxelles : Collectif Alpha, 1993.
- FAÏTA, D. et VÉRONIQUE, D. *Vivre, communiquer, travailler. Migrants Formation*, 1981, n° 44, p. 10-19.
- FERRAND, N. *L'atelier ECLER. Actes de Lecture*, 1993, n° 42, p. 38-45.
- FERRAND, N. *Le pouvoir d'écrire. Une démarche pédagogique innovante pour des publics éloignés de l'écrit. L'atelier Ecler*. Grenoble : MPS, 1994.
- FIJALKOW, J., dir. *Décrire l'écriture*. Toulouse : Presses Univ. du Mirail, CRDP de Toulouse, 1990.
- FIJALKOW, J. *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard, 1993.
- FOUCAMBERT, J. *La manière d'être lecteur*. Paris : OCDE ; SERMAP, 1976.
- FOUCAMBERT, J. *Quelles méthodes pour quels lecteurs ? Madani arrivera-t-il à Paris ? Migrants Formation*, 1987, n° 68, p. 83-88.
- FRAENKEL, B. et al. *Amélioration des compétences à l'écrit : analyse des effets d'un atelier d'écriture*. Paris : CEPI, 1985.
- FREY, M.F. *Une pratique d'atelier d'écriture professionnelle. Actes de Lecture*, 1993, n° 44, p. 54-59.
- GARDIN, B., dir. *Op. Cit. Point II*.
- GILLARDIN, B. *Repartir en lecture* in TABET, C. et GILLARDIN, B. *Retour à la lecture*. Paris : Retz, 1988, p. 60-167.
- GILLARDIN, B. *Cheminer avec les illettrés. Migrants Formation*, 1991, n° 87, p. 181-187.
- GOLEDZINOWSKI, F. *L'évolution de la formation des migrants. Hommes et Migrations*, 1994, n° 1177, p. 16-23.
- GPLI-CENTRE INFFO. *Contre l'illettrisme : points de vue et réflexions. N° spécial En toutes lettres*. Paris : Centre INFFO ; GPLI, 1990.
- INRP. *Lecture/écriture. Des approches de recherche*. Paris : INRP, 1993.
- JAFFRÉ, J.P., SPRENGER-CHAROLLES, L. et FAYOL, M., dir. *Les actes de la Villette. Lecture-écriture : acquisition*. Paris : Nathan Pédagogie, 1993.
- JANOT, M.T., LECLERCQ, V. et OBLED, B. *"Fatima ne lave plus la salade". Guide pratique pour la formation des migrants*. Bruxelles : Contradictions, 1985.
- JUPP, T.C. et al. *Apprentissage linguistique et communication*. Paris : CLE International, 1978.
- KECHEMIR, L. et al. *Le renouveau de la formation à dominante linguistique dans le Nord-Pas-de-Calais*. Lille : FAS, 1989.
- LAGARDE, J.P., HEDDESHEIMER, C. et PIERON, C. *Étude comparative de l'efficacité des méthodes d'alphabétisation des travailleurs immigrés en France*. Paris : ATP, CNRS, 1978.
- LECLERCQ, V. *L'alpha au quotidien. Migrants Formation*, 1989, n° 79, p. 37-51.

- LECLERCQ, V. Didactique de l'écrit en éducation de base. La décennie 1980-1990. *Éducation Permanente*, 1992, n° 111, p. 189-204.
- LECLERCQ, V. Les enjeux pédagogiques de l'alphabétisation : état des lieux. *Migrants Formation*, 1995, n° 100, p. 26-40.
- LENTIN, L. et al. *Du parler au lire*. 3 tomes. Paris : ESF, 1977.
- MARTINS-BALTAR, M. et al. *L'écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1979.
- Entrées en lecture : échec à l'illettrisme. III. Lire malgré tout. *Migrants Formation*, 1991, n° 87, p. 163-193.
- MILET, H. *L'enseignement du français aux populations immigrées : une problématique particulière*. Lille : OMINOR ; UNAPEC, 1985.
- PELFRÈNE, A. et al. *Analyse des besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel*. Paris : CREDIF, 1976.
- REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE. *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie*. Paris : INRP, 1989.
- RIEBEN, L. et PERFETTI, C., dir. *L'apprenti lecteur*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1989.
- RIVIÈRE, R. *Prévention et traitement de l'illettrisme dans la CEE : recueil de stratégies et de pratiques*. Paris : Commission des Communautés Européennes, avec le concours du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1990.
- TORUNCZYK, A. Comment les adultes apprennent à lire. *Éducation Permanente*, 1994, n° 117, n° spécial. Où sont les problèmes de lecture, p. 5-15.
- VERGNAUD, G., coord. *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette-Éducation, 1994.
- VERGNAUD, G. La didactique a-t-elle un sens pour la formation des personnes peu qualifiées et peu motivées ? *Migrants Formation*, 1995, n° 100, p. 119-131.
- VINERIER, A. *Combattre l'illettrisme. Permis de lire, permis de vivre. Guide pratique et méthodologique*. Paris : L'Harmattan, 1994.

Véronique LECLERCQ

Maître de Conférences
Sciences de l'Éducation
CUEEP-Université de Lille I
Laboratoire Trigone

Notes

- 1 Cette formation de base s'adresse aux publics adultes, étrangers ou français, ne maîtrisant pas suffisamment les connaissances générales de base pour accéder aux formations de niveau V. Leur niveau de formation est généralement le niveau VI ou Vbis.
- 2 C.F.G. Diplôme national qui valide l'atteinte d'un certain niveau de base en français (FR1), maths (Ma1) et en Vie Professionnelle et Sociale.
- 3 - *La boîte à outils*. CREDIJ, Rouen, 1986.
- *Vous avez dit illettrisme ? Outils pédagogiques et ressources documentaires*. CDDP Côtes d'Armor, 1988.
- *Catalogue des outils pédagogiques pour les publics de bas niveau de qualification*. CAFOC de Versailles, 1988.
- *Contre l'illettrisme : méthodes et outils, n° spécial En toutes lettres*, Paris : GPLI ; Centre INFFO, 1990.

LA BIBLIOGRAPHIE À L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE-LE MIRAIL

*Enquête sur les enseignants
et les étudiants*

Gail Taillefer



ette enquête, conduite à l'Université de Toulouse-Le Mirail, fait partie d'un ensemble d'études menées dans le cadre de la Mission Lecture Étudiante, créée par le Ministère de l'Éducation nationale à l'automne 1991 dans le but d'améliorer la connaissance des rapports entre les étudiants et le livre (1).

La recherche présentée ici porte sur la bibliographie, sa conception et son utilisation par les enseignants et les étudiants des UFR d'Histoire et de Lettres Modernes de l'Université de Toulouse-Le Mirail.

Par "bibliographie" nous entendons l'ensemble des ouvrages à lire que l'enseignant propose aux étudiants dans le cadre de son UV, qu'il s'agisse de documents ou d'œuvres littéraires, de travaux ou de critiques, et qu'elle se présente sous forme de livres, d'articles ou de manuels.

Mais les études consacrées à la bibliographie en tant que telle sont très peu nombreuses : une série d'enquêtes quantitatives sur les pratiques culturelles des Français (voir Bibliographie) et sur la lecture

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 36, 1995

des étudiants et des professeurs, quelques études de nature plus qualitative consacrées à la lecture estudiantine, et enfin, d'autres travaux concernent les étudiants et les bibliothèques universitaires en France et aux États-Unis.

Quels enseignements nous apportent ces études ? D'abord, que la lecture des livres est fonction du diplôme, et que cette lecture baisse pour la plupart des niveaux. Ensuite, on constate un effet de génération : les jeunes d'aujourd'hui lisent moins que ceux d'il y a 20 ans, et une distinction s'établit entre la "lecture-devoir" (pour les études) et la "lecture-plaisir". Enfin, la bibliothèque fait partie intégrante de l'enseignement supérieur.

S'il est vrai, d'après une enquête du *Monde* (1993.a), que les enseignants sont des prescripteurs-clés, et que "la bibliographie fait... souvent peur aux étudiants" (Kleitz, 1992, p. 25), il convient de tenter de cerner le rapport que les uns et les autres entretiennent avec la bibliographie. Les professeurs, ont-ils besoin de (ré)apprendre l'art de rédiger une bibliographie qui soit un outil pour aider les étudiants ? Quelle est la conception que se font les étudiants en général de la bibliographie et l'utilisation qu'ils en font ? Y a-t-il des variations en fonction de la discipline et des années d'études ? La bibliographie est-elle un lieu de rencontre entre étudiants et enseignants ? Enfin, quelle interaction y a-t-il entre bibliothécaires, enseignants, et étudiants ?

Méthodologie

Échantillon : Vingt-six enseignants titulaires ont été choisis, 12 en Histoire, 14 en Lettres Modernes, répartis équitablement entre ceux qui exercent en première, deuxième et troisième année. L'échantillon d'étudiants comprend 1 106 étudiants inscrits aux cours de ces mêmes enseignants et se répartit de la manière suivante : 648 en Histoire, 458 en Lettres modernes, 459 en première année, 342 en deuxième et 305 en troisième.

Instruments : Nous avons élaboré deux questionnaires thématiquement parallèles, celui destiné aux enseignants comprenant davantage de questions ouvertes, celui destiné aux étudiants, davantage de questions fermées. Quatre grandes rubriques sont explorées : la conception et la mise en pratique de la bibliographie par les enseignants et les réactions des étudiants ; la conscience qu'ont les ensei-

gnants des difficultés des étudiants face à la bibliographie et celles que ces derniers rencontrent réellement ; le rôle qu'attribue chaque groupe à la bibliographie par rapport aux cours et aux examens ; l'évolution des professeurs et des étudiants en matière de bibliographie, la représentation de la bibliographie idéale et de la lecture pour les études.

Procédures : L'aval de l'administration de l'Université étant acquis, nous avons expérimenté un pré-questionnaire pour chaque échantillon avant d'arriver aux versions définitives. L'enquête chez les enseignants s'est effectuée sous forme d'interviews individualisées, conduites par l'un d'entre nous, d'une durée moyenne de trois quarts d'heure en janvier-février. Celle chez les étudiants a eu lieu en février-mars dans chaque classe, en début de séance et en présence du professeur, les étudiants étant munis de la bibliographie de leur professeur. Chaque passation, assurée par des étudiants de maîtrise, a duré entre trente et quarante-cinq minutes.

Traitement des données : De nature plutôt qualitative et en nombre limité, les réponses des enseignants se prêtaient à une lecture détaillée pour dégager les tendances d'ensemble, de discipline et d'année d'enseignement. Celles des étudiants, par contre, comprenant 103 variables, ont été traitées par le logiciel STATITCF. Le codage des questions ouvertes a été effectué a posteriori.

Résultats

Les bibliographies elles-mêmes se composent, soit d'une seule liste par sections, hiérarchisée, soit d'une première liste suivie de bibliographies complémentaires. Les enseignants les présentent donc soit au début de l'année, soit au début et au fur et à mesure que de nouveaux thèmes/auteurs sont abordés. Le nombre de livres atteint généralement plus de 20 par professeur, allant jusqu'à 40, 50, 60. Seuls trois enseignants se limitent à moins de cinq titres, et trois en proposent de six à dix.

Chacune des quatre rubriques explorées comprend plusieurs aspects. Nous présentons, pour chacune d'entre elles, les grandes lignes, mettant en rapport les réponses des enseignants à celles des étudiants (2).

1. La conception et la mise en pratique de la bibliographie par les enseignants et les réactions des étudiants

Perspectives bibliographiques...

Les résultats de nos deux échantillons vont dans la même direction, mais à des degrés différents. Si, pour les professeurs, la bibliographie est un instrument de travail, c'est aussi un moyen d'accès à la culture – utile et indispensable certes, mais également une ouverture d'esprit –, alors que près de la moitié des étudiants ne répondent même pas à la question *"Que faites-vous de cette bibliographie ?"*. Parmi ceux qui répondent, 43 % mettent l'accent sur l'aspect utilitaire de la bibliographie contre seulement 31 % des professeurs.

Utilisation de la bibliographie : combien et comment ?

Ce "décalage" doit néanmoins être nuancé par la discipline et l'année d'études : la majorité des professeurs estiment que tous les étudiants doivent lire un peu – qu'ils cherchent surtout *"le"* livre du cours –, mais que peu lisent beaucoup. 70 % des étudiants disent avoir lu de un à quatre livres de la bibliographie lors de la passation du questionnaire (par discipline, 79 % en Histoire et 61 % en Lettres). Les "gros lecteurs" de 10 livres ou plus sont au nombre de 2 % (1 % en Histoire, 3 % en Lettres). On observe une amélioration quantitative entre la première et la troisième année.

Chez tous les étudiants la bibliographie est utilisée de manière sélective (22 %) et comme source de références (21 %). Son utilisation comme complément au cours se modifie au fil des années et entre les disciplines (en diminuant en Histoire, en augmentant en Lettres). En Histoire, le nombre d'étudiants qui, en avançant dans leurs études, disent avoir lu de un à quatre livres reste stable (autour de 80 %), alors que le taux monte en Lettres de 51 % en première année à 70 % en deuxième pour redescendre à 62 % en troisième. Enfin, si les professeurs ne s'attendent pas à un effet de "boule de neige" avant la Licence, les étudiants de deuxième année "collent", effectivement, à leur bibliographie, curieusement davantage que leurs homologues de première année. Les étudiants de troisième année, par contre, "décolent", et les gros lecteurs font carrément la bibliographie buissonnière.

Quant à la manière dont lisent les étudiants, seulement 15 % de l'échantillon de Toulouse-Le Mirail dit lire "en diagonale". Leur approche majoritaire, en revanche, diffère selon la discipline et l'année d'études : si les jeunes historiens disent lire "quelques chapitres" des livres, de la première année à la troisième, les jeunes littéraires évoluent d'une lecture de "quelques chapitres" vers la lecture de livres entiers. Est-ce une évolution vers une meilleure lecture ?

Les professeurs, de leur côté, ont du mal à évaluer la manière dont lisent les étudiants. Ils ont l'impression qu'il s'agit d'une mauvaise lecture mal exploitée, à partir d'une bibliographie peu prise en compte. Toutefois, 6 % seulement des étudiants répondent que les cours leur paraissent suffisants.

Genre de lecture

L'observation des professeurs et le comportement des étudiants concordent de nouveau quant à l'effet de la discipline et de l'année d'études sur le genre de lecture accomplie. Si les professeurs qui enseignent en première année ou en UV d'initiation – historiens comme littéraires – sélectionnent parmi les trois genres de livres proposés (sources primaires : textes littéraires, manuscrits, documents d'archives ; sources secondaires : critiques, travaux ; synthèses : manuels, Que sais-je...), ils proposent différents types de textes, voire autre chose que des livres en deuxième et troisième année.

Les réponses des étudiants reflètent cette évolution, car au fil des années les jeunes littéraires accordent davantage d'importance aux sources primaires et secondaires – et moins aux synthèses –, alors que les historiens restent fidèles aux synthèses, penchent davantage vers les sources secondaires et moins vers les sources primaires.

Les titres en langue étrangère figurent rarement dans la bibliographie, et jamais en première année, et sont mal accueillis par les étudiants.

Choix et obtention des ouvrages

Sur ce thème, étudiants et professeurs se rencontrent dans l'ensemble. Les enseignants estiment que peu d'étudiants lisent en-dehors de leur bibliographie – quand ils lisent –, et les étudiants citent le fait de figurer sur la bibliographie du professeur comme un des

deux principaux critères de choix de leurs lectures. L'autre critère-clé invoqué, avec le même taux de réponses que le premier (30 %), est celui de l'intérêt personnel. Les professeurs évoquent la distinction entre la lecture "devoir" et la lecture "plaisir" ; l'insistance des étudiants sur l'intérêt personnel est donc une note encourageante, surtout en Lettres où ce critère vient en premier.

La disponibilité des ouvrages et le temps disponible sont deux autres critères de choix, qui ressortent aussi bien chez les professeurs que chez les étudiants, ainsi que le conseil d'autres étudiants. Le prix ne semble pas capital dans le choix des lectures des étudiants.

Une fois le choix des lectures fait, comment se procurer les ouvrages ? La majorité des professeurs dit avoir une idée de la disponibilité des livres, indiquer le(s) lieu(x) où ils se trouvent et faire attention à leur prix.

Côté étudiants, l'achat arrive effectivement en quatrième position après les bibliothèques universitaires (BU et Bibliothèque d'UFR) et les "autres moyens", et décroît en avançant de la première année à la troisième. En même temps l'utilisation des bibliothèques universitaires s'accroît.

2. La représentation qu'ont les enseignants des difficultés des étudiants face à la bibliographie et celles que ces derniers rencontrent réellement

Par rapport aux bibliothèques

Ici se pose la question de la coordination triangulaire entre professeurs, étudiants et bibliothèques, étant donné le rôle de prescripteurs des enseignants. Alors que les professeurs disent avoir une idée de la disponibilité des livres, les étudiants se plaignent du nombre insuffisant d'exemplaires des livres les plus demandés, difficulté renforcée par une attente trop longue et un manque de place.

Si la communication entre professeurs et étudiants d'un côté, et leur Bibliothèque d'UFR de l'autre, est très directe et ne semble pas poser de problèmes, celle avec la BU – et les libraires – est moins évidente. Et si les étudiants ont comme première source de livres les bibliothèques, les connaissent-ils vraiment ? Seuls trois des 26 professeurs font visiter la BU et un seul la Bibliothèque d'UFR. Les raisons

invoquées sont le trop grand nombre d'étudiants et le fait de croire que les étudiants-tuteurs s'occupent de l'initiation aux bibliothèques.

D'autres difficultés : pour obtenir les ouvrages, pour les lire...

Les étudiants citent d'autres difficultés pour obtenir les ouvrages, difficultés dont sont conscients les professeurs : le manque d'argent et de temps.

Une fois le livre en main, les étudiants disent avoir du mal à "choisir le plus utile", réponse qui confirme l'impression des professeurs que leurs étudiants lisent mal, de manière rigide... Un certain nombre de professeurs et d'étudiants (notamment en première année d'Histoire) évoquent le problème de la lisibilité des ouvrages (3).

3. Le rôle qu'attribuent enseignants et étudiants à la bibliographie par rapport aux cours et aux examens

Pourquoi lire ? rapport de la bibliographie au cours

Professeurs et étudiants sont tout à fait d'accord pour affirmer qu'il faut lire la bibliographie pour compléter le cours. Mais les enseignants vont plus loin en ajoutant que la bibliographie devrait servir aux étudiants à développer leur sens critique afin de mettre le cours en question, alors que les étudiants restent plus près de leurs besoins immédiats en disant lire les ouvrages de la bibliographie pour préparer un dossier, surtout en Histoire.

Rapport entre la bibliographie et l'examen

Si l'ensemble des professeurs s'accorde pour qualifier ce rapport d'"indispensable", le taux chez les étudiants n'est que de 31%, tandis que 44 % répondent en termes de "complément utile". Faut-il l'interpréter comme *seulement* utile ? On peut dire alors que la bibliographie revêt pour les étudiants un véritable intérêt ; néanmoins, les professeurs estiment que les étudiants exploitent mal leurs lectures et sont peu nombreux à en tirer réellement bénéfice sur le plan de la réussite à l'UV. Les résultats à l'examen pour l'année d'études confirment ce sentiment : 5,4 % des étudiants présents aux épreuves des UV concernées par cette enquête obtiennent les mentions "très bien" et "bien".

Enfin, si seuls deux enseignants qui travaillent en première année évaluent la lecture à proprement parler, plusieurs d'entre eux affirment que des preuves de lecture "comptent" – "ça se voit" – et font monter la note.

Quant au rapport entre la lecture des ouvrages proposés et la réussite, d'après leur expérience antérieure, plus de la moitié des étudiants (55 %) le qualifient de bon ou de *très bon*. Par contre, 20 % des étudiants ne trouvent pas de lien direct. En progressant de la première année à la troisième, les étudiants des deux disciplines y attachent une importance grandissante (les historiens davantage que les littéraires), alors que le pourcentage de ceux qui ne voient pas de rapport direct reste stable (plus fort chez les littéraires).

4. L'évolution des professeurs et des étudiants en matière de bibliographie, la représentation de la bibliographie idéale et de la lecture pour les études

Évolution de l'approche de la bibliographie

Les professeurs évoluent davantage en matière de bibliographie que leurs jeunes étudiants, ce qui est probablement dû en partie à leur plus grand âge, mais également à une réflexion méthodologique inhérente à la nature de leur travail. Ils sont une majorité à affirmer rejeter systématiquement l'approche bibliographique qu'ils ont dû ou bien subir ou bien élaborer seuls dans l'absence totale de conseils. Leur bibliographie évolue sur le plan quantitatif (plus réduite ou, rarement, plus étoffée) et qualitatif (plus étalée, digeste, commentée).

Chez les étudiants, près du tiers n'ont pas changé leur façon d'utiliser la bibliographie au cours de leurs études. Cela signifie-t-il qu'ils lisent autant ? qu'ils ne lisent toujours pas ? Le quart des étudiants dit en faire une meilleure utilisation, 14 % évoluent en ce sens qu'ils sélectionnent davantage dans la bibliographie, et 4 % disent en lire davantage.

La bibliographie idéale : nombre d'ouvrages, type...

Si la majorité des professeurs tend à réduire le volume de leur bibliographie, pour beaucoup d'étudiants elle est toujours trop importante. Si les professeurs donnent à lire en moyenne plus de 20

livres, la majorité des étudiants qui se prononcent sur ce sujet limitent la bibliographie idéale à six livres ou moins...

Quant au type d'ouvrages qui devraient figurer dans la bibliographie idéale, si seulement deux tiers des étudiants répondent à la question, ils demandent par ordre décroissant des livres de type varié, des livres de synthèse, des bibliographies thématiques et des bibliographies hiérarchisées. D'après les réponses des professeurs, cela semblerait déjà acquis, mais à peine 2 % des étudiants qualifient la bibliographie qu'ils ont reçue de leur professeur d'idéale.

Lire pour les études, c'est...

Le qualificatif "indispensable" ressort chez les deux parties, mais beaucoup moins chez les professeurs (15 %), qui nuancent leurs réponses autrement, que chez les étudiants (52 %, dont davantage de jeunes historiens que de littéraires). En revanche, davantage d'étudiants littéraires utilisent le terme d'"enrichissant", qui correspond aux 39 % de professeurs parlant d'une "ouverture d'esprit". Une proportion voisine d'étudiants et de professeurs (respectivement, 15 % et 19 %) qualifient la lecture pour les études de "complément utile", alors que les étudiants sont seuls, pour 8 % d'entre eux, à décrire cette lecture comme "contraignante".

Discussion

Avant de répondre aux questions posées, résumons les tendances dégagées par la mise en rapport des réponses des enseignants et des étudiants.

D'abord, en ce qui concerne la conception et la mise en pratique de la bibliographie, professeurs et étudiants partagent jusqu'à un certain point la même conception de la bibliographie : conçue par les premiers comme un instrument de travail mais en même temps comme un moyen d'accès à la culture, elle est perçue par les seconds dans une perspective plutôt utilitaire (du moins pour ceux qui y réfléchissent, car un grand nombre d'étudiants ne répondent pas à la question).

Leurs points de vue se ressemblent davantage sur l'utilisation de cet instrument, aussi bien sur le plan qualitatif que quantitatif. Ainsi,

des comportements de lecture pressentis par les professeurs se révèlent effectivement dans les réponses des étudiants en fonction de leur discipline et de l'année d'études. Tous les étudiants lisent mais la qualité de leur lecture semble laisser à désirer. La situation s'améliore lorsque l'on passe du DEUG à la Licence.

Professeurs et étudiants s'accordent sur le genre de lecture accomplie par discipline et par année d'études – entre synthèses, sources primaires et secondaires –, ainsi que sur les critères impliqués dans le choix de ces lectures : le rôle du professeur en tant que prescripteur, l'intérêt personnel, l'accès aux ouvrages et le temps disponible. Enfin, ils citent les mêmes préoccupations quant à l'obtention des livres : le rôle des bibliothèques universitaires, la place de l'achat personnel...

Les enseignants sont-ils conscients des difficultés des étudiants face à la bibliographie ? Ils semblent l'être, mais leur perception est-elle juste, notamment par rapport aux bibliothèques ? Le rapport triangulaire entre professeurs, étudiants et bibliothèques reste à clarifier, surtout face au problème de la disponibilité des livres à la BU et à la Bibliothèque d'UFR. D'autres difficultés sont également signalées par les uns et par les autres : le manque d'argent des jeunes et le manque de temps. Enfin, en ce qui concerne les difficultés pour lire les ouvrages – difficultés dont les professeurs sont conscients mais qu'ils évaluent difficilement –, les étudiants disent avoir du mal à cibler leurs lectures.

Enseignants et étudiants attribuent-ils un rôle similaire à la bibliographie par rapport aux cours et aux examens ? Sur la raison d'être de la bibliographie, ils sont tout à fait d'accord : elle sert à compléter le cours. Son rapport à l'examen est donc évident pour l'ensemble des professeurs, mais il l'est moins pour beaucoup d'étudiants qui ne la voient qu'en termes de "complément utile". Une majorité d'étudiants qualifie ce rapport de positif d'après leur expérience, alors que près d'un cinquième d'entre eux ne trouvent pas de rapport direct.

Enfin, nos deux échantillons ont-ils évolué en matière de bibliographie ? Comment se représentent-ils la bibliographie idéale et la lecture pour les études ? Les professeurs évoluent davantage que leurs jeunes étudiants, les premiers sur le plan qualitatif et/ou quantitatif, les seconds – pour ceux qui évoluent – plutôt vers une meilleure utilisation. La bibliographie idéale ne semble pas encore une réalité pour la très grande majorité des étudiants, malgré les efforts de leurs professeurs pour la rendre digeste quant au nombre de titres et à leur

nature. Finalement, si pour la majorité des professeurs, lire pour les études c'est une ouverture nécessaire, cette lecture représente pour plus de 90 % des étudiants un ensemble d'aides pour réussir.

Pour conclure et répondre aux questions posées, peut-on considérer que les professeurs ne se préoccupent pas des étudiants et ont besoin de (ré)apprendre l'art de rédiger une bibliographie qui soit un outil pour aider les étudiants ? D'après les témoignages recueillis lors des interviews, nous répondons par la négative.

Les 26 professeurs disent tous réfléchir à leur bibliographie, la concevoir en termes qui reflètent cette préoccupation, et l'établir en pensant à leurs étudiants et au cours et non à leurs collègues. Ils essaient de la rendre accessible et disent s'assurer que les ouvrages prescrits peuvent être trouvés. Et ils se remettent en question quant à leurs pratiques bibliographiques. Aucun professeur n'a été surpris par l'enquête, ni hostile à son égard. Au contraire, certains de leurs collègues auraient voulu en faire partie...

Deuxièmement, quelle est la conception que se font les étudiants en général de la bibliographie et l'utilisation qu'ils en font ? Y a-t-il des variations en fonction de la discipline et des années d'études ?

La bibliographie que reçoivent les étudiants leur sert avant tout de source de références et ils en font une utilisation sélective. De ce point de vue, les deux groupes ne diffèrent pas. Le fait de figurer sur la bibliographie du professeur et l'intérêt personnel constituent également les deux critères majeurs qui commandent le choix des lectures, quoique les littéraires se laissent davantage guider par leur intérêt personnel et les historiens par la prescription professorale.

En Français, l'utilisation référentielle est plus forte en DEUG qu'en Licence, tandis qu'en Histoire on observe le phénomène inverse. En Français, l'utilisation sélective ne varie pas selon le niveau, alors qu'en Histoire, l'utilisation est plus sélective en Licence.

Les étudiants de Lettres ne changent pas entre le DEUG et la Licence, alors que les historiens tiennent davantage compte des prescriptions des professeurs en Licence qu'en DEUG et, inversement, se laissent de moins en moins guider par leur intérêt personnel.

La réponse à la troisième question – la bibliographie est-elle un lieu de rencontre entre étudiants et enseignants ? – est en partie affirmative. Question par question, professeurs et étudiants partagent une certaine conception utilitaire de la bibliographie, mais la bibliogra-

phie, pour les professeurs, est de plus un moyen d'accès à la culture. Sur le plan quantitatif, tous les étudiants lisent mais, sur le plan qualitatif, la lecture estudiantine semble perfectible. Une amélioration se dessine entre le DEUG et la Licence. Enfin, professeurs et étudiants se retrouvent autour des mêmes genres de lecture, par discipline et par année d'études – synthèses, sources primaires et sources secondaires –, ainsi qu'autour des principaux critères impliqués dans le choix de ces lectures : le rôle du professeur prescripteur, l'intérêt personnel, l'accès aux ouvrages et le temps disponible.

La raison d'être de la bibliographie recueille l'unanimité : elle sert à compléter le cours. Son rapport à l'examen est, néanmoins, plus évident pour l'ensemble des professeurs que pour beaucoup d'étudiants qui en parlent seulement en termes de "complément utile". La majorité des étudiants qualifie ce rapport de positif d'après leur expérience, mais 20 % d'entre eux ne voient pas de rapport.

Enfin, on observe une évolution en matière de bibliographie aussi bien chez les professeurs que chez leurs étudiants. Les premiers s'adaptent de manière qualitative et/ou quantitative, et les seconds évoluent vers une utilisation plus variée et plus complète. Mais, malgré ces progrès, la bibliographie idéale ne semble pas encore une réalité pour 98 % des étudiants.

En dernier lieu, pour les professeurs comme pour les étudiants, lire pour les études est une réalité. Pour la majorité des premiers c'est une ouverture nécessaire ; pour plus de 90 % des étudiants, cette lecture représente un ensemble d'aides pour réussir qui va de l'utile au nécessaire et à l'enrichissement.

La quatrième question, relative à la coordination triangulaire entre étudiants, professeurs et bibliothèques, reste posée. Les premiers arrivent-ils à se servir convenablement des bibliothèques ? Le contact entre les étudiants et les enseignants, entre ceux-ci et les bibliothécaires, est-il suffisant et satisfaisant ? En tout cas, professeurs et étudiants s'accordent sur les difficultés rencontrées par les étudiants pour se procurer les ouvrages de la bibliographie. Le problème majeur dans les bibliothèques universitaires est la disponibilité des livres. Sur un plan plus personnel, les professeurs remarquent ce que constatent les étudiants : le manque d'argent pour acheter les livres (ceux qui ne sont pas disponibles en bibliothèque ?) et de temps pour les lire. Enfin, sur le plan psycho-cognitif, les professeurs se disent conscients de certaines difficultés de lecture de leurs étudiants, même

s'ils ont du mal à les évaluer ; les étudiants précisent surtout qu'ils ciblent mal leurs lectures.

Citons, pour finir, un jeune professeur de Lettres Modernes qui résume ainsi la question complexe de l'entente entre étudiants et enseignants au sujet de la bibliographie : "Le rapport au livre n'égalise pas la bibliographie...". Si une amélioration est à rechercher dans le comportement des uns et des autres à ce propos, il faudra donc réfléchir à plusieurs niveaux. Les professeurs participant à l'enquête ont suggéré de nombreuses pistes : le rôle du professeur en tant que prescripteur, l'adaptation des modes pédagogiques aux étudiants actuels, la communication et la coordination entre professeurs et entre professeurs et étudiants, l'organisation des études universitaires – souvent cloisonnées – et la charge de travail, l'opposition entre la "lecture-plaisir" et la "lecture-devoir", le "comment lire", la politique d'achat de livres, la photocopie, le manuel universitaire. Nombre de questions demeurent à résoudre.

Gail TAILLEFER

Maître de conférences

Département des Langues et Civilisations

Université de Toulouse I

Notes

- (1) Cette enquête a bénéficié d'une subvention de la Sous-Direction des Bibliothèques de la DPDU, Ministère de l'Éducation nationale
- (2) Les données chiffrées de l'enquête sont disponibles sur demande auprès de Jacques Fijalkow
- (3) Des études anglo-saxonnes (Curtis, 1982 ; Levy et Dixon, 1984 ; Reed, 1988) soulignent le décalage entre le niveau de performance en lecture des étudiants et celui des écrits universitaires.

Références bibliographiques

- CURTIS, R. An Investigation of Reading Efficiency among First Year University Entrants. *The Irish Journal of Psychology*, 1982, vol., 2, p. 65-73.
- KLELTZ, F. La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université. *Cahiers de l'Économie du livre*, 1992, n° 7, p. 5-57.
- LEVY, S. A. and DIXON, M. E. Student Reading Ability vs. Textbook Readability at a Community College. *Educational Research Quarterly*, 1984, 9, 1, p. 43-47.
- REED, K. X. *The Case for Content Area Reading Instruction in the Two-year College*, paper presented at Southeastern Conference on English in the Two-year College, Louisville, February 17-20, 1988, 13 p. (ERIC Documentation Reproduction Service no. ED 293 612).
- *Les étudiants et la lecture*, Enquête du Monde, SCP Communication. *Le Monde*, 28 janvier 1993.a.

Bibliographie

- CHOQUET, O. 20 ans de développement des loisirs. *Données sociales*, 1990, p. 213-216.
- CHOQUET, O. et VALDELIEVRE, H. Les loisirs, vingt ans après ; davantage de sorties et de télévision. *INSEE Premiers Résultats*, octobre 1988, n° 148.
- DEBREU, P. Les comportements de loisirs des Français, enquête de 1967. Résultats détaillés. *Les collections de l'INSEE*, août 1973, M25.
- DONNAT, O. et COGNEAU, D. *Les pratiques culturelles des Français 1973-1989*. Paris : La Découverte/La Documentation française, 1990.
- DOUGHERTY, R. "Kids Who Read Succeed" and the Academic Librarian. *College and Research Libraries News*, 1991, 52, 3, p. 155-156.
- DUMONTIER, F., DE SINGLY, F., et THÉLOT, C. La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans. *Économie et statistique*, juin 1990, n° 223, p. 63-80.
- DUMONTIER, F. et VALDELIEVRE, H. Les pratiques de loisirs vingt ans après 1967/1987-88. *INSEE Résultats*, 1989, n° 13.
- FAYET, S. et HEUSSE, M.-D. Le Public étudiant à la bibliothèque interuniversitaire de Toulouse. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1992, 37, 3, p. 44-51.
- FARBER, E. *Turning Students into Readers : Libraries and Teachers Cooperating*. Paper presented at 33rd Annual Meeting of IRA, Toronto, May 1-6, 1988, 10 p. (ERIC Documentation Reproduction Service no. ED 302 807).
- FRAISSE, E. dir. *Les étudiants et la lecture*. Paris : PUF, 1993. 263 p.

- LEREP (Laboratoire d'Études et de Recherches en Économie de la Production). *Commentaire sur les résultats de l'enquête sur le public étudiant de la BIUT*. Université des Sciences Sociales, Toulouse, 1992. 31 p.
- Les pratiques de loisirs, enquête 1987-1988. *INSEE Résultats, Consommation et modes de vie*, 1989, n° 3.
- MARCOIN, F. Quand ils lisaient Barthes et Genette. *Le Monde*, 28 janvier 1993, p. 17.
- *Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français en 1989*. Paris : La Documentation française, 1990.
- PATUREAU, F. *Les Pratiques culturelles des jeunes*. Paris : La Documentation française, 1992.
- RENOULT, D. La rénovation des bibliothèques universitaires : trois ans après le rapport Miquel. *Le Débat*, 1992, n° 70, p. 130-142.
- RENOULT, D. et SAFAVI, G. Le public de la bibliothèque universitaire de Paris X-Nanterre en 1986-1987 : une enquête d'évaluation. *Bulletin d'informations de l'Association des Bibliothécaires français*, 1987, n° 136, 3e trimestre, p. 29-35.
- SAFAVI, G. et RENOULT, D. Usages et usagers d'une bibliothèque universitaire : bilan de trois enquêtes. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1989, vol. 34, n° 6, 5, p. 14-519.
- *Les étudiants et la lecture*, Enquête France-Loisirs, BVA, octobre 1992 (disponible à l'Observatoire France-Loisirs de la lecture, boulevard de Grenelle, 75015 Paris).
- Les enseignants et la lecture, Enquête du *Monde*, SCP Communication. *Le Monde*, 16 décembre 1993.b.
- SUBLET, F. et PRETEUR, Y. Les pratiques de lecture d'étudiants en lettres et sciences humaines : enjeux pour la réussite des études et de l'insertion professionnelle, Premiers résultats d'une enquête exploratoire. *Les dossiers de l'éducation*, 1989, 4 V, p. 51-63.
- TAILLEFER, G. *Les difficultés de lecture de l'anglais, langue étrangère, chez des étudiants en sciences sociales*. Th. doct. : Université de Toulouse-Le Mirail : 1992, 2 vol., 687 p.
- WHITE, A. and VAUTIER, L. Students, Reading Lists and Books : The Student Reading Database Project. *International Journal of Information and Library Research*, 1991, 3, 2, p. 111-128.
- VAN DOOREN, B. En finir avec la crise des bibliothèques universitaires ? *Esprit*, août-septembre 1993, p. 143-158.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- *Les enseignants et l'éthique* 96
- *Un nouveau système d'évaluation : le portfolio* 98
- *La filière professionnelle de l'enseignement secondaire :
son influence sur l'avenir immédiat des élèves* 102
- *La rénovation du programme de sciences
de l'enseignement secondaire espagnol* 107
- *Universités allemandes : différenciation, sélection et autosélection* 112
- *L'évolution des programmes de littérature aux États-Unis* 117
- *Le post-modernisme et l'éducation* 121
- *La didactique en tant que construction d'un contenu* 124

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 36, 1995

Les enseignants et l'éthique

Au cours de plusieurs centaines d'années la conception de l'enfant et de son éducation par la société occidentale a radicalement changé. Depuis la fin du XIX^e siècle l'enfance est considérée comme une étape fondamentale de l'évolution de la personne humaine et les tensions entre les tendances naturelles et la formation de la personnalité par les influences (parfois les contraintes) extérieures constituent la toile de fond sur laquelle se greffe l'éducation consciente.

L'enseignant, dans notre civilisation contemporaine, est censé respecter l'évolution de l'enfant et les exigences de la société : les programmes sont conçus pour transmettre le meilleur du savoir de cette société, tout en aidant l'enfant à développer ses propres potentialités. Le professeur doit enfin inculquer à l'enfant les comportements, les valeurs de cette société. Récemment l'explosion des connaissances, surtout en sciences, et la démocratisation de l'enseignement ont remis en question la validité des choix en matière de contenus d'enseignement. De même, les progrès de la psychologie développementale et l'étude du fonctionnement cérébral, du capital génétique ont mis en relief l'importance du facteur personnel dans l'éducation. Enfin l'avènement d'une société multiculturelle a introduit la controverse quant à la prédominance des valeurs traditionnelles, d'origine judéo-chrétienne et gréco-romaine.

Les politiques récentes, structurellement fonctionnelles mais non encore assimilées socialement, et les mouvements intellectuels de l'après-guerre ayant marqué l'école, rendent la situation de l'enseignant délicate. Les *post-modernistes*, tels Foucault, Derrida, pensent selon Thomas, que le savoir objectif n'existe pas, que le langage fait obstacle à la vérité et que "toutes les idéologies visent à contrôler, à discipliner le peuple au nom de la science ou de la vérité". De telles idées, si elles dépassent le cercle d'une minorité d'intellectuels, risquent de conduire à un nihilisme dangereux. Par ailleurs, la politique néolibérale de la *Nouvelle Droite* des années 80, en substituant le pouvoir du marché à celui de l'État, a fondé la société civile sur la propriété plutôt que sur la personne, supposant, ce qui s'est avéré une erreur, que le fossé entre les riches et les pauvres n'était pas contradictoire avec une amélioration, en valeur absolue, des conditions de vie. L'encouragement, sous forme de compétition, à un développement égoïste de l'identité individuelle s'est heurté à la culture de l'enseignant qui prônait le respect mutuel des élèves. De plus le passage

d'une société normative, avec ses règles implicites, ses institutions respectées, à une société pluraliste mettant sur le même plan toutes les croyances, toutes les mœurs, a dissous les structures sociales. Ce pluralisme a, selon J. Sacks "désintégré notre conception du bien commun". L'école en a subi l'impact : d'un lieu de transmission des codes de conduite, elle est devenue le lieu des conflits.

Comment les enseignants peuvent-ils réagir ? Selon J. Tomlinson, ils doivent se garder du nihilisme et d'un individualisme égoïste et rester fidèles à leurs valeurs humanistes traditionnelles. L'auteur justifie sa conviction en examinant les aspects économique, politique, intellectuel et environnemental du monde contemporain. Dans une société devenue *savante*, le capital humain (surtout intellectuel) est la force économique majeure. L'individu acquiert un grand pouvoir ; encore faut-il qu'il l'utilise pour le bien de l'ensemble de l'entreprise. L'adhésion à des valeurs morales devient alors primordiale. Politiquement, l'obtention d'une responsabilisation de l'individu, résultant d'un fort sens de l'appartenance à une communauté, est particulièrement difficile dans une société pluraliste et matérialiste. De plus la consommation excessive, anarchique des ressources de la planète condamne à terme l'espèce humaine.

Mais les post-modernistes sont capables de dépasser le relativisme culturel et moral et de réhabiliter "une éthique humaine débarrassée de ses illusions". En dehors du mouvement post-moderniste, d'autres penseurs, notamment des artistes, adhèrent aux valeurs traditionnelles : par exemple Vaclav Havel dans "Politique et Conscience" souhaite que l'on parvienne à "placer la moralité au-dessus de la politique et la responsabilité au-dessus de nos désirs propres". K. Raines, poétesse, pense que l'artiste et aussi l'éducateur, doivent "créer un langage commun pour communiquer la connaissance des réalités spirituelles...". Certains historiens américains plaident en faveur d'un "réalisme philosophique adapté", affirmant que les mots peuvent être connectés à la réalité. La recherche des valeurs spirituelles n'est pas une cause perdue.

Le corps enseignant a souffert d'une mode intellectuelle du XXe siècle, niant la capacité humaine d'actes altruistes, et donc le dévouement de l'enseignant à l'intérêt de son "client". L'idée de vocation est certes fragile mais réelle. L'éducation ne peut se limiter à un contenu scolaire purement instrumental : elle doit aussi inculquer au jeune le sens de sa responsabilité envers les autres et envers la nature. Pour J. Tomlinson "l'école doit être une communauté morale, toujours

attentive à l'éthique de la vie courante". Elle forme des êtres uniques, mais liés par une fraternité.

- D'après : TOMLINSON, John. Teacher and values : courage mes braves. *British Journal of Educational Studies*, sept. 1995, vol. XXXXIII, n° 3, p. 305-317.

Un nouveau système d'évaluation : le portfolio

Un rapport sur l'évaluation des élèves aux États-Unis, le *State Student Assessment Program Database* (1994) indique que dix millions d'élèves passent chaque année des tests, notamment au niveau des quatrième et huitième années de scolarité, obligatoirement en mathématiques et en langue maternelle, couramment en sciences et histoire-géographie. L'objectif principal est de rendre compte des progrès scolaires, d'évaluer les programmes et aussi d'orienter les élèves, d'établir des diagnostics psychopédagogiques. Les procédures courantes sont les tests à choix multiple (70 %), l'évaluation des performances (28 %) et les portfolios (18 %). Les tests standard ne permettent généralement pas de faire le lien entre l'évaluation et l'ins-truction, une conception nouvelle, celle des portfolios peut compen-ser les faiblesses des tests.

Le portfolio, mis au point dans les années 80, est constitué par un recueil de travaux de l'élève exécutés au cours d'une période donnée. L'élève sélectionne ses meilleurs devoirs, qui témoignent d'objectifs d'apprentissage précis, et les accompagne d'une lettre justificative. Le professeur guide les élèves pour qu'ils réalisent un portfolio opérationnel, permettant à un évaluateur externe d'apprécier leurs compé-tences. Tout en gardant une souplesse qui lui permette de s'adapter aux programmes scolaires différents selon les régions, le portfolio doit être partiellement normalisé : des résumés décrivant les types de documents à réunir sont fournis avec des exemples précis (ainsi on demandera en mathématiques un devoir qui prouve la capacité de l'élève à établir des relations entre deux secteurs mathématiques : par exemple la preuve algébrique d'un théorème de géométrie). Un port-folio peut inclure :

- des solutions de problèmes tirés de manuels, des devoirs du soir,
- des comptes rendus de projets, d'investigations en laboratoire,
- des comptes rendus de travaux collectifs,
- des essais, rédactions, éléments de journal rédigés,
- des enregistrements audiovisuels d'activités qui ont été accomplies.

Le contrôle du portfolio consiste à passer en revue et à évaluer les travaux sélectionnés par l'élève lui-même, à comprendre le cheminement intellectuel de l'élève, à lui indiquer ses résultats, ses progrès, à améliorer l'enseignement et l'apprentissage, à évaluer les programmes, les méthodes d'instruction. La difficulté de ce contrôle réside dans le fait qu'il faut éviter de le standardiser en vue d'une évaluation à grande échelle, d'une hiérarchisation des élèves et des groupes.

En 1992, l'association ACT ("American College Testing") a mis en œuvre un modèle de portfolio satisfaisant simultanément à un soutien pédagogique et au besoin d'information sur les capacités des élèves. Ce modèle a été testé, parachevé dans sept écoles secondaires, auprès des élèves de la 9^{ème} à la 12^{ème} année en mathématiques, sciences et langage, avec l'aide de professeurs pilotes. Une première série d'évaluation de résultats a été réalisée.

Avec l'aide des écoles partenaires de l'expérience, un consensus a été obtenu sur la conception du portfolio : des directives écrites étaient données aux élèves pour la sélection de travaux, des critères de jugement du mérite étaient fixés, des preuves de la réflexion personnelle de l'élève étaient requises. Les programmes d'enseignement étant différents à travers le pays, on a dû trouver un système de récapitulation des produits de l'instruction assez souple pour convenir à chaque programme et néanmoins assez structuré pour fournir une évaluation précise, justifiée, de l'apprenant.

Le système adopté est celui du menu : chaque entrée est un échantillon du travail de l'élève et le portfolio se compose d'une série d'entrées. Des descriptions des types de tâches sont élaborées. Au début de l'année scolaire les professeurs choisissent dans le menu des exemples de travail, qui d'après leur description correspondent aux objectifs pédagogiques de ces enseignants. Les descriptions des échantillons de travail sélectionnées ont été fournies aux élèves afin qu'ils constituent un dossier représentatif de leur travail et rédigent un commentaire mettant en lumière leur parcours personnel. Des

guides pour l'évaluation des travaux ont été fournis par "ACT" en rapport avec les descriptions des travaux-type.

L'ensemble du système de fonctionnement de ce type d'évaluation comprend (ou devra comprendre) :

- un "atelier d'information" sur le terrain, qui peut aider les enseignants à mettre en œuvre cette organisation dans leur classe,
- un menu répertoriant les exemples de travaux et une documentation de soutien,
- des procédures d'évaluation,
- des mesures d'assistance technique pour les écoles qui mettent en place le système des portfolios.

La mise au point du système a supposé des périodes d'essai et des rectifications. On a constaté que les premières versions des descriptifs de travaux-type manquaient de précision ou de portée. Chaque descriptif de tâche-type précise finalement les compétences et le savoir sur lesquels ce travail est centré, les éléments matériels que l'élève est censé fournir, des échantillons de devoirs scolaires qui illustrent clairement la demande et des critères d'évaluation, de notation. Différentes approches, holistes ou analytiques, de l'évaluation sont possibles, fournissant des résultats de performances globaux ou séparés, analysant ou non le niveau de performance par rapport à des dimensions spécifiques de l'apprentissage. La gestion des portfolios et leur conservation posent également des problèmes pratiques : des solutions matérielles ont été proposées, qui peuvent être affinées.

Actuellement les résultats des notations et appréciations des portfolios montrent qu'il n'existe pas toujours une adéquation entre la demande de travail à fournir et les matériaux présentés par les élèves : le personnel chargé de l'évaluation ne parvient pas toujours à comprendre les intentions de l'élève. Il est donc nécessaire d'aider plus efficacement les élèves à comprendre ce que l'on attend d'eux. Les élèves ont également besoin d'aide pour construire la lettre de justification de leurs choix. Des modèles de lettre leur sont proposés. Parmi les portfolios déjà élaborés certains peuvent servir de modèle pour les futurs évaluateurs s'exerçant à apprécier la qualité du travail.

Le système est testé une seconde fois, dans 20 écoles, durant l'année scolaire 1995-96, en tenant compte des résultats de la précédente expérience dans 7 écoles pilotes : ce test doit aboutir à une évaluation et une révision extensives permettant de répondre aux besoins des écoles participantes.

Ce type d'évaluation a pour but, non seulement de noter des résultats, mais aussi de faire le point sur les connaissances de l'élève et sur ce qu'il est capable de faire. Ce processus favorise l'enrichissement des programmes et une mise en valeur de capacités telles que la résolution de problème, le raisonnement, la communication, les aptitudes à la recherche. Une variété de sources d'information sont utilisées pour cerner les progrès de l'élève. L'évaluation devient partie intégrante du processus d'enseignement, un outil de facilitation de l'apprentissage dont dispose le professeur.

- D'après : *Nassp Bulletin*, oct. 1995, vol. 79, n° 573. RIAN, Joseph M. and MYASAKA Jeanne R. Current practices in testing and assessment : what is driving the changes ? p.1-10. BLAKE, Jane ; BACHMAN, Jerry ; FRY, Mary Kay ; HOLBERT, Patricia ; YVAN, Tamara and SELITO, Pamela. A portfolio - based assessment model for teachers : encouraging professional growth. p. 31-36.

La filière professionnelle de l'enseignement secondaire : son influence sur l'avenir immédiat des élèves

L'orientation à l'école secondaire dans une filière professionnelle réduit-elle, en cas d'entrée immédiate sur le marché du travail, le risque de chômage ou d'emploi non qualifié ou bien est-elle un facteur de reproduction des inégalités ? L'article de R. Arum et Y. Shavit tente d'évaluer objectivement les effets d'un programme professionnel à la fin des études secondaires, sur la situation des jeunes dans les années qui suivent.

La filière professionnelle a suscité beaucoup plus de critiques que d'approbation : elle était accusée d'abaisser le niveau intellectuel des cours, notamment en mathématiques et en sciences, de concentrer les élèves faibles, d'où un manque d'émulation et de moindres attentes de succès, d'annuler les chances d'accès à l'Université, faute de dispenser les connaissances requises pour l'admission, de recruter en majorité des élèves des classes inférieures, voués ainsi aux professions les moins prestigieuses.

Les partisans de l'enseignement professionnel arguent que certains jeunes ne peuvent réussir des études générales et moins encore des études supérieures et risquent l'échec total, l'abandon scolaire alors que l'acquisition de compétences directement monnayables peut leur valoir un emploi qualifié. Cet optimisme est tempéré par l'incertitude quant aux critères de choix des employeurs qui comptent plutôt sur une attestation d'aptitude à la formation, que sur une formation toute prête. Néanmoins deux études antérieures indiquent un effet légèrement positif des programmes professionnels sur la réduction de la durée du chômage des hommes et femmes et sur les salaires des hommes.

La présente recherche a testé empiriquement l'effet de l'orientation (rapportée par le sujet ou indiquée par les dossiers scolaires) sur le risque de chômage et sur les probabilités d'emplois qualifiés. On a utilisé les données fournies par une enquête longitudinale sur des élèves à l'école secondaire et au-delà : "High School and Beyond". Parmi 30 000 élèves suivis depuis leur avant-dernière année d'école

secondaire publique ou privée - en 1980 - 13 749 cas ont pu être suivis pendant les années de transition entre l'école et la carrière professionnelle jusqu'en 1986. La méthode de substitution a été employée pour estimer des valeurs manquantes sur une ou plusieurs variables dans environ un tiers des cas sélectionnés.

La situation de chaque sujet a été estimée par une variable mesurant l'activité scolaire ou professionnelle au début de l'année 86 soit, pour la plupart, quatre ans après la sortie du secondaire, les enquêtes antérieures ayant généralement été critiquées parce que achevées trop tôt après l'école. Les chercheurs ont volontairement centré leur suivi sur les jeunes ne recevant aucune forme d'enseignement post-secondaire. Les sujets ont été classés en six catégories d'après la classification de Erikson, Goldthorpe et Portocarero (1979) :

1. les travailleurs indépendants et les employés chargés de responsabilité
2. les travailleurs manuels qualifiés
3. les employés aux tâches répétitives
4. les travailleurs non qualifiés
5. les individus encore scolarisés (y compris dans des programmes d'apprentissage)
6. les individus sans emploi et non scolarisés

Les chances d'être dans les catégories 1 à 5 - non chômeurs - et les risques d'être en catégorie 4 - non qualifiés - sont étudiés. La seconde analyse de régression met en lumière l'apport de l'enseignement professionnel dans l'obtention d'un emploi qualifié.

En ce qui concerne la mesure de la variable indépendante - le placement de l'élève dans une certaine filière (qui peut changer en cours de scolarité) - deux problèmes se posent. D'une part, il peut y avoir une différence (fréquente ou rare selon les estimations des divers chercheurs) entre le rapport fait par l'élève et fait par l'école sur les programmes suivis. D'autre part, le choix de l'année scolaire durant laquelle on évalue l'orientation de l'élève conduit toujours à l'exclusion de certains cas : si l'on choisit la 12^{ème} année on ne trouvera dans la filière professionnelle que les meilleurs élèves, qui n'ont pas abandonné avant, si l'on choisit la 10^{ème} année on ne rend pas compte des nombreux changements de programmes qui se produisent après le premier cycle secondaire. Les auteurs ont choisi d'évaluer l'orientation en dernière année c'est-à-dire au plus près de la transition entre l'école et le travail. Ils ont examiné la position des élèves dans les diverses filières d'après leurs propres indications et

d'après les rapports de l'administration scolaire. Trois sous-catégories de programmes professionnels ont été distinguées : une filière "commerciale" préparant à des tâches simples non manuelles, une filière technique et industrielle préparant aux emplois qualifiés, une filière diversifiée conduisant à quatre secteurs (agriculture, santé, économie domestique, distribution). Le degré de concentration du cursus en mathématiques et en sciences a été de plus évalué, les élèves étant classés comme : centrés sur ces sujets, se destinant aux études supérieures longues, suivant des cours scientifiques généraux, ne participant pas. Ce classement était fonction du nombre de crédits obtenus en mathématiques (géométrie, calcul, trigonométrie, statistiques, algèbre) et en physique, chimie, biologie. Le même type de classification était appliqué aux élèves des programmes à tendance professionnelle. Les élèves ayant centré leurs études sur les mathématiques et les sciences (ou suivi le programme scientifique requis pour l'entrée à l'université) étaient considérés comme appartenant à la filière "sélective" (academic). Ceux ayant centré leurs études sur un ou plusieurs sujets de cours professionnels étaient classés dans la filière professionnelle, ceux, rares (à peine 6 %), ayant suivi les cours généraux et professionnels étaient classés dans la filière "mixte". Les élèves n'ayant pas terminé leurs études secondaires étaient classés "en échec" (drop-outs). La répartition des élèves est illustrée par des tableaux croisant les données fournies par les élèves eux-mêmes et par les dossiers de scolarité. On constate que les élèves se situent eux-mêmes plus fréquemment dans la catégorie sélective - 46,4 % - ou générale - 31,4 % - et moins fréquemment dans la filière professionnelle - 22,1 % - la répartition étant respectivement de 29,2 %, 27,6 % et 36,2 % selon des données administratives. La présente recherche a tenu compte de ces deux méthodes de mesure.

Une mesure composite des performances des élèves de 10ème année (en vocabulaire, lecture, mathématiques) a identifié le niveau d'aptitude des élèves. Un indice composite du niveau socio-économique a tenu compte de la profession du père, de l'instruction de la mère, des revenus et des biens matériels ou culturels familiaux. La présence des deux parents, la taille de la fratrie, l'origine ethnique, le lieu géographique, l'appartenance au secteur privé, catholique ou non, font partie des variables considérées. L'analyse du placement en filière selon le rapport fait par les élèves de sexe masculin et par les élèves de sexe féminin fait apparaître une origine socio-économique et un niveau d'aptitude inférieurs dans la filière professionnelle et une concentration des garçons dans le secteur technico-commercial.

Les filles, spécialement dans la région Nord-Est, sont concentrées dans le secteur commercial bureaucratique (en compagnie d'un petit pourcentage de garçons d'origine hispanique). Les écoles privées, notamment catholiques, ont une plus forte proportion d'élèves dans la filière sélective. Celle-ci contient plus d'élèves de banlieues résidentielles et du nord-est du pays (Massachusetts...). Les élèves des deux sexes ayant terminé la scolarité secondaire dans les filières sélective et mixte étaient, en majorité, encore étudiants en 1986 dans des cycles longs et, pour les autres, le non-emploi était plus fréquent chez les filles. Dans les autres filières moins d'élèves avaient continué leurs études. Une majorité d'élèves masculins ayant quitté les études juste après un programme professionnel ou général du secondaire avaient des emplois non qualifiés, les filles ayant des tâches non manuelles répétitives (la minorité ayant obtenu des emplois qualifiés étant plus souvent issue de la filière professionnelle).

L'analyse de régression multiple a permis d'étudier les effets de la filière professionnelle sur le devenir professionnel des élèves. D'après les dossiers scolaires, la catégorie de référence étant la filière générale, on constate de plus grandes chances d'emploi - par opposition au "non-emploi" avec la filière professionnelle. Les chances sont également supérieures pour un emploi qualifié - par opposition à la catégorie "non qualifié". De plus, le programme professionnel ne réduit pas significativement les chances de poursuite des études (cependant il a un effet négatif si l'on prend pour référence la filière d'élite). La filière "mixte" qui combine des cours professionnels et des cours d'élite est la plus avantageuse pour les chances d'emploi, sans réduire les chances d'accès à l'Université. En dehors de l'effet des programmes qui constitue le thème central de cette recherche, on note l'effet - négatif - de l'origine afro-américaine sur les chances d'emplois qualifiés et d'emplois à responsabilité. La situation rurale est également un facteur de chômage accru. L'origine socio-économique a une plus forte influence sur le devenir professionnel des femmes que sur celui des hommes (les femmes restent plus dépendantes de la pression familiale). Pour les femmes, les programmes professionnels augmentent les chances d'accès aux emplois industriels spécialisés mais réduisent fortement l'accès à l'enseignement post-secondaire. Les tableaux utilisant les rapports des élèves sur leur propre placement indiquent un effet moins fortement positif de la filière professionnelle sur les chances d'emploi, ce qui peut s'expliquer par l'erreur d'estimation d'une partie des élèves qui se déclarent dans la filière générale ou sélective alors qu'ils suivent un programme professionnel. Pour

les femmes, l'avantage de la filière commerciale pour l'accès aux emplois modestes non manuels, par opposition au non-emploi est net tant sur la filière générale que sur la filière d'élite. Mais l'avantage de cette filière professionnelle sur les chances d'emploi qualifié plutôt que répétitif (manuel ou non) est non significatif.

Cette recherche révèle qu'un enseignement secondaire à orientation professionnelle n'est pas un piège qui hypothèque l'avenir des élèves comme on l'en a accusé : s'il freine les chances d'entrer à l'Université et d'accéder aux carrières prestigieuses, il constitue une sauvegarde pour le plus grand nombre qui n'aurait pas pu atteindre l'Université, en augmentant les opportunités d'emplois et même d'emplois de qualité (plus de la moitié des jeunes Américains n'accèdent pas à l'enseignement post-secondaire). Pour les femmes l'avantage est double : le risque de chômage est moindre et de plus celles, encore peu nombreuses, qui choisissent la filière technico-industrielle, ont une réelle chance d'obtenir des emplois qualifiés et d'investir un domaine jusqu'ici réservé aux hommes. Il reste à empêcher que des élèves doués pour des études supérieures soient orientés vers des programmes n'offrant pas de passerelle pour l'Université.

- D'après : ARUM, Richard et SHAVIT, Yossi. Secondary vocational education and the transition from school to work. *Sociology of Education*, june 1995, vol. 68, n° 3, p. 187-204.

La rénovation du programme de sciences de l'enseignement secondaire espagnol

En 1990, une loi générale sur le système éducatif a été approuvée : les réformes sont appliquées progressivement à l'ancien système, voté en 1970. Cet article examine la réforme du programme scientifique dont les effets principaux concernent l'enseignement secondaire. Le Ministère de l'éducation s'oriente vers une approche constructiviste, privilégiant les processus, les comportements responsables de l'apprenant. L'ensemble des réformes a suscité de nombreuses controverses parce qu'il concerne non seulement des contenus mais aussi des enjeux idéologiques. M.P. Jiménez-Aleixandre et J.S. Puig, qui ont été impliqués dans ces travaux, décrivent le processus de réforme et en analysent les faits marquants.

Le nouveau programme de sciences a été débattu pendant une dizaine d'années et élaboré par des équipes de professeurs d'école primaire et secondaire très expérimentés. Des spécialistes des sciences de l'éducation et des scientifiques ont été consultés. Sur certains points, les politiciens ont tranché. Le projet de rénovation de l'éducation coïncide avec le bouleversement politique qui a effacé quarante ans de gouvernement autoritaire. De nombreuses propositions alternatives de modèles pédagogiques, plus ou moins fondées théoriquement, sont apparues. L'Espagne s'est intéressée à l'*apprentissage par la découverte* à la fin des années 70, elle a découvert l'ouvrage de J. Novack *A theory of Education*, et les travaux d'Ausubel, de Giordan (par exemple, *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*) au début des années 80. Pour harmoniser les ébauches de programmes rénovés, un cadre théorique a été élaboré entre 1984 et 1986 par des pédagogues et psychologues, après de longs débats avec les équipes innovatrices sur des points tels que le rôle d'un programme choisi par les Autorités de l'éducation, sur ce que l'on entend par contenu de l'enseignement et de l'apprentissage, sur le choix d'un curriculum ouvert ou fermé.

Le Ministère a choisi de donner des directives non seulement sur le contenu mais aussi sur la manière d'enseigner et d'évaluer. Certaines orientations méthodologiques ont été privilégiées : l'approche constructiviste, qui s'appuie sur les connaissances préalables de

l'élève pour faire évoluer ses concepts, est préférée. Le document cadre établit que le contenu s'entend comme : "toute forme de culture et de savoir... en relation avec les objectifs généraux" dans l'ensemble du domaine des sciences. Ce contenu concerne les concepts, les procédures, les attitudes. Il est divisé en onze rubriques reliées aux disciplines distinctes (physique, chimie, biologie, sciences de la terre...), par exemple : l'énergie, les échanges chimiques, les transformations de l'environnement naturel... Dans certains modèles de programme, on a tenté d'organiser le contenu autour de grands thèmes - par exemple : unité et diversité, interaction, structures - ce qui, à l'expérience, a désorienté les professeurs.

Certains réformateurs, par souci de cohérence avec une perspective constructiviste, ont élaboré un curriculum ouvert, ne suggérant au professeur que les grandes lignes (par exemple : l'application de la loi de Newton dans la vie courante) tandis que d'autres détaillaient chaque activité (par exemple : la lecture de la température au degré près). Le gouvernement a opté pour un programme ouvert avec la prescription d'un niveau minimum à atteindre et de critères d'évaluation à la fin de chaque cycle scolaire (de 12 à 14 ans et de 14 à 16 ans). Il a proposé un découpage du contenu en *modules* correspondant à 15 ou 30 "périodes" de cours.

Au cours des années de mise en forme du programme, des discordances entre les perspectives théoriques et les faits sont apparues. Les auteurs détaillent trois points qui appellent la controverse.

□ La notion de programme national

L'Espagne est désormais divisée en onze provinces ayant un degré variable d'autonomie ; à partir de la loi cadre fixant des exigences minimum, les provinces peuvent décider de couvrir plus ou moins chaque sujet, d'en ajouter de nouveaux, de répartir à leur convenance le contenu sur l'ensemble de la scolarité secondaire. Les provinces bilingues, désormais autorisées à enseigner le Catalan, le Basque ou le Galicien, réduisent en conséquence le temps imparti à l'enseignement scientifique (déjà réduit par rapport au programme de 1970). Or le désir d'approfondir la compréhension des processus scientifiques, l'investigation personnelle, exige un surcroît de temps.

□ L'organisation globale ou par discipline scientifique

Avant la réforme, bien que le domaine scientifique soit considéré globalement, la tradition voulait que les sciences naturelles et la physique-chimie soient enseignées en alternance durant les quatre années

de scolarité secondaire. La proposition de gérer globalement le domaine des sciences, en raison de la communauté d'objectifs, du besoin de coordination entre les professeurs et d'intégration de tous les processus de compréhension, suscite des réticences car les exemples antérieurs d'enseignement intégré des sciences ne sont guère probants. Gil Pérez pense que l'enseignement des sciences dans un contexte social, l'acquisition d'une *culture scientifique* ne sont pas incompatibles avec la séparation des sujets. Pour Martinez Torregrosa, l'enseignement des sciences doit s'articuler autour des "problèmes qui sont à l'origine des grandes théories scientifiques" ce qui suppose une séparation des disciplines. Cette controverse révèle que les mécanismes d'apprentissage et d'enseignement ne sont pas encore totalement élucidés.

□ Le programme de type ouvert ou fermé

Auparavant, le contenu des programmes était détaillé et obligatoire. Certains innovateurs plaident pour un tronc commun réduit et des sujets optionnels laissant une marge de décision aux professeurs. L'élaboration des onze rubriques couvrant un grand nombre de sujets laisse finalement peu de souplesse. L'impossibilité de se résoudre à décréter certains sujets non nécessaires, conduit à un gonflement constant du programme minimum. Par ailleurs, l'expérience de la Catalogne où le choix d'options est large tend à confirmer l'objection que cette approche favorise la reproduction des stéréotypes (choix de sujets en fonction du sexe, du milieu socio-culturel...), néanmoins certains modules d'options expérimentaux sur l'éducation à l'environnement et à la santé donnent de bons résultats. L'administration a opté pour un programme global obligatoire, faute d'une certitude théorique.

Actuellement les anciens programmes et les programmes expérimentaux coexistent, ces derniers ayant été obligatoirement appliqués dans les établissements scolaires nouveaux et adoptés, sur la base du volontariat, par 25 % des autres écoles. La généralisation en est prévue pour 1996-1997, les éditeurs scolaires ayant besoin de délais pour élaborer manuels et documents, et les professeurs étant peu enclins au changement. Les établissements précurseurs de la réforme ont permis de diagnostiquer certains problèmes. Le principal problème au regard des opposants à cette réforme, est l'excessive ampleur des programmes, non assimilable par la majorité des élèves dans le temps imparti. Certains professeurs s'estiment mal préparés à la diversité des contenus à enseigner, des centres d'intérêt et des aptitudes des

élèves. Enfin ce programme rénové est accusé de desservir les bons élèves et de représenter une baisse de niveau qualitatif. Il est vrai qu'il a surtout été expérimenté avec des élèves en difficulté, qui n'auraient pu suivre l'ancien programme avec succès. On reconnaît néanmoins à cette réforme le mérite de prendre en compte les intérêts de l'élève, ses aptitudes naturelles. Cela ne suffit pas à compenser l'impression d'une dégradation qualitative, peut-être subjective (les rares études comparatives sur les performances des élèves de l'ancien baccalauréat - sélectif - et du nouveau programme - non sélectif - ne révèlent pas de différences significatives).

Le malaise des professeurs devant les classes hétérogènes et l'enseignement pluridisciplinaire des établissements de type *collège unique* s'explique par leur formation très classique centrée sur le contenu d'une discipline (la formation pédagogique n'est pas obligatoire). La suppression des écoles professionnelles exige du professeur une adaptation à des élèves de niveau différent qui nécessitera non seulement un recyclage professionnel mais aussi un système de consultation (coûteux) dans les écoles. Pour les futurs professeurs, une formation initiale est en cours d'élaboration mais les diplômes universitaires de plus en plus spécialisés correspondent mal aux besoins de l'enseignant. Le problème crucial de la formation des enseignants reste donc à résoudre.

La persistance de questions, de contradictions, n'exclut pas la validité d'une refonte des programmes. Certes, la quantité de sujets à apprendre, d'objectifs à atteindre, de critères d'évaluation à remplir, inquiète (pour chacun des 24 critères retenus on ne dispose que de 10 heures de cours). Par exemple, le critère de connaissance de la théorie cinétique est l'acquisition des notions de modèle cinétique des particules, de chaleur et de température, de pression. La crise économique actuelle freine les efforts de formation professionnelle du Ministère. Mais, contrairement aux lois précédentes, cette réforme a été discutée et expérimentée par des praticiens de l'éducation et elle a été travaillée, testée longuement. Elle a entraîné la promotion de l'innovation parmi les professeurs. Ceux-ci ont dépassé les réponses superficielles à des problèmes tels que l'échec d'un apprentissage donné, ils ont échangé leurs expériences, se sont familiarisés avec la nouvelle éducation scientifique grâce à la création d'un réseau de 200 Centres pour Enseignants. La participation à des stages de recyclage s'est répandue. Le nouveau programme de sciences accorde plus de responsabilités au professeur et n'impose pas un contenu année par

année. Il se rattache à des théories de l'éducation et confère à l'élève un pouvoir sur son propre apprentissage.

Ce programme, malgré les difficultés que soulève sa mise en application concrète dans chaque classe, a lancé parmi les enseignants un processus de réflexion prometteur.

- D'après : JIMÉNEZ-ALEXANDRE, Maria Pilar and PUIG, Neus Sanmarti. The development of a new science curriculum for secondary school in Spain : opportunities for change. *International Journal of Science Education*, july-aug. 1995, vol. 17, n° 4, p. 425-439

Universités allemandes : différenciation, sélection et autosélection

Dans les pays occidentaux, la forte croissance de la population étudiante, conséquence de la démocratisation de l'enseignement secondaire, a entraîné un phénomène de sélection des candidats et de hiérarchisation des universités - d'élite ou de masse, publiques ou privées - et des cursus, courts ou longs dans des disciplines de prestige ou "ordinaires". Et la sélection est pratiquée non seulement par les établissements mais par une sorte d'autocensure des candidats eux-mêmes, de sorte que "la différenciation institutionnelle au niveau de l'université est reproduite sous forme de différenciation sociale au niveau du corps étudiant".

En Allemagne, le secteur universitaire est, contrairement aux autres pays développés, assez homogène. Une seule distinction existe : entre les universités et les *colleges* (Fachhochschulen). Ces derniers offrent des formations professionnelles en cycles courts et drainent 25 % de la population étudiante. Les autres pays industrialisés utilisent des procédures de sélection diverses tandis qu'en Allemagne cette sélection repose avant tout sur le choix du sujet grâce au système des quotas qui a préservé les disciplines de prestige (notamment la médecine) d'une ruée de candidats.

L'article de P. Windolf décrit une enquête faite en 1989-90, auprès d'étudiants de première année dans trois universités, celles de Heidelberg, de Sarrebruck et l'université technique de Karlsruhe. Un questionnaire a été envoyé à 6 000 étudiants, et a reçu 50 % de réponses exploitables. L'échantillon était assez représentatif en ce qui concerne la répartition des disciplines, des sexes et des âges (malgré une légère sur-représentation de la discipline médicale et une légère sous-représentation de la discipline commerciale). Les énoncés soumis à un jugement avaient trait à la motivation, à la vision du marché professionnel, aux facteurs de choix du sujet et de l'université, aux activités entre la fin de scolarité secondaire et l'admission en faculté, à l'organisation de programme souhaitée. L'objectif de l'enquête était de tester, avec des débutants n'ayant pas encore subi l'influence universitaire, "l'affinité naturelle" entre les orientations cognitives déjà intériorisées des étudiants d'une discipline donnée et les normes, les

valeurs offertes par la culture de cette discipline (les cultures des disciplines sont institutionnalisées sous forme de "codes éthiques" qui régissent la production de savoir, les méthodes et les comportements d'une génération à l'autre).

Une analyse factorielle des affirmations des étudiants fait apparaître quatre facteurs principaux de choix d'étude :

- *la carrière*

l'objectif principal de l'étudiant est le succès professionnel et financier, la sécurité et le prestige social ;

- *le style de vie*

ce facteur correspond à des réponses de l'étudiant exprimant un certain attentisme, une incertitude quant à la finalité professionnelle des études. Étudier devient un but en soi et l'opportunité de s'accomplir dans un style de vie apprécié ;

- *la réforme*

ce facteur correspond à un désir d'action sur la société, d'aide. L'intérêt scientifique n'est pas rejeté mais il est subordonné à l'intérêt social. Les énoncés relatifs à la carrière prioritaire sont évalués négativement. Les étudiants éprouvent une motivation intrinsèque pour les professions socio-politiques ;

- *la science*

ce facteur correspond à un intérêt pour le savoir scientifique en soi. De plus la relation entre la science et les capacités scolaires est évidente. Un certain conformisme apparaît dans ce choix : l'idée d'étudier une matière "bien considérée" reçoit une réponse positive.

La culture d'une discipline résulte d'une combinaison variable de ces facteurs, spécifique d'un sujet particulier. L'auteur analyse les caractéristiques de ces cultures disciplinaires et examine les variables mesurant les différences de performance et d'origine sociale des étudiants.

D'après le taux de réactions positives ou négatives aux affirmations proposées dans le questionnaire, il apparaît que les catégories étudiant la théologie, la psychologie, les sciences sociales sont orientées vers le soin des autres, la réforme de la société et rejettent le carriérisme. Mais les théologiens rejettent également l'attrait d'un style de vie que les étudiants en psychologie et sciences sociales évaluent positivement et la différence de réaction s'inverse en ce qui concerne l'intérêt pour la science en soi.

La prédominance de l'intérêt pour la réussite professionnelle est commune aux étudiants en commerce, en ingénierie mécanique et en droit, mais ces derniers admettent l'idéal d'accomplissement de réformes qui ne motive pas les élèves-ingénieurs. Ceux-ci ne valorisent pas le style de vie, qui intéresse plus les étudiants en commerce. Et seuls les "littéraires" classent comme motivation première la dimension "style de vie".

La différenciation par le sexe est évidente pour trois facteurs : les hommes sont globalement plus orientés que les femmes vers la réussite professionnelle et financière, moins vers le "style de vie" ou l'action de "réforme". Mais à l'intérieur d'une même discipline les différences s'estompent : par exemple, dans la filière commerce, la différence entre les réponses masculines et féminines en ce qui concerne la carrière, est statistiquement non significative. Cependant en médecine le désir de venir en aide, valorisé par l'ensemble, l'est à un degré double par les femmes.

La différenciation par le type d'école secondaire et les notes est analysée. Certains paradoxes apparaissent : ainsi une part importante des étudiants en sciences naturelles vient de la filière classique (latin-grec) tandis que cette filière est sous-représentée parmi les étudiants en lettres. Les bonnes notes en allemand orientent vers les études littéraires, les sciences politiques, le droit, tandis que les bonnes notes en mathématiques orientent vers les mathématiques, la physique, l'ingénierie, les élèves les plus faibles en mathématiques se tournant vers la pédagogie et la sociologie. Les différences de performance selon le sexe sont faibles avec un léger avantage aux garçons en mathématiques et aux filles en allemand. Ce qui prouve que le faible engagement des filles dans l'ingénierie est la conséquence d'une image de soi, et non d'une capacité, différente.

En comparant les aspirations initiales des étudiants et leur réception finale, on constate que 19 % d'entre eux n'ont pas obtenu l'orientation désirée. Cette proportion atteint 54 % parmi les étudiants en pédagogie, 49 % parmi ceux de sociologie contre 5 % en médecine, 7 % en commerce. Le système des quotas, les examens internes des facultés en sont la cause principale. La crainte du manque de débouchés, ou d'un talent insuffisant (pour les arts, les sports), influe également. Un tableau indique les préférences réelles de ces étudiants : ainsi, parmi les 49 % d'étudiants "involontaires" en sociologie 37 % auraient préféré la psychologie, tandis que 20 % des étudiants "involontaires" en allemand auraient préféré les arts. On constate ici que certains facteurs négatifs freinent l'identification avec le sujet : en

cation et en sociologie, la motivation intrinsèque pour le sujet et les motivations extrinsèques (perspectives de carrière) font défaut.

Pour évaluer l'importance de l'origine sociale, on a attribué un degré de prestige à la profession du père, qui sert d'indicateur. Mais le diplôme allemand de fin d'études secondaires ("Abitur") qui ouvre l'accès à l'université est très sélectif et l'origine familiale ne change pas fortement les données. Néanmoins les étudiants d'origine modeste se situent plus souvent en psychologie et pédagogie.

L'étude des caractéristiques de l'université indique qu'il existe très peu de différenciation entre elles. D'ailleurs les chiffres indiquent un recrutement des étudiants majoritairement régional : plus de 50 % des étudiants habitent dans un rayon de 50 km autour de l'université choisie. La hiérarchie s'établit au moyen des disciplines, avec au sommet la médecine, le droit, les mathématiques, la physique et au bas, l'éducation, la sociologie, la géographie, en fonction du salaire et du pouvoir qu'elles peuvent procurer. Ce trait distingue les universités allemandes des écoles françaises, dont certaines bénéficient d'un prestige intellectuel exceptionnel quelle que soit la discipline enseignée.

Les résultats de l'analyse de régression multivariée prenant le choix du sujet comme variable dépendante montre que l'adhésion à des normes, à des valeurs issues de la tradition familiale, de la socialisation scolaire, exercent une influence déterminante sur le choix du sujet. Le mécanisme d'autosélection méritocratique est également important. Le facteur origine sociale apparaît ici beaucoup moins crucial que ne l'affirmaient les sociologues (cf. Bourdieu, Preis) dans le choix de la discipline, ce qui s'explique par l'égalisation des chances et par le type d'analyse (multivariée) utilisé, qui prend en compte de nombreux facteurs. Le choix du sujet est influencé par le sexe en raison de processus de socialisation spécifiques : moins de 10 % de femmes étudient l'ingénierie, ce qui peut être la cause ou la conséquence de la ségrégation sur le marché du travail.

Après l'analyse du choix des disciplines, l'auteur examine, d'après les points de vue exprimés dans le questionnaire, les critères du choix de l'université elle-même. Le critère de la qualité scolaire est le plus fortement valorisé (palette de cours et de formations spécifiques proposés, réputation du corps enseignant...). La proximité de l'école avec le lieu de vie sociale (familiale et amicale) est apprécié (dans les réponses au questionnaire "le désir d'indépendance" est perçu négativement) : la compétition ne s'effectue qu'entre des universités voisines. La qualité de la vie dans la ville universitaire et la région

environnante est un critère de choix pour les étudiants éloignés. Mais dans les faits (excepté pour l'université technique de Karlsruhe) le critère purement scolaire ne détermine pas le choix final du lieu d'étude, les critères d'agrément ou de proximité étant dominants.

La priorité est donc donnée aux considérations d'ordre scientifique et professionnel pour le choix de la discipline étudiée, mais aux considérations d'ordre relationnel et géographique pour le choix du lieu des études universitaires.

- D'après : WINDOLF, Paul. Selection and self-selection at German mass universities. *Oxford Review of Education*, june 1995, vol. 21, n° 2, p. 207-231.

L'évolution des programmes de littérature aux États-Unis

Le XXème siècle, notamment les trente dernières années, a connu de grands changements dans le contenu de l'enseignement de l'histoire et de la littérature. Mais si l'évolution des manuels d'histoire a suscité des polémiques, celle des programmes de littérature et des manuels de lecture n'a pas retenu l'attention.

S. Stotsky, en étudiant chronologiquement les rapports sur ce sujet, a constaté qu'en 1907, d'après une enquête de G. Tanner auprès de 67 écoles secondaires du Midwest, seulement 9 des 40 ouvrages les plus étudiés étaient américains contre 31 britanniques. Les études récentes indiquent un rapport inversé : ainsi l'enquête de A. Applebee sur 322 écoles représentatives de la nation relève 26 auteurs américains pour 45 titres fondamentaux, étudiés de la 7ème à la 12ème année. Et sur les 20 ouvrages du XXème siècle, trois seulement étaient anglais. L'enquête de Ph. Anderson et S. Stotsky auprès de l'Association des professeurs d'anglais de Nouvelle Angleterre donne des indications comparables, bien que les méthodologies aient été différentes. (dans l'enquête d'Applebee les professeurs n'avaient pas été interrogés individuellement). Une étude complémentaire d'Applebee sur les anthologies de littérature confirme ce recentrage des programmes de littérature contemporains sur les œuvres américaines, passé quasi inaperçu des érudits.

Entre les années 60 et les années 90 d'autres changements apparaissent dans les anthologies examinées : Applebee constate une plus grande représentation des femmes et des œuvres "marginales" (30 % de femmes et 21 % d'auteurs "non blancs" sont présents). Ce second changement est le reflet d'une nouvelle philosophie du curriculum définie comme le multiculturalisme. Au nom de cette philosophie, il est recommandé d'élaborer des anthologies qui illustrent le caractère multi-ethnique du pays et permettent aux lecteurs de différentes origines de s'identifier à des personnages marquants.

L'auteur de cet article attire l'attention sur les distorsions que les objectifs premiers du multiculturalisme ont subies et cite l'analyse inquiète qu'en fait R. Bernstein : "c'est un flot de bonnes intentions qui s'est détourné du respect de la différence pour plonger dans un abîme d'assertions dogmatiques et de déclarations pseudo-scienti-

fiques sur les races et les sexes". S. Stotsky soulève quelques aspects problématiques des programmes littéraires actuels.

Les objectifs principaux des programmes multiculturels sont d'éviter l'exclusion et les stéréotypes. La reconnaissance des divers groupes religieux, ethniques, raciaux doit se traduire par l'introduction d'œuvres écrites par ces minorités ou sur elles. La théorie du "politiquement correct" conduit à diaboliser les œuvres qui contiennent des personnages donnant une image dévalorisante d'un groupe particulier. La volonté d'élargissement du paysage littéraire américain conduit à une sélection d'ouvrages dans laquelle les groupes d'Américains d'origine européenne, statistiquement majoritaires, sont insuffisamment représentés. Les nouvelles séries littéraires des éditeurs mettent en relief non seulement les œuvres liées aux grands groupes minoritaires, mais également des ouvrages sur les populations de leurs pays d'origine (Afrique, Haïti, Caraïbes, Mexique, Chili...) tandis que la grande variété ethnique, religieuse des groupes d'ascendance européenne n'est pas évoquée. Les Asiatiques du Sud-Est, les Japonais, les Chinois sont représentés mais non les Coréens, les Indous, les Iraniens, Arméniens... L'absence d'ouvrages décrivant les expériences des pionniers venus de toute l'Europe risque de donner aux élèves d'origine minoritaire une idée fautive de l'histoire des Américains, leur laissant croire que la masse américaine est anglo-saxonne et partage les mêmes croyances, les mêmes coutumes. Inversement, les élèves appartenant à la majorité risquent d'identifier les jeunes minoritaires à ceux de leur pays d'origine, ce qui pour les immigrants, dès la deuxième génération, est inexact.

D'autre part l'occultation des différences entre les divers Américains blancs (européens et non européens) peut inciter à croire que les inégalités n'ont existé qu'en termes raciaux dans l'histoire de ce pays et l'on risque d'adopter, comme le Conseil national des sciences sociales, un programme variable, où le "style d'apprentissage" est adapté à la race de l'élève, ce qui correspond à une régression. Une telle conception nie les nombreuses différences à l'intérieur d'un même groupe ethnique et l'influence primordiale de la classe sociale sur l'apprentissage linguistique et, conséquemment, littéraire.

Quant au programme de littérature "américaine", il inclut de plus en plus d'œuvres d'Amérique centrale, du Sud et du Nord (hors des États-Unis), en profitant du flou sémantique du qualificatif d'"Américain". L'analyse des anthologies dans l'enquête d'Applebee montre que les auteurs canadiens et mexicains sont présentés comme culturellement de la même tradition que les auteurs américains, ce

qui fausse la réalité. Selon S. Stotsky, une telle dilution de la notion de littérature américaine diminue chez les élèves le sens de leur propre identité d'Américains. Ce risque est sensible dans le contenu de nouveaux cours de littérature, comme celui proposé par la Brookline High School du Massachussets, qui applique l'idée de "traverser les frontières, à l'intérieur et à l'extérieur des États-Unis". De plus, la diminution dans la sélection, du nombre d'œuvres non contemporaines, est un obstacle à la compréhension de l'histoire du pays par les jeunes. De telles lacunes ne pourront pas être compensées par les parents qui n'ont pas beaucoup d'instruction ou qui ont été éduqués dans un pays étranger.

La cause profonde de cette tentative de "repenser le programme de littérature américaine" est le désir d'éliminer "une idéologie nationaliste oppressive qui est la face sombre du rêve américain". Mais en affaiblissant le sens de l'identité civique, jugé trop offensif, on risque, selon S. Stotsky, de faire perdre aux élèves le sens de leur responsabilité sociale. Le recul disproportionné de la littérature représentant le "courant majoritaire" de la population est également sensible dans les manuels de lecture de l'école primaire où de nombreux textes d'auteurs américains sont inspirés de civilisations étrangères.

Le dernier problème évoqué par S. Stotsky est le renversement des stéréotypes culturels. Le choix de certaines œuvres plutôt que d'autres sur un même thème (par exemple *Farewell to Manzanar* de J. Wakatsuki Houston sur l'internement des Japonais sur la Côte Ouest pendant la Seconde Guerre mondiale, *Dragonwings* de L. Yep, sur un jeune Chinois à San Francisco au début du siècle) conduit à une vision très caricaturale des Blancs violents, obtus, bigots. Cette littérature de "la culpabilité blanche" risque d'avoir un effet inverse de celui souhaité en éveillant chez les Américains moyens un ressentiment vis-à-vis de ceux qui leur apportent ce sentiment de culpabilité. D'autre part la nouvelle idéologie du "politiquement correct" condamne tous les textes qui contiennent des situations ou des personnages pouvant donner une image négative de toutes les catégories de personnes qui sont considérées comme susceptibles de subir une discrimination, ce qui pourrait entraîner une très large censure de la littérature.

Un débat général est donc nécessaire pour éviter que l'intégration des nouveaux immigrants ne soit plutôt retardée qu'accélérée par ce type de formation culturelle des jeunes. La majorité des parents d'origine étrangère souhaitent d'ailleurs que leurs enfants soient considérés comme des citoyens ordinaires. Ainsi, d'après un rapport du *New York Times*, les parents hispaniques désirent qu'un enseignement

bilingue favorise l'acquisition d'un bon anglais plutôt que la préservation de la langue et de la culture espagnoles. Quant aux responsables d'édition d'anthologies et aux professeurs, ils pourraient s'efforcer de sélectionner des œuvres mettant l'accent sur des interactions positives entre des individus de race différente et de proposer aux élèves, dans leurs rédactions, de relever des exemples de compréhension interraciale et non pas seulement des cas d'intolérance, d'injustice. Manipuler la littérature et l'histoire d'un extrême à l'autre ne peut pas favoriser la construction d'une véritable identité.

- D'après : STORSKY, Sandra. Changes in America's secondary school literature programs : good news and bad. *Phi Delta Kappan*, april 1995, vol. 76, n° 8, p. 605-613.

Le post-modernisme et l'éducation

Dans cet article, M. Cole et D. Hill posent les paramètres du concept de *post-modernisme* et décrivent les problèmes afférents à ce courant d'idées et examinent de façon approfondie ses rapports avec le champ de l'éducation.

Le concept de post-modernisme apparu dans les années 50-60, est issu de trois courants de pensée :

- la défense de l'hétérogénéité de l'art (sous forme de "Pop Art", de musique "Hip Hop" ...);

- les écrits post-structuralistes de penseurs français tels que : Foucault, Deleuze, Derrida, qui nient le pouvoir de structures centrales comme le capitalisme et privilégient le textualisme ou la multiplicité des lieux de pouvoir;

- les grandes théories de la société contemporaine post-industrielle.

Les auteurs s'interrogent sur le bien-fondé de la distinction faite par de nombreux penseurs, entre un "post-modernisme réactionnaire" et un "post-modernisme progressiste" que P. Lather qualifie de "post-modernisme de résistance", l'un conduisant au nihilisme, l'autre à la participation, au dialogue et à une structure de pouvoir pluraliste. Leur conclusion est que le post-modernisme est, fondamentalement, réactionnaire, par exemple dans son rejet des analyses du déroulement historique à l'aide des enseignements des "grands récits" (cf. Lyotard) et dans son incapacité à fournir des stratégies pour modifier l'ordre social.

Selon Callinicos, Derrida ne peut étayer rationnellement ses engagements politiques "parce qu'il se dénie le droit d'analyser les arrangements sociaux qu'il rejette ou de justifier ce rejet en suggérant d'autres directions". La tentative de mariage entre les analyses post-modernistes du courant de "résistance" et la théorie critique de Marx est jugée impossible par M. Cole et D. Hill, bien que Giroux, post-moderniste, affirme que "la relation entre l'identité et la politique peut être reformulée à l'intérieur d'une politique de représentation, ouverte à la contingence, à la différence, à l'autoréflexion mais aussi capable d'un projet reconstruisant la vie publique au travers d'une solidarité démocratique". Les post-modernistes féministes ne parviennent pas à analyser les fondements de l'oppression des femmes dans le marché du travail, enracinés dans le milieu familial, ni l'utilisation du travail à temps partiel des femmes pour réorganiser

l'emploi en Grande-Bretagne. Le socialisme propose un projet d'avenir qui accorde une valeur égale aux identités subjectives que sont le sexe, la race, l'aptitude, l'âge.

La validité des idées post-modernistes dans l'éducation est examinée de façon critique à travers les affirmations de plusieurs penseurs : J. Donald (Britannique), H. Giroux et S. Aronowitz (Américains), J. Kenway (Australienne). Selon les auteurs de l'article ni Donald et Kenway, nettement engagés dans le post-modernisme, ni Giroux et Aronowitz, libertaires influencés par le post-modernisme, ne conçoivent de stratégies de réforme qui pourraient réellement s'attaquer aux formes fondamentales d'oppression.

J. Donald a consacré son travail aux programmes scolaires en Grande-Bretagne. Il ne croit pas à la possibilité d'un programme commun à tous, dans une société multiculturelle hétérogène. Il invite à écouter "les voix marginales, anormales, transgressives qui remettent en question le *nous* du dialogue politique"... Mais il n'explique pas de quoi, ni par quoi, devrait être constitué un programme contemporain, viable. Il se contente d'appeler de ses vœux "une nouvelle écologie politique... débarrassée de l'optimisme complaisant de la *solidarité humaine* et d'une conception épique de l'histoire comme une longue marche vers l'Utopie".

J. Kenway considère favorablement en Australie l'orientation vers un langage de marché pour l'éducation, y voyant "une ère éducative nouvelle". Elle qualifie de phénomène post-moderne la triade "éducation-technologie-marché". Dans un article récent, elle intègre la vision phénoménologique des microprocessus dans l'école, datant des années 70, dans une conception post-structuraliste. Sa vision du monde laisse peu de place à la notion de classe sociale, les individus étant considérés avant tout comme des consommateurs.

Les analyses de Giroux sont inspirées des courants post-déterministes et néomarxistes britanniques et français. Dans *Post-modern education* (1991), Giroux et Aronowitz se rallient aux positions du "post-modernisme de gauche", pour présenter un projet impliquant une conception de la justice sociale inspirée par les "grands récits". Leur idée de l'école secondaire post-moderne - qui diversifie les "styles pédagogiques", permet un "apprentissage ouvert", une négociation des cours par les élèves, et fonctionne démocratiquement - ne diffère pratiquement pas de la conception que les recommandations du "Rapport Plowden" inspiraient en 1967. Or les politiques de gauche, qui en furent issues dans les années 70-80, n'ont pas réussi à

atténuer significativement les inégalités scolaires. Dans son dernier ouvrage, Giroux proclame son évolution vers le post-marxisme, mais son projet change peu. Il souhaite que les étudiants puissent "créer leurs propres textes" et "pratiquer des analyses systématiques des façons dont les cultures dominantes créent des frontières... des exclusions". Comme Donald et Kenway, Giroux sous-estime le pouvoir du capital mais contrairement à eux, il accorde avec optimisme un poids important à l'action humaine et aux intellectuels "porteurs de changement", tels que les professeurs et les travailleurs sociaux. Mais il concentre son attention sur le politique, au détriment de l'économique. Son projet d'école et de programmes ne se démarque pas d'un libéralisme de gauche teinté de radicalisme de gauche, coulé dans un discours post-moderniste.

En conclusion, les auteurs remarquent que le post-modernisme correspond à une certaine condition historico-géographique. Or l'histoire ne s'est pas arrêtée, et nous devons nous adapter, accepter que les combats soient localisés, limités. Ils soulignent les conséquences d'un post-modernisme aux conceptions fallacieuses, qui justifie idéologiquement les plans économiques et éducatifs du courant de droite, facilitant ainsi, même involontairement, l'objectif de stabilisation du capital. La rhétorique des post-"modernistes de résistance" leur paraît inefficace et, finalement, réactionnaire et ils prennent le parti d'un projet socialiste "éclairé", issu du renouveau du matérialisme historico-géographique, "en quête de l'unité à l'intérieur de la différence".

- D'après : COLE, Mike and HILL, Dave. Games of despair and rhetorics of resistance : postmodernism, education and reaction. *British Journal of Sociology of Education*, june 1995, vol. 16, n° 2, p. 165-182.

La didactique en tant que construction d'un contenu

À partir de la lecture de l'ouvrage de A. Bellack qui analyse les conduites langagières des élèves et des professeurs et différencie les significations pédagogiques et les significations substantielles du contenu des messages énoncés, l'auteur de l'article s'interroge sur les raisons de la difficulté à interpréter les résultats, à bien cerner le concept de *contenu* du discours en classe.

En observant un exemple de discours en classe analysé par J. Sinclair et M. Coulthard dans *Towards an analysis of discourse*, l'auteur constate que la structure de la leçon est la même que celle d'une leçon extraite d'un manuel de Comenius, au XVII^{ème} siècle : des objets (instruments) sont présentés, des *mots* nommant ces objets sont utilisés dans le contexte de leur utilisation courante, des *images* représentant du matériel de la même catégorie - placé en situation - sont exposés, selon une logique didactique de correspondance entre les outils, leur représentation et leurs utilisations.

P. Menck s'efforce de définir le concept allemand de *Bildung* (formation) et de comprendre dans toute sa complexité, le concept de contenu de l'enseignement en classe. *Bildung* signifie que l'être humain "brut" devra acquérir tous les attributs qui feront de lui un être véritablement humain en fonction des exigences de la société dans laquelle il est intégré. Ce processus pourra ensuite continuer ou non selon la volonté individuelle de la personne adulte. Cette formation sera obtenue en utilisant le raisonnement, le jugement, les sens, pour comprendre le monde matériel et intellectuel. Selon les pédagogues classiques "les canons du savoir que l'école propage, représentent ce qui rend les humains *humains*", reliant ainsi la didactique au curriculum.

Le contenu de ce savoir mérite d'être analysé car la question : "qu'est-ce que le travail en classe ?" est essentielle. Pour l'auteur ce travail ne traite pas de la réalité, mais d'une représentation symbolique de la réalité dans un langage codé. La discipline, qui se réfère à cette réalité, devient une *culture* lorsque l'individu est finalement formé, lorsqu'il a cultivé en lui les éléments objectifs de son humanité. Les apports culturels sont sélectionnés à l'intérieur de la culture dominante par l'autorité politique et dans l'intérêt des jeunes par l'autorité pédagogique. Ces processus de sélection font l'objet de conceptions théoriques et de recherches empiriques. Et c'est le profes-

seur qui, en dernière instance, choisit ce qui concilie les intérêts des enfants et ceux de la culture dominante.

Il reste à s'interroger sur les activités cognitives ayant pour objet d'assimiler ces éléments de culture disciplinaire, qui selon Bellack se composent de processus analytiques, empiriques et évaluatifs. Des activités plutôt physiques (*Handlung*) et des activités d'apprentissage visant à "reconstruire les processus psychiques internes en termes psychologiques pour les cadrer dans le processus pédagogique" sont évoqués, mais P. Menck préfère voir dans le travail de classe une *interprétation*, c'est-à-dire, selon sa propre approche herméneutique, un travail dans lequel des éléments d'un texte (au sens large du terme) sont renforcés par les éléments contextuels d'une manière signifiante pour les participants. La tradition didactique propose des actions qui sont adaptées à "l'objectif d'interpréter, comprendre, s'approprier l'objet". L'une de ces méthodes est le dialogue socratique particulièrement adapté à l'interprétation des questions de morale. Le cours magistral est également un moyen de stimuler l'intelligence de l'auditoire, sa capacité de générer des idées. Un travail manuel bien conçu peut lui aussi développer des qualités d'interprétation : si les enfants construisent un plan de leur ville, ils prennent conscience de l'espace entre eux et leur domicile, ils interprètent l'environnement géographique.

Cette conception interprétative permet à l'auteur de parler de "construction didactique de la réalité" et de reconnaître les interrelations chargées de sens entre les actions individuelles : ainsi les mesures pédagogiques, prises dans un certain ordre, sont signifiantes. Les pratiques de stimulus/réaction (questions/ réponses), de reproche et de louange, sont des moyens de maintenir le rythme de cheminement pédagogique.

La réflexion sur le travail de classe doit tenir compte de la différence de finalité entre celui-ci et le travail productif à l'échelle de la société : il n'a pas d'utilité directement économique, mais une utilité pédagogique (par exemple, un abri pour oiseaux construit par un enfant ne sera pas un produit performant sur le plan commercial mais il aura permis à l'enfant d'établir des relations entre le monde humain et le monde animal, d'un point de vue écologique et économique, il sera donc *utile* en tant que signe d'une acquisition de l'enfant). C'est l'objectif pédagogique qui légitime le travail scolaire et non pas l'objectif purement utilitaire. Et l'auteur est ainsi amené à s'interroger sur l'image du monde qui émerge du travail scolaire et que les élèves sont supposés adopter.

Pour tenter d'éclairer cette interrogation, P. Menck observe l'application du concept de construction de la réalité dans un cours d'art, suivi par des élèves de 10ème année au *Gymnasium*, ce cours étant consacré à l'architecture et visant à développer "l'esprit d'observation, des idées personnelles, des méthodes de représentation". Trois leçons ont été observées et enregistrées au magnétoscope. Elles correspondent à la phase "productive" du cours : après une série de leçons sur l'histoire de l'architecture, les élèves expérimentaient une technique - le dessin à la plume - afin de rendre la texture d'un élément de la construction d'une façade - en l'occurrence une brique. Le schéma de la leçon utilisé par le professeur était celui (classique) des techniques et de leur effet (les techniques - points, hachures - ayant pour but d'obtenir "l'effet d'une pierre"). Deux adolescentes, observées plus particulièrement, ont réalisé le travail différemment : l'une en dessinant la brique avec son imagination, l'autre en observant minutieusement le modèle. Ces deux interprétations différentes ont été permises par le professeur dont l'objectif était le résultat final, l'obtention de "l'aspect pierre". L'accent a été mis par l'enseignant sur la méthode d'interprétation de la réalité (la brique, la façade architecturale), à savoir la technique du dessin à la plume. L'intérêt pédagogique du professeur était centré sur le processus de production, plus que sur le produit lui-même, comme en témoignent les enregistrements des discussions pendant le cours. Ce professeur a expliqué que la construction rigoureuse, ordonnée du cours, avec des instructions précises et une évaluation formelle, était nécessaire en art comme dans une autre discipline : la cohérence est pour lui un principe fondamental de l'enseignant.

Cette conception didactique met une nouvelle fois en lumière la démarche de légitimation pédagogique de la leçon et souligne le lien entre le travail de classe et le contexte qui définit le contenu des leçons.

Les théoriciens de la didactique et les enseignants se plaignent fréquemment de la coupure entre le microcosme de l'école et le monde réel. Pour P. Menck, c'est précisément parce que l'école n'est pas le monde du travail à la chaîne ou le bureau de l'architecte, qu'elle offre une contribution spécifique à la société, celle de la formation progressive et cohérente de l'enfant.

- D'après : MENCK, Pierre. Didactics as construction of content. *Journal of Curriculum Studies*, july-aug. 1995, vol. 27, n° 4, p. 353-371.



2

*BIBLIO-
GRAPHIE
COURANTE*

PLAN DE CLASSEMENT

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

TYPLOGIE DE CONTENU

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

OUVRAGES & RAPPORTS

SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Recherche scientifique

CHABOT, Jean-Luc. MACAREZ, Nicolas. *Méthodes des sciences sociales*. Paris : PUF, 1995. 363 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Droit fondamental : droit politique et théorique.) 31

Après une présentation générale sur l'épistémologie des sciences sociales (théories de la connaissance, développement des sciences sociales), les auteurs présentent un état des lieux des méthodes en sciences sociales (sociologie, philosophie, gestion...) : la méthode statistique, les variables aléatoires et les lois de probabilité, l'échantillonnage, l'estimation statistique, les sondages, la théorie des tests, les tests d'ajustement, régression et corrélation, l'analyse de la variance, la théorie de la décision, l'analyse des données.

PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

GARNIER, Pascale. *Ce dont les enfants sont capables. Marcher XVIIIe, travailler XIXe, nager XXe*. Paris : Métailié, 1995. 338 p., bibliogr. (8 p.) 13

A travers les trois pratiques analysées, l'auteur veut tracer une histoire des manières de penser et de problématiser les relations entre adultes et enfants. La marche au 18e siècle : parmi les moyens destinés à apprendre à marcher, les objets ont une place importante (chariots, lisières, maillots, bourrelets). Les oppositions qui se dessinent au cours du 18e siècle sur l'utilisation de ces objets rendent compte de la fracture initiale entre deux systèmes d'argumentation : l'un médical et naturaliste, l'autre se fondant sur un "état de nature" pré-politique et subjectif de l'homme. Ces deux perspectives traduisent des façons différentes de se représenter les enfants qui rompent avec l'idée d'une rectitude de l'homme voulue par Dieu à son

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

image. Le travail des enfants au 19^e siècle : il n'existe pas de rapports sur le travail des enfants, mais des rapports sur les abus du travail enfantin sur le plan législatif. Cette dénonciation de l'injustice pose la question de l'identité des êtres qu'il faut protéger : les enfants des manufactures. Ce qui est en jeu, ce n'est pas supprimer leur travail, mais en fixer les limites, celles d'un travail des enfants, du temps de travail et de l'âge des enfants. Nager au 20^e siècle : l'histoire du bébé nageur se fera en plusieurs étapes. 1968, l'expérience, plonger des tout-petits dans une piscine, un échec, aboutit à une redéfinition de ce qu'est la natation. 1969, l'expérience sera une expérimentation scientifique des compétences aquatiques des tout-petits. Ce travail s'appuie sur les représentations que les adultes ont de la faiblesse des enfants (l'expérience sera la cible des critiques de F. Dolto). Ces trois études font apparaître trois formes de relations d'ordre entre petits et grands : la valeur de l'enfance, à concilier à l'attachement domestique des enfants à leur famille et la grandeur des enfants.

Histoire

HANNOUN, Hubert. *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Paris : PUF, 1995. 359 p., bibliogr. dissém. Index. (L'éducateur.) ¹³

De Xénophon (-426 -355) à Freinet (1896-1966), en passant par Rabelais, Comenius, Rousseau, Condorcet, Proudhon, Durkheim ou Makarenko, cette anthologie poursuit un triple objectif. Présenter à tout lecteur "les éclairages élaborés durant des siècles d'intuitions et de recherches en matière d'éducation et de formation". Proposer aux chercheurs ou futurs chercheurs des pistes de recherches, en redécouvrant des textes qui, bien qu'anciens, sont modernes dans leurs préoccupations. Proposer les conceptions éducationnelles des auteurs, qui s'enracinent dans une conception plus globale de leur philosophie, amène à s'interroger sur leur "et une" conception générale du monde. Chaque auteur est étudié selon quatre points : une

courte présentation biographique ; les orientations de sa pensée ; une bibliographie de et sur ses œuvres ; quelques textes sur des thèmes éducationnels.

L'enseignement du second degré en France au XX^e siècle. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, 1995. 167 p., bibliogr. dissém. ¹³

Les points suivants ont été abordés lors de ces Rencontres de Béziers : L'évolution de l'enseignement du second degré classique et moderne depuis la fin du XIX^e siècle (Claude Lelièvre) ; La place de la formation technique et professionnelle dans l'enseignement du second degré depuis la fin du XIX^e siècle (Antoine Léon) ; Théories et pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire de la seconde moitié du XX^e siècle (Yveline Fumat) ; Le syndicalisme dans l'enseignement secondaire depuis l'entre-deux-guerres (Jean Sagnes) ; Le lycée Henri IV de Béziers et les établissements secondaires publics de l'académie de Montpellier à l'époque contemporaine (Michel Fournier).

ALLAIRE, Martine. FRANK, Marie-Thérèse. *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération. 1 : inventaire de cinquante entretiens*. Paris : INRP, 1995. vol. 1., 197 p. ¹³

L'éducation est, en France, une affaire d'État. Si les décisions qu'il prend se traduisent par des textes législatifs ou réglementaires, les politiques qu'il suit doivent s'analyser en prenant en compte un ensemble plus large : objectifs, débats préparatoires, état d'esprit, convergence d'influences, "air du temps" reflétant l'opinion publique du moment... Sur tous ces points, cinquante personnalités ayant appartenu à des titres divers au monde de l'éducation, ont accepté de livrer leurs souvenirs et leur vision des réformes auxquelles elles ont participé. Ces témoins et acteurs apportent ainsi un éclairage nouveau, et parfois inédit, sur les choix et orientations

politiques de ces cinquante dernières années en matière d'éducation. L'inventaire de leurs témoignages constitue un premier guide dans la mémoire contemporaine de l'éducation dont la constitution se poursuit sous l'égide du Service d'histoire de l'éducation.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. *L'histoire de l'éducation en Europe : essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Berne : Peter Lang & Paris : INRP, 1995. 296 p., bibliogr. (6 p.) Index. (Exploration : pédagogie, histoire et pensée.) 13

L'éducation repose en Europe sur les mêmes fondations stratifiées : soubassements chrétiens des origines, sécularisation acquise grâce aux combats des Lumières, aujourd'hui convictions démocratiques. Au moment où l'Europe se renouvelle et se construit dans les esprits et les consciences, l'histoire de l'éducation, qui est au cœur de sa culture commune passée, "mérite une visite comparative". Cet ouvrage ne restitue pas cette histoire européenne, mais montre comment elle a été pensée et écrite différemment selon les traditions nationales. La première partie peut apparaître comme un état des lieux : la production d'ouvrages traitant de l'histoire de l'éducation (France, Italie) ; comment s'enseigne l'histoire de l'éducation dans les revues. L'auteur analyse ensuite comment s'est écrite l'histoire de l'éducation en Europe depuis deux décennies, en montrant comment quatre revues ont abordé les thèmes suivants : l'alphabétisation, l'enfance, la jeunesse, université et société. Dans ces thèmes, l'école et l'enseignement n'apparaissent qu'accessoirement, à titre d'intermédiaire, dans une histoire conçue comme culturelle et sociale. Cela tient, pour l'auteur, à un partage dans les domaines de recherche. La part institutionnelle et politique de l'histoire de l'école tend à diminuer au profit des pratiques réelles de l'enseignement et de problématiques afférant davantage à l'histoire économique et sociale. L'auteur choisit de privilégier un certain nombre de domaines

qui paraissent significatifs d'un renouvellement récent de l'historiographie : l'enseignement au féminin, le curriculum... Son objectif est de favoriser le développement de la conscience historique chez les chercheurs qui travaillent dans le secteur de l'éducation, dans le domaine scolaire, dans une institution où la mesure de l'histoire pèse si lourd.

VIAL, Jean. *Histoire de l'éducation*. Paris : PUF, 1995. 127 p., bibliogr. (1 p.) Index. (Que sais-je ? ; 310.) 13

L'éducation primitive. L'éducation dans l'Antiquité. L'éducation dans les civilisations antiques, ancêtres du monde occidental. L'éducation au Moyen-Age. Les effets de la Renaissance et de la Réforme sur l'éducation. L'éducation au XVII^e et au XVIII^e siècles. La Révolution et la pédagogie. L'éducation en France et à l'étranger de 1815 à 1945. Vers l'avenir.

Perspectives de l'éducation

Le système éducatif demain : défis et enjeux pour le service public. Paris : Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1995. 40 p. 4

Quatre thèmes ont été au centre de ce colloque. 1) Vers l'égalité des chances ? Le système français, apparemment uniforme, est-il égalitaire ? 2) La décentralisation à l'épreuve des faits. Associations, collectivités locales, parties intégrantes du système éducatif ? 3) Service public et établissements privés demain. Quelles conditions de participation au service public ? 4) Et demain, quelles propositions ?

JACQUET, Gilbert. *De l'Éducation nationale ou bilan de santé d'une sexagénnaire*. Paris : Nathan pédagogie, 1995. 167 p., bibliogr. (1 p.) Index. (Les repères pédagogiques : formation.) 13

L'Éducation nationale ne date que de 1932, Anatole de Monzie fut le premier ministre de l'Éducation nationale. Dès son installation, il dut faire face à l'opposition des conservateurs, des professeurs d'École Normale et à l'organisation centrale du ministère. Il souhaitait réformer (il établit définitivement la gratuité de l'enseignement secondaire, il substitue à l'appellation d'Instruction publique celle d'Éducation nationale), mais c'est grâce à ses continuateurs que certaines des propositions contenues dans sa proposition de loi de 1932, verront le jour : Jean Zay (prolongation de la scolarité obligatoire, protection des enseignants), Jérôme Carcopino (transformation des écoles primaires supérieures en collèges), le plan Langevin-Wallon, Jean Berthoin, R. Haby... Qu'en est-il de la situation actuelle ? L'auteur dresse un tableau de tous les dysfonctionnements : le parisianisme décisionnel, le sureffectif des cabinets ministériels..., qui touchent également le système lui-même : les enseignants fragilisés, aucune obligation de moyens ou de résultats, l'illettrisme, la finalité de la formation des enseignants, l'utilisation du budget...

"Aujourd'hui, obèse et impotente, l'Éducation nationale supporte mal d'être devenue sexagénnaire". Pour remédier à ce malaise, suffit-il d'un toilettage superficiel ou d'une réforme en profondeur ? Si réforme il y a, elle doit être précédée d'une réforme des structures de l'administration centrale. Elle doit être un choix de la société tout entière, elle exige un gouvernement fort et courageux, capable de ne pas céder aux sollicitations électoralistes.

WERREBROUCK, Jean-Claude. *Déclaration des droits de l'école : comprendre la crise de l'institution scolaire*. Paris : L'Harmattan, 1995 183 p., bibliogr. dissém. (Logiques sociales.) 12

Cet ouvrage se présente comme une analyse des rapports sociaux de production dans le cadre scolaire ; il se situe en amont de la pédagogie et s'intéresse aux moyens (au sens social du terme de moyens de production de la pédagogie). L'auteur situe son étude dans le cadre de la théorie économique des droits de propriété ; jusqu'à présent, dans le cadre d'un État pré-moderne, du management, l'interaction sociale prévalant est marquée par le concept d'externalités, dont le modèle reste la bureaucratie wébérienne. Les acteurs connaissent mal la structure du système éducatif dans lequel ils travaillent. L'Éducation nationale appartient à la sphère de l'échange public, où l'élève est un capital à faire "fructifier" et un rouage de la machinerie sociale. Elle fait régner ce que l'on pourrait penser être un anti-ordre social, qui provient surtout des "extravagances" d'un Droit administratif mal construit et utilisé. Cela aboutit à des aménagements non-efficacés (on oublie un texte, l'acteur acquiert un comportement encore plus indépendant) et à des décalages managériaux. L'école ne peut se construire sans prendre en compte les attentes de la société, son évolution, l'évolution de la modernité. Deux tendances lourdes devraient se dessiner : le probable développement de l'échange volontaire, le réenchâssement de l'économique dans le social, "le libéralisme solidariste". Dans cette nouvelle forme d'État, l'école sera marquée par une éthique de la solidarité et une éthique de la responsabilité, combattant les déterminants sociaux et la fonction reproductrice. Cette stratégie des changements réussis, qui n'est pas une réforme, s'appuie sur les structures et sur les acteurs. L'école, se doit de devenir un acteur social authentique (externe et interne). Deux pistes sont proposées : resituer le politique ; parfaire la cohérence institutionnelle. Cela suppose une solide

armature juridique où l'école serait un établissement public, disposant de moyens pour gérer ses ressources humaines, où les élèves auraient des devoirs, mais aussi des droits à respecter. Ce changement s'inscrit dans une chronologie précisée par l'auteur, mais il ne s'agit que de propositions, dont le but est de "tirer la sonnette d'alarme" sur un problème qui concerne l'ensemble de la collectivité.

Des finalités de l'école. Débats et contributions des Cercles Condorcet. *Cahiers Condorcet*, 1995, n° 5, mai 96 p., bibliogr. (2 p.) 11 4

Ce numéro propose des contributions résultant de travaux collectifs des Cercles Condorcet (Paris, Nantes...) et d'intervenants extérieurs sur le thème des finalités de l'école : Quelles finalités pour l'école de la République ? De quelle école avons-nous vraiment besoin ? Revenir à l'enseignement des humanités, crise structurelle et questions d'aujourd'hui sans réponses...

SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie de l'éducation

CACOUAULT, Marlaïne. ŒUVRARD, Françoise. *Sociologie de l'éducation*. Paris : La Découverte, 1995. 121 p., tabl., bibliogr. (5 p.) (Repères.) 11 4

Les points suivants sont abordés dans cet ouvrage, les auteurs s'appuyant sur les travaux classiques et les recherches les plus récentes : les transformations du système scolaire et des thèmes de recherche ; la différenciation de trajectoires scolaires ; les analyses des inégalités sociales de scolarisation ; des trajectoires scolaires aux trajectoires sociales ; du rapport pédagogique à l'espace éducatif.

PAYET, Jean-Paul. *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck. 1995. 206 p., tabl., bibliogr. (4 p.) (Analyse institutionnelle.) 11

La ville comme l'école sont devenues des espaces "d'urbanité", des espaces "publics", le cadre d'une citoyenneté ordinaire. L'objectif de cet ouvrage est d'"explorer les constructions locales d'une nouvelle civilité scolaire", en s'attachant aux couloirs (les couloirs, la cour de récréation...). Dans deux collèges de communes de banlieue ordinaire, l'étude du travail des conseillers d'éducation est révélateur des difficultés et des contradictions à l'œuvre, dans la construction des "cités scolaires", entre ordre et autorité. Deuxième aspect de ces couloirs : la ségrégation scolaire, ségrégation implicite à base ethnique et sexuelle. C'est le groupe des garçons maghrébins qui constitue le "public privilégié" des procédures d'orientation. La répartition, la "fabrication des classes" fait intervenir les opinions des enseignants du primaire, et les pratiques du chef d'établissement. La "scène", met en jeu les parents, lorsque ceux-ci apparaissent dans la phase dite de "dialogue", quand il y a désaccord avec les propositions d'orientation du conseil de classe. Selon la position scolaire, selon l'origine sociale, les stratégies de choix ne seront pas les mêmes. Pour beaucoup de parents (d'origine étrangère), les informations permettant l'optimisation des parcours scolaires ne sont pas maîtrisées. La communication interculturelle est absente de la relation acteurs scolaires-parents étrangers ; l'ethnicité est un facteur discriminant de la communication école-familles. Le monde scolaire, tel qu'il est ici décrit, est caractérisé par des problèmes particuliers : recruter des enseignants motivés, les retenir, éviter la fuite des élèves français..., il s'inscrit dans un "marché scolaire", "fonctionnant sur le principe des vases communicants" où les droits des élèves, des parents doivent être reconnus.

Sociologie connexes à la sociologie de l'éducation

Les 15-25 ans, acteurs dans la cité. Paris : Syros, 1995. 205 p., bibliogr. (1 p.) ☞ 23

A l'initiative du CODASE (Comité Dauphinois d'Action Socio-Éducative), des gens de terrain (sociologues, enseignants, psychiatres...) se sont réunis pour réfléchir aux conditions nécessaires, et aux obstacles à surmonter, pour que les 15-25 ans deviennent des acteurs dans la cité. Leurs réflexions s'organisent en trois points. 1) Les 15-25 ans au cœur des mutations sociales : les jeunes et les politiques d'insertion ; des médiations entre la jeunesse et l'âge adulte ; un temps pour l'adolescence ; peut-on parler d'une violence des jeunes ? le sport, facteur d'insertion et d'intégration ?... 2) Le point de vue des praticiens : école-formation, quel recours pour quelle réussite ? violence, insécurité, peur, les désordres d'une société moderne ; les 15-25 ans et le devenir citoyen... 3) La jeunesse comme enjeu politique : décentralisation et politiques publiques ; existe-t-il en France une politique publique de la jeunesse ? La conclusion a pour thème : les jeunes et les métamorphoses de l'individualisme démocratique.

LEFRANC, Christophe. THAVE, Suzanne. *Les enfants d'immigrés : émancipation familiale et professionnelle.* INSEE première, 1995. n° 368, 4 p. ☞ 4

Les jeunes d'origine espagnole et portugaise, dès lors qu'ils sont nés en France, prennent leur autonomie familiale et professionnelle comme les autres jeunes. Lorsqu'ils ont eux-mêmes immigré, leur émancipation est plus précoce. Les enfants d'immigrés d'Algérie ou du Maroc vivent plus longtemps que les autres chez leurs parents : il est vrai qu'ils ont moins souvent un emploi. En revanche, les jeunes d'origine turque, s'ils se marient très tôt, travaillent plus souvent tout en res-

tant hébergés par leurs parents, maintenant ainsi leur modèle familial traditionnel.

La consultation nationale des jeunes : du questionnaire aux mesures. Rapport du Comité pour la consultation nationale des jeunes, analyses et résultats. Paris : La Documentation française, 1995. 276 p. ☞ 23

La Consultation nationale des jeunes s'est déroulée entre mai et décembre 1994, un questionnaire a été adressé à chaque personne âgée de 15 à 25 ans, 800 000 questionnaires ont été dépouillés. Ce document retrace les différentes étapes de cette consultation : sa mise en œuvre, l'envoi et le dépouillement des questionnaires, les 57 propositions du Comité de consultation, les 29 mesures élaborées par le Gouvernement, qui toutes deux ont donné lieu à un rapport final de 100 propositions. Ce rapport insiste sur les points suivants : emploi et formation ; école et université ; santé ; communication, culture, sports et loisirs, aménagement du territoire, justice, participation à la vie politique. Les résultats détaillés des réponses aux questionnaires sont proposés en annexe.

Les femmes. Paris : INSEE, 1995. 217 p., tabl., bibliogr. dissém. (Contours et caractères.) ☞ 4

Cet ouvrage, se basant sur des données statistiques récentes et synthétiques, offre une vue d'ensemble des problèmes concernant les femmes. 1) Femmes, couples, enfants : population ; famille ; santé. 2) De l'école à l'emploi : éducation, formation ; activité, emploi, chômage ; revenus. 3) Vie quotidienne et relations sociales : conciliation, vie familiale, vie professionnelle ; loisirs, mode de vie ; relations à la société.

ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE. Paris : OCDE, 1995. 373 p., tabl. 9

Cette 3e édition comporte 49 indicateurs (pour l'année scolaire 1991-1992, pour les pays de l'OCDE), répartis en 4 thèmes. 1) Contexte de l'enseignement, contextes démographiques, économique et social, opinions et attentes. 2) Coûts, ressources et processus scolaires : ressources financières, processus et personnel, R-D pédagogique. 3) Résultats de l'enseignement au niveau : des élèves, du système d'enseignement, du marché du travail. 4) Organigrammes annotés des systèmes d'enseignement.

PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Manuel de psychologie pour l'enseignement. Paris : Hachette éducation, 1995. 575 p. Index. (Profession enseignant.) 4

Cet ouvrage s'adresse en priorité aux futurs enseignants pour lesquels la relation avec les élèves ne sera pas seulement pédagogique, mais aussi psychologique (psychologie de l'enfant, psychologie cognitive...). Il leur propose, par des spécialistes des domaines concernés, une synthèse des connaissances nécessaires. Les thèmes suivants sont développés : 1) Psychologie de l'enseignement. 2) Apprentissages et cognition (les thèmes classiques de l'apprentissage ; la psychologie cognitive). 3) Le développement de l'enfant et de l'adolescent (le développement cognitif ; approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire ; psychologie de la petite enfance ; la psychologie de l'adolescence ; le développement social et moral de l'enfant ;

introduction à la psychologie pathologique chez l'enfant et l'adolescent). 4) Développement et acquisitions scolaires (psychologie et didactique : les notions fondamentales ; le développement du langage ; la lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage ; calculer, raisonner, résoudre des problèmes ; la formation des connaissances en sciences expérimentales ; les troubles cognitifs de la scolarité ou la galaxie dys ; la chronopsychologie à l'école). 5) L'enseignant et les psychologues (l'enseignant et le psychologue scolaire ; l'orientation ; psychologie de l'évaluation ; l'enseignant et la recherche en psychologie).

Psychologie du développement

Jouer et connaître chez les tout-petits : des pratiques éducatives nouvelles pour la petite enfance. Paris : INRP ; Mairie de Paris, 1995. 178 p., ill. 15

Cet ouvrage est un recueil d'expériences pédagogiques innovantes en matière de petite enfance. Elles sont présentées par des équipes de professionnelles de crèches parisiennes avec lesquelles le CRESAS collabore depuis plusieurs années. Ces expériences visent un triple objectif : la qualité de la vie des jeunes enfants accueillis dans les structures collectives : l'élargissement de cet accueil à tous les enfants dans une optique d'égalisation des chances ; la recherche d'une cohérence et d'une continuité entre les différentes institutions accueillant les enfants de moins de six ans. Elles sont orientées par l'exigence d'une meilleure connaissance des besoins éducatifs des très jeunes enfants et des situations de jeux les plus ajustées à ces besoins. Les points forts de ces innovations concernent le travail d'équipe dans l'organisation d'activités partagées de découverte et d'invention, l'intégration des enfants porteurs de handicaps et les échanges entre les établissements. Ce livre, qui fournit des perspectives professionnelles pour une définition renouvelée des métiers de la petite enfance,

apporte des arguments sur les possibilités d'ouverture à la culture et aux savoirs pour tous dans les structures d'accueil des tout-petits.

Psychological disorders in young people. Time trends and their causes. Chichester ; New York : John Wiley, 1995. XVIII-843 p., bibliogr. dissém. Index. ☞ 15

Les différents participants à cet ouvrage tentent d'analyser les causes de l'augmentation dramatique des troubles psychosociaux, de la criminalité chez les jeunes, qui a suivi de peu l'éclosion de la période de bien-être économique et sanitaire. Les mécanismes engendrant la délinquance, la toxicomanie et les comportements dépressifs, suicidaires, sont examinés. Les changements dans les processus sociaux et économiques sont mis en cause : les rapports familiaux, le passage à l'adolescence, les media, les valeurs, l'accès au monde du travail. Les données collectées mettent en lumière les différences selon les périodes, les nations et selon les individus. Ce recueil de recherches intéresse les praticiens ainsi que les décideurs en matière d'action sociale, de justice, de santé mentale.

SIGELMAN, Carol K. SHAFFER, David R. *Life-span human development.* Pacific Grove (Ca) : Brooks/Cole, 1991. XVIII-710 p., tabl., fig., bibliogr. (71 p.) Index. ☞ 23

Cet ouvrage présente aux étudiants en psychologie une revue des théories classiques et contemporaines, sur le développement de la personne au cours de toute la vie dans le but de les aider à acquérir les capacités d'analyse des problèmes de la "vraie vie" auxquels les êtres humains sont confrontés aux diverses étapes de leur évolution. L'approche se fait par thèmes (par exemple, le développement physique, la cognition, la personnalité...) eux-mêmes explorés en suivant les étapes chronologiques de l'évolution, de l'enfance à la

vieillesse. Les étudiants acquièrent une claire conscience de la contribution de la nature et de la culture dans les changements individuels. Le développement des capacités sensorielles, cognitives, langagières est examiné en profondeur ainsi que la conception de soi en relation avec le contexte social.

WINNYKAMEN, Fayda. CARTRON, Annick. *Les relations sociales chez l'enfant : genèse, développement, fonctions.* Paris : Armand Colin, 1995. 191 p., fig., bibliogr. (4 p.) (Cursus.) ☞ 4

L'objectif de cet ouvrage est de représenter et d'analyser les savoirs et savoir-faire construits par l'enfant dans ses relations et interactions avec autrui. Le 1er chapitre est consacré à la formation des modes de relation à autrui à l'intérieur de la famille (théorie de l'attachement de Bowlby). Le 2e chapitre au développement des relations avec les pairs, à la genèse et au développement des capacités à établir et à maintenir une relation. Le 3e chapitre est centré sur les compétences et les habiletés sociocognitives que l'enfant doit mettre en œuvre dans le groupe des pairs pour s'y intégrer de façon convenable. Le 4e chapitre sur le jeu chez l'enfant. Le 5e chapitre analyse le rôle des interactions sociocognitives dans le développement social et dans les constructions et les acquisitions de savoirs et de savoir-faire sociorelationnels. Le 6e chapitre, terminal, s'intéresse à l'adolescence (les aspects somatiques, les conséquences psychologiques des transformations/pubertaires ; les aspects sociologiques et psychosociaux).

Processus d'acquisition, activités cognitives

Les entretiens Nathan. Actes V. Savoirs et savoir-faire. Paris : Nathan, 1995. 183 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 23

Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir (G. Vergnaud) ; Peut-on vraiment opposer "savoirs" et "savoir-faire" quand on parle d'apprentissage (P. Mendelsohn) ; Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes (P. Perrenoud) ; Savoirs et savoir-faire : une dynamique pédagogiquement ignorée (J. Tardif) ; Savoirs et savoir-faire dans le métier d'enseignant, point de vue didactique (J.P. Astolfi) ; L'école du Sujet (A. Touraine) ; La leçon et l'exercice : quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation (J. Hébrard)...

CARDINET, Annie. *Pratiquer la médiation en pédagogie.* Paris : Dunod, 1995. 186 p., bibliogr. (2 p.)

Index. (Formation : pédagogie.) ✎ 4
L'auteur resitue le terme de médiation en rappelant que son utilisation n'est pas nouvelle. C'est un terme évoqué en psychologie par les courants behavioriste et constructiviste, dans le cadre de l'étude des interactions sociales (Vygotsky, Bruner...), dans les pratiques pédagogiques (pratiques métacognitives, éducativité cognitive...) ; mais c'est un concept qui reste variable d'un courant pédagogique à l'autre. Aussi l'auteur propose-t-il de se baser sur les études réalisées par le Centre national de la médiation et sur l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé (EAM) de R. Feuerstein et Y. Rand. R. Feuerstein différencie médiation (créatrice et préventive) et re-médiation (rénovatrice et curative, qui permet la confiance en soi, d'effacer le goût de l'échec). Cela suppose une nouvelle conception de la situation, de la relation pédagogique, avec pour conséquences : ancrer la situation pédagogique dans une volonté sociale et un devenir, définir qui est le médiateur, de quoi sont faits les

actes mentaux, quand poser des actes de médiation ou de re-médiation pédagogiques ? La médiation va s'attacher en premier lieu aux relations unissant celui qui apprend à son propre travail : le savoir en cause, le travail à réaliser, cela faisant naître des stratégies individuelles, des attitudes (médiation d'une attitude projective, d'une attitude active et positive, d'une attitude de communication, d'attention et de concentration). Tout cela va modifier la vision que l'on a des personnes en formation et des contenus d'apprentissage. Il faudra donc gérer le temps, choisir le contenu, déterminer la nature du contenu, repérer les actes mentaux requis par le contenu.... C'est la qualité de l'animation de la séance de la médiation et des supports pédagogiques utilisés par le médiateur qui va faire la différence avec une séance ordinaire de formation. Il faut toujours prendre en compte une "saine règle de trois" : il y a l'enseignant, l'apprenant et ce qui doit être enseigné/appris.

Personnalité, affectivité

BERCOVITZ, Alain. *La curiosité déplacée : propos sur l'apprentissage et la motivation.* Ramonville Saint-Agne : Erès, 1995. 117 p. ✎ 5

Pour l'auteur, aucune société ne peut exister sans rendre conformes les individus, d'une manière ou d'une autre (éducation, formation, conditionnement...), aucun système social ne peut permettre aux individus de se former en apprenant seulement ce qui les intéresse. La curiosité spontanée qui s'oriente vers des questions qui ne correspondent pas aux normes culturelles doit être canalisée. Les programmes (scolaires), les objectifs sont établis pour satisfaire des besoins sociaux, pas des désirs individuels, mais le "bain culturel peut être si décapant qu'il façonne à vie des manières de penser et des manières d'être". Mais quels sont les mobiles qui nous motivent ? Si les théories sont nombreuses (facteurs psychologiques, psychosociologiques...), l'accent est mis ici sur un mobile d'ordre relationnel : la reconnaissance orien-

tée vers deux grands types de satisfactions : des gratifications narcissiques et une légitime identité, et à l'opposé : la peur du ridicule ou la honte. Toutes les institutions (École, Armée...) sont des moyens puissants d'offrir la reconnaissance. L'apprentissage est une action volontaire, il ne peut y avoir transmission de connaissances que si la personne est disposée à acquérir des connaissances. Nous sommes à la fois agents de nos apprentissages et formateurs pour les autres. Il y a apprentissage chaque fois qu'une personne motivée aura accès à des informations ou des savoirs en rapport avec ses intérêts. Le savoir n'est pas un produit directement transmissible, mais sa (re)production par celui qui apprend. Le passage par l'école confère une part de légitimité : il atteste de la maîtrise des langages du groupe social de référence, la capacité à se comporter comme il convient. L'apprentissage va résulter de la capacité naturelle des gens à apprendre, de l'efficacité propre du dispositif de formation, de l'efficacité symbolique du dispositif.

Psychopathologie et thérapeutique

PRÉVOST, Claude-M. *Éducation et psychothérapie*. Paris : PUF, 1995. 127 p., bibliogr. (1 p.) (Que sais-je ? ; 2944.) ✎ 4

Problématique. Le syncrétisme historique. L'opposition des concepts et des techniques de 1982 à nos jours en France. La psychothérapie à l'école. La "pédagogie curative".

Psychanalyse

ROQUEFORT, Daniel. *Le rôle de l'éducateur : éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan, 1995. 175 p. (Émergences.) ✎ 12

L'auteur a été pendant 17 ans directeur d'un IMP, il a côtoyé des éducateurs qui souffraient de leur image. Il veut, par cet ouvrage, chercher et trouver le fondement de

l'acte éducatif et aider le praticien à se l'approprier pour en faire la pierre d'angle de sa pratique, en se référant à la psychanalyse, car elle est la seule discipline qui affronte réellement la question posée par le désir du sujet. Il présente d'abord les étapes qui jalonnent la construction de la personnalité de l'enfant du stade du miroir à la résolution du complexe d'Œdipe. C'est au cours de ce trajet que l'enfant évolue d'une identification imaginaire à une identification symbolique. Il s'intéresse ensuite au fondement de l'acte éducatif : où et comment trouver un fondement à une pratique et à un discours éducatifs ? Le champ éducatif s'inscrit sur le même terrain que l'activité parentale, il est co-extensif au complexe d'Œdipe. L'acte éducatif se fonde sur ce qui constitue le mouvement tournant de l'Œdipe, soit la métaphore du Nom du Père. Ce que rencontre l'éducateur, c'est la castration et l'exigence d'une confrontation avec le Père symbolique. La castration est la condition d'émergence du désir, la voie d'accès au désir nécessite d'en passer par le langage, la demande. La fonction de l'éducateur est alors moins de colmater les "brèches" que de les convertir en une esthétique qui vienne faire lien entre les hommes, particulièrement ceux qui souffrent. Telle est l'éthique éducative et son fondement inconscient. Il analyse enfin le fonctionnement de l'"institution", véritable corps vivant, traversé par des "pathologies", l'absence de parole, l'auto-inhibition des équipes éducatives. Peut-on éviter ces "pathologies" ? La réponse est à chercher du côté de la fonction éducative qui constitue la mission essentielle des IMP. Il s'interroge sur la place des adolescents en foyers. Il conclut en insistant sur le rôle de l'éducateur, sans doute le mieux placé pour restaurer la fonction paternelle.

PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

L'année de la recherche en éducation 1995. Paris : PUF, 1995. 237 p., bibliogr. dissém. ☞ 15

Au sommaire de ce numéro consacré à la question du sujet : Le sujet lecteur : la question du nouage de la lecture et de l'acte de lire (C. Moy). La clinique psychanalytique peut-elle dégager une théorie du sujet de l'apprentissage ? Insu et sujet (A. Guy). La place nécessaire du sujet en prévention comme en éducation à la santé. Une présence analytique dans un centre de dépistage et de prévention du SIDA (C. Tourette-Turgis). Crise culturelle et nouvelles voies de l'enseignement. Pour un retour vers le sujet (P. Goujon). "Mourir pour l'autre" : une éthique pour l'éducateur (J.-B. Paturet). L'élève : un sujet de l'ordre didactique ? Des réponses complémentaires de la didactique et de l'éthnométhodologie (J. Ravestain). Paroles de demandeurs d'emploi de longue durée en formation : pragmatisme et dépendance relationnelle (C. Jacquet-Mias, M.-C. Llorca, M. Fournet, M. Bataille). L'insertion professionnelle des jeunes sans formation spécialisée (M. Tardiif, B. Bourassa). La contextualisation, un paradigme de recherche permettant l'étude des conduites des acteurs en situation (C. Joffroy Vatonne). La lecture commentée du mythe pour une intelligence du parcours éducatif du sujet : de la fête locale au Bocage normand à Lancelot du Lac, figure de la médiation (G. Bertin). Idéal de perfection et perfection technique (A. Vergnioux).

Psychosociologie de la famille. Relations parents-enfants

Maltraitance : maintien du lien ? Paris : Fleurus, 1995. 212 p., bibliogr. dissém. ☞ 15

Ce document fait suite à une journée de travail (janvier 1994) sur les nouveaux traite-

ments à l'égard des enfants. Les contributions émanent de praticiens de formations professionnelles diverses confrontés à ce problème. A la lecture des recherches contemporaines, quelques acquis et de nombreuses questions (P. Durning) ; Attachement, tendresse et vicissitudes. Les compétences-socles de l'enfant (H. Montagner). Le maintien du lien : pourquoi ? (S. Tomkiewicz). Autorité parentale, déchéance, adoption (P. Verdier)...

Psychosociologie et éducation

BOYER, Régine. DELCLAUX, Monique. *Des familles face au collègue.* Paris : INRP, 1995. 149 p., bibliogr. (4 p.) ☞ 11

Comment les familles vivent-elles la scolarité de leurs enfants pendant les années cruciales du collège ? Quels rapports entretiennent-elles avec l'institution scolaire ? Quels sont les modèles familiaux d'éducation contemporains ? Quels projets les parents forment-ils pour leurs enfants ? Quelles méthodes éducatives mettent-ils en œuvre pour les atteindre ? Cet ouvrage contribue à répondre à ces interrogations. Se fondant sur plusieurs dizaines d'entretiens menés d'une part avec des parents et des enfants appartenant aux couches moyennes salariées, d'autre part aux milieux populaires, l'ouvrage présente une palette de portraits de famille : des configurations originales se dégagent, dans lesquelles interfèrent position sociale, trajectoires, expériences, ambitions. Si, de manière générale, les familles interrogées considèrent la réussite scolaire comme le levier de l'ascension sociale, les formes de mobilisation sur la scolarité apparaissent diversifiées, de même que les styles éducatifs et les types de fonctionnement familiaux.

RONCIN, Charles. préf. *Bien vivre la classe : la classe dans une approche systématique*. Paris : PUF, 1995. 148 p., bibliogr. (2 p.) (L'Éducateur.) ¹¹

Pour qu'il y ait compréhension ou apprentissage, il faut qu'il y ait, de la part de l'apprenant, un engagement personnel. Cet engagement doit avoir un sens, une signification ; cette signification, ici de l'apprentissage, prend naissance dans "le contexte matériel et relationnel (les personnes) dans lequel elle s'exprime". Cela s'applique pleinement au monde de la classe, dans laquelle l'enfant passe une grande partie de son temps. Lorsqu'il se sent à l'aise, il peut alors exprimer toutes ses capacités. Se sentir à l'aise signifie se sentir en sécurité, autonome, concerné par les activités qui se déroulent en classe. Pour que les interlocuteurs en présence vivent bien la classe, deux données doivent être prises en compte : la classe est une structure sociale, vivante qui respecte l'ensemble des personnes qui la composent ; c'est dans le contexte, dans cette structure, que les activités prennent leur sens pour l'enfant, contexte marqué par une organisation des relations interpersonnelles qui donne satisfaction à chacun, dans un cadre matériel qui favorise le bien-être et la disponibilité de chacun. Ces données théoriques s'appuient sur des comptes-rendus de stages (en France, en Italie), sur l'expérience des enseignants, à l'école primaire. Les situations sont diverses, mais les phénomènes dynamiques qui en découlent sont très semblables : les enfants participent pleinement aux activités proposées, ils développent des capacités de compréhension et de connaissances très structurées. Cela amène les enseignants à remettre en question leurs façons d'être et de faire ; ils ne sont plus de "simples transmetteurs de connaissances". Des solutions existent pour que les élèves s'adaptent à la société de demain : dans la conception de la classe, "bien la vivre et apprendre", dans l'intégration de moyens techniques actuels (ordinateurs...), en substituant l'autonomie à la dépendance, la confiance à la méfiance, le dialogue à l'imposition.

SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

LURÇAT, Liliane. *Le temps prisonnier : des enfances volées par la télévision*. Paris : Desclée de Brouwer, 1995. 184 p. (Formation.) ²³

"Le temps libre des enfants a été annexé par la télévision : c'est un temps prisonnier". La télévision "domestique" remplace la maîtresse de maison, autour de laquelle s'organisait la vie quotidienne. Réfléchir au pouvoir qu'exerce la télévision, c'est se poser le problème de son impact émotionnel. L'enfant qui regarde la télévision depuis sa plus tendre enfance est transformé ; il partage l'attachement, la dépendance des réactions des autres téléspectateurs. Il se transforme. L'auteur reprend ici une série de textes, déjà publiés, pour étudier cette transformation, la contagion et la manipulation psychologique. La 1^e partie de l'ouvrage est consacrée à la transformation de l'enfant par la télévision : la transformation du jeune enfant en "public" ; l'écolier, téléspectateur avant d'aller à l'école ; les rapports de l'école et de la télévision. La 2^e partie est centrée sur l'action précoce de la télévision au foyer : l'imitation directe de modèles télévisuels, qui élargit le champ à des modèles jusque-là inconnus à la maison et à l'école ; la puissance d'action de la télévision sur l'imaginaire enfantin ; les conflits familiaux autour de la télévision. La 3^e partie analyse l'action de la télévision sur les émotions et la contagion : le mimétisme ; la violence de et à la télévision ; les phénomènes de suggestion, d'imitation, de contagion ; les effets comparés de la parole et de l'image, du geste et de l'écrit. L'auteur en conclusion, s'interroge sur la portée et les limites d'une approche psychologique des problèmes de société.

MUCCHIELLI, Alex. *Psychologie de la communication*. Paris : PUF, 1995. 266 p., bibliogr. (8 p.) Index. (Le psychologue.) ²³

Pour transformer l'appréhension de la réalité en représentation scientifique, le chercheur utilise des paradigmes, ensemble d'éléments épistémologiques, théoriques et conceptuels, cohérents, servant de cadres de référence. La psychologie est "écartelée" entre quatre paradigmes que l'auteur développe dans une première partie : les paradigmes structuro-expressif, formel-transactionnel, relationnel-systémique, phénoménologique et praxéologique. Il analyse ensuite les concepts et processus appartenant à différents paradigmes, utilisés en psychologie pour rendre compte des activités subjectives et interactionnelles des sujets humains : les communications globale, implicite, paradoxale, de suggestion et d'influence, défensive, projective. La 3e partie est centrée sur la communication dans la rencontre, rencontre avec un connu-inconnu (comment chacun se présente-t-il, decode-t-il l'autre... ?), la rencontre amoureuse (on ne rencontre pas n'importe qui, mais en priorité des personnes du même milieu social et résidant dans un environnement relativement proche), la rencontre en situations d'entretiens (entretien psychanalytique lors de la cure, l'entretien d'aide psychologique, l'entretien non directif...). Ce bilan de travaux rassemblant des données fondamentales d'un siècle d'investigations psychologiques (de 1880, Freud à 1980, École de Palo Alto), permet à l'auteur de conclure que la communication n'est plus à distinguer radicalement de la conduite ; elle est un outil de l'action humaine. Mais surtout a été mise au point une forme professionnelle (et efficace) de la communication : la communication compréhensive, par le biais de laquelle, les psychologues ont démontré que l'authentique communication humaine repose sur deux sentiments de base : le sentiment de confiance et le sentiment d'être reconnu dans sa valeur propre.

Médias et violence. *Les cahiers de la sécurité intérieure*. 1995. n° 20, 246 p., bibliogr. dissém. ²³

Les articles de ce numéro spécial sont organisés en trois parties. 1) Les effets des médias : pouvoir et danger de la violence télévisée ; spectateur ou acteur : une approche psychologique... 2) La responsabilité sociale des médias : médias et terrorisme en Grande-Bretagne ; le débat américain : entre réforme et censure... 3) Réglementation et pratiques : violence et télévision, la réglementation en Europe ; la régulation d'un nouveau média, la télématique ; médias, violence et éducation... Le thème de la table ronde était : Faut-il réglementer la violence à l'écran.

ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale 1995. Paris : La Documentation française, 1995. 679 p. ²³

Ce rapport présente les éléments essentiels des études effectuées par l'IGEN, pour l'année 1993-1994, études correspondant au programme de travail fixé par le ministre. 1) Évaluations générales : l'apprentissage de la lecture à l'école primaire, l'hétérogénéité des élèves au collège, la rénovation des collèges (les modules, l'enseignement des langues), le travail personnel des élèves en dehors de la classe... 2) Études des disciplines et spécialités : histoire et géographie (le document dans l'enseignement), philosophie (le recrutement et la formation des professeurs), établissements et vie scolaires (la violence à l'école), commission "zones rurales" (le réseau scolaire en milieu rural), sciences et techniques industrielles (la formation professionnelle et ses examens en Allemagne, en Angleterre et en Espagne). 3) Les missions à l'étranger : l'évaluation des établissements français.

Description des systèmes éducatifs

La coopération en éducation dans l'Union européenne 1976-1994.

Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995. 83 p., tabl., bibliogr. (29 p.) (Études ; 5.) ^{nr} 4

Présentation des différents programmes d'action mis en place par la Communauté européenne (Union européenne) dans le domaine de l'éducation et de la formation de 1976 à 1994 : l'échec, l'égalité de chances, filles-garçons, Lingua, Erasmus, Petra... Présentation des acteurs et partenaires de la coopération : le Conseil et le Comité de l'éducation, le Parlement européen, le Comité économique et social... Présentation des orientations futures, exposées dans divers mémorandums : l'enseignement supérieur, la formation professionnelle, l'enseignement à distance...

Les chiffres-clés de l'éducation dans l'Union européenne.

Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995. 109 p., tabl., bibliogr. (1 p.)

^{nr} 9

La première partie du document est consacrée aux chiffres-clés des différents niveaux d'éducation, enseignement primaire, secondaire... : heures d'enseignement, pourcentage filles/garçons..., cela sous forme de tableaux comparatifs commentés, pour les pays de l'Union européenne, pour les années 1991-92 et 1993-94, une deuxième partie est centrée sur l'enseignement des langues : la place des langues dans les systèmes éducatifs, la présentation du programme communautaire Lingua. En annexe sont proposées des données statistiques sur les données démographiques et les taux de fréquentation, la répartition des élèves...

Politique de l'éducation

CHAUVEAU, Gérard. ROGOVAS-CHAUVEAU, Éliane. *A l'école des banlieues.* Paris : BSF, 1995. 172 p., bibliogr. (3 p.) (Pédagogies.) ^{nr} 23

Après la mise en place de diverses structures en direction des "populations et territoires populaires" (ZEP, DSQ...), les auteurs ont voulu faire ici un bilan de ces réalisations, en axant leur travail sur les établissements qui "marchent" et non pas, comme c'est trop souvent le cas, sur les situations d'échec. Créées en 1981, les ZEP reposaient sur quelques concepts de base : approche localisée ; cohérence éducative, dynamique, transversalité..., mais sur le terrain, la mise en place de cette politique a dû faire face aux conditions locales et au pilotage de ces actions. Ces politiques sociales ont eu aussi un effet négatif, ce que Bourdieu a appelé "la logique du stigmata", le fait de désigner et de caractériser un quartier comme terrain de difficultés sociales et scolaires risque de provoquer un effet Pygmalion négatif. Elles reposent souvent sur une mauvaise définition des problèmes à résoudre (échec, illettrisme, violence...) qui aboutit à un saupoudrage ou à un émiettement des moyens et des interventions. Ces interventions, pour réussir, doivent s'appuyer, sur les ressources du destinataire (l'individu, le groupe...), elles doivent être qualifiantes et valorisantes, elles doivent se centrer sur un petit nombre d'objectifs. En se basant sur une école à la fois fermée vers l'intérieur (construction d'une école forte) et ouverte vers l'extérieur (construction d'une école intelligente, solidaire, et équitable). L'heure est venue d'opérer un recentrage (sur les missions premières de l'école) et une recentralisation (partielle) de l'action scolaire dans les ZEP et les quartiers défavorisés. Les auteurs dégagent quatre grandes propositions, éléments de base du "contrat social local" : l'école publique est l'école de la République, instruction et éducation sont inséparables, construire l'école populaire, c'est démocratiser les savoirs et la réussite

scolaire, développer, c'est "tirer vers le haut". Toutes ces actions doivent avoir un même objectif : améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage. Il faut offrir aux populations "difficiles", ce qui se fait de mieux dans l'enseignement, créer une "école accélérée", une recherche de l'excellence. Des exemples d'établissements ayant réussi sont présentés dans une 2e partie.

Administration et gestion de l'enseignement

La décentralisation et l'enseignement du second degré. Rapport au Président de la République suivi des réponses des administrations et des collectivités. Paris : Cour des comptes, 1995. 297 p. 23

Ce rapport s'intéresse aux conséquences de la décentralisation de 1985 et 1986 en matière d'enseignement secondaire. La première partie analyse le partage des compétences, sur lequel est basé ce dispositif. Les collectivités territoriales se sont vues confier des attributions nouvelles en matière de planification, de construction et de gestion des établissements scolaires, l'État définit la politique pédagogique et assure la gestion des personnels. L'enseignement fait l'objet d'un financement partagé État-collectivités. La deuxième partie met l'accent sur les moyens mis en œuvre pour faire face à des besoins en forte augmentation (patrimoine transféré, évolution des effectifs et des filières). Cet effort des collectivités a été soutenu et général ; il s'est traduit par des réalisations d'ampleur inégale, définies selon des priorités et selon un large éventail de coûts. La décentralisation a permis aux établissements de disposer de nouveaux moyens pour leur fonctionnement et de bénéficier d'une plus grande souplesse de gestion. Une troisième partie précise les insuffisances à combler et les clarifications à opérer : des politiques insuffisamment définies, les faiblesses de la régulation par l'État, un système de financement qui entraîne la confusion des responsabilités, des

initiatives locales aux limites incertaines. Le rapport conclut sur la complexité et les limites du système. Il souligne que les relations nouvelles créées entre les collectivités et les établissements risquent de porter atteinte en certains cas à l'autonomie de gestion reconnue aux établissements. Par ailleurs, un effort de clarification des responsabilités en matière de financement doit être fait, dans le sens d'un rapprochement avec le droit commun et la décentralisation. Tout en acceptant une certaine diversité des situations constatées au niveau des réalités, l'État doit exercer ses pouvoirs de régulation afin que soit garantie l'égalité dans l'accès au service public de l'enseignement. En annexe, sont fournies les réponses du Ministre de l'Éducation nationale, du Budget., des collectivités locales (conseils régionaux).

Rapport 1995. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale. Paris : La Documentation française, 1995. 447 p. 23

Trois thèmes ont été au centre des travaux de l'IGAEN au cours de l'année 1993-1994 ; ce document en rend compte. 1) La scolarité et son environnement, les établissements sensibles, les zones d'habitat dispersé, les activités complémentaires à la scolarité, la rénovation des premiers et seconds cycles universitaires, les services de santé universitaire. 2) L'adaptation des qualifications : les IUP, les écoles nationales d'ingénieurs, l'éducation permanente des adultes dans les universités, la formation continue des personnels de l'EN. 3) Le perfectionnement de l'organisation : les nouveaux systèmes d'information, la déconcentration dans l'enseignement supérieur, l'organisation de l'année universitaire, les enquêtes relatives aux effectifs des étudiants.

NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Elémentaire et préscolaire

L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union européenne. Un état de la question. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995. 156 p. ^{ns} 4

Les effets de la préscolarisation : sur la réussite scolaire et le développement, sur l'intégration sociale et le succès dans la vie adulte. Les structures et conditions d'accueil : la taille des groupes et le ratio adultes/enfants ; la qualité des actions éducatives ; l'équipe éducative ; la participation des familles. La place des jeunes enfants dans les systèmes éducatifs de l'Union européenne : synthèse (taux de fréquentation, formation des enseignants...) et présentation pays par pays (types d'établissement, organisation...).

COHEN, Suzy. *De la crèche à l'école : la continuité éducative.* Paris : Nathan pédagogie, 1995. 256 p., tabl. Index. (Les repères pédagogiques : formation.) ^{ns} 23

La crèche est le premier maillon de la chaîne institutionnelle qui assure une part de la socialisation et de l'éducation du tout-petit hors de sa famille. Ce "moyen de garde" existe depuis longtemps, depuis le Moyen Age. Le monde actuel est caractérisé par une féminisation croissante, une mutation profonde de la cellule familiale, des possibilités de maternité. Ces changements amènent une demande croissante de prise en charge institutionnelle quantitative des moyens de scolarisation précoce des enfants et d'éveil à la vie sociale. Ces moyens sont divers : crèches classiques urbaines, mini-crèches, haltes d'enfants... Mais il y a un net décalage entre l'offre, insuffisante, et la demande. Pour remédier à cette situation, ont été mis en place, en 1984, les contrats-crèches, et en

1989, les contrats-enfants (surtout dans les zones rurales). Pour l'enfant, l'âge de la crèche, naissance-3 ans, est l'âge de la conquête de l'autonomie (marche, langage...) ; la crèche est un lieu éducatif où se développe sa vie émotionnelle, un lieu de vie organisé pour l'enfant, qui ne se substitue pas au milieu familial. Les parents sont fortement impliqués. La fréquentation successive de la crèche et de l'école maternelle constitue un avantage lors du passage au CP ; les enquêtes menées, notamment par la DEP, font ressortir la dimension sensible des retards scolaires en cas de cumul. Faut-il une scolarisation précoce ? Les avis sont partagés. La crèche doit faire face actuellement à de nombreuses critiques : rigidité de l'accueil, tendances des organismes publics à favoriser l'installation de crèches familiales... Toujours est-il que la crèche doit poursuivre son évolution, peut être traduisible dans le terme qui à l'origine signifiait mangeoire pour bestiaux, et pourrait être remplacé par l'école des bébés, l'école enfantine.

LEROUY-AUDOUIN, Christine. *Les modes de groupement des élèves à l'école primaire, catalyseurs de performances ? De l'influence de la taille et de la composition de la classe sur les acquisitions individuelles.* Dijon : IREDU, 1995. 28 p., graph., tabl., bibliogr. (2 p.) ^{ns} 11

Depuis les années 70, seules les recherches anglo-saxonnes se sont réellement intéressées au rôle du contexte dans la genèse des acquis scolaires, le poids et la tradition de centralisation de son système éducatif n'étant sans doute pas étranger à la quasi-vacuité de ce champ d'analyse en France. Cela dit, des travaux récents, dont ce texte se propose de faire la synthèse, ont pu mesurer que le contexte "produit" des différences entre enfants de caractéristiques comparables. Concrètement, le contexte est envisagé sous l'angle de caractéristiques structurelles dont la gestion revient à l'administration, notamment la taille et le nombre de sections dans la

classe : la majorité des recherches montre alors qu'en moyenne, et souvent en dépit des opinions communes, la taille de la classe n'exerce qu'une influence très limitée sur les acquisitions des élèves (au moins sur la plage de variation des effectifs que l'on connaît en France) et qu'en revanche, le recours aux cours multiples se révèle être d'une meilleure efficacité pédagogique qu'une organisation de la classe en cours simple. On observe en outre que les enfants initialement faibles sont les plus sensibles aux effets de contexte, et que des variables intermédiaires relatives aux pratiques pédagogiques et aux interactions entre pairs jouent certainement un rôle médiateur entre variables contextuelles et acquis des élèves.

DUPRAZ, Luce. *Le temps d'appropriation de l'école : lieux et actions-passerelles entre les familles et l'école maternelle*. Paris : Fondation de France, 1995. 288 p., bibliogr. (10 p.) (Cahiers ; 9.) 61

En 1990, la Caisse des dépôts et consignations, la Fondation de France et le Fas, ont décidé de soutenir la création de lieux d'accueil nouveaux (actions-passerelles vers l'école maternelle, relais parentaux de quartiers) pour les jeunes enfants de moins de six ans, dans des quartiers d'habitat social. Cette opération a pris la forme d'un concours. Une enquête a été réalisée en 1994 auprès de chacun des lieux lauréats des divers concours. Une première partie présente les onze actions "passerelles" : le jardin maternel de Miramas, la marelle de Blois, Chocolatine à Orléans-La Source... Les finalités de ces actions sont précisées : la prévention précoce et l'intégration sociale, agir sur les enfants (prévenir l'échec scolaire, compenser les carences familiales ...), agir sur les parents (donner confiance, briser l'isolement...), les sources d'inspiration présentées : les centres intégrés de la petite enfance, l'influence de F. Dolto. Après deux ans et demi de fonctionnement, les auteurs dressent une première tentative de bilan : des changements sont mesurables au niveau des enfants, des

parents ; de nouvelles pratiques professionnelles apparaissent. Le fonctionnement de ces lieux passerelles est aussi révélateur des inadaptations et des contradictions des institutions : le clivage entre l'Éducation nationale et les municipalités, la rigidité des procédures, le manque d'une claire conscience des enjeux par l'Éducation nationale. Celle-ci ne peut mener seule ce projet, elle doit le concevoir et le réaliser avec d'autres institutions : les collectivités territoriales, les CAF.

DURU-BELLAT, Marie. MOMBRUN, Jacqueline. TATRE, Sylviane. *Les effets spécifiques des différents modes de garde et de la maternelle précoce chez les enfants de moins de trois ans*. Dijon : IREDU, 1995. 103 p., fig., tabl., bibliogr. (4 p.) 11

Quels sont les effets des expériences de garde vécues par l'enfant avant 3 ans, en se limitant aux effets en terme de préparation à l'école ? La première partie de ce rapport est une synthèse de la littérature existant sur le sujet (dans les pays développés). La deuxième partie est une présentation de l'enquête dont l'objectif est de "dégager d'éventuelles relations entre ce que vivent les enfants entre la naissance et l'âge de trois ans et leur développement cognitif et social, en particulier les apprentissages observables à l'entrée à l'école primaire, censés fonder les acquis scolaires ultérieurs" ; elle a été menée sur un échantillon d'environ 1 000 élèves localisés dans les départements de la Côte d'Or, du Jura et de la Saône-et-Loire. Des tests, cognitifs et instrumentaux, ont été administrés aux élèves au début et en fin de GS de maternelle, puis repassés en fin de CP, dans les domaines de la numération et de la lecture. C'est un échantillon caractérisé par sa dimension rurale (74,6% des enfants vivent dans des communes de moins de 10 000 habitants) ; donc avec probablement des possibilités de choix restreintes en ce qui concerne les modes de garde. Deux catégories ont été distinguées : les enfants qui n'ont

connu qu'un seul mode de garde avant leur entrée à l'école maternelle, ceux qui ont connu deux modes de garde dont la mère. Une des caractéristiques est la relation entre le mode de garde et le niveau d'instruction des parents. Les enfants qui ont vécu deux ou trois modes de garde obtiennent des scores en moyenne meilleurs (et moins dispersés) que les autres enfants. Globalement, ce travail fait apparaître qu'il n'y a pas d'effet massif et durable des modes de garde sur le développement intellectuel de l'enfant. L'absence d'"effets nets, significatifs et durables" amène l'auteur à tracer des pistes de réflexion : les modes de garde exercent-ils une fonction compensatoire pour certains enfants ? Quel est le rôle des nourrices dans le développement intellectuel des enfants ?

LECLERCQ, Suzelle. *Scolarisation précoce : un enjeu.* Paris : Nathan pédagogie, 1995. 221 p. (Les repères pédagogiques : formation.) 23

L'instruction primaire est obligatoire pour tous les enfants, âgés de six ans, mais en dehors de toute obligation scolaire, on assiste à un phénomène de "pré-scolarisation" massive (en 1990, la presque totalité de la génération des trois ans était scolarisée). Le rôle des parents, et celui des enseignants, n'est pas négligeable dans l'évolution de ce phénomène qui touche non pas un "enfant de deux ou trois ans", mais un individu qui participe à la vie scolaire, qui joue le jeu. L'enjeu de cette préscolarisation serait la socialisation, mais que recouvre cette notion : l'adaptation d'un individu pour trouver sa place dans un groupe social ou l'action de ce groupe social pour faire intérioriser par ses membres règles, valeurs... (notamment par le biais de la langue) ? Est-elle utile ? L'auteur a cherché à évaluer les performances des élèves dans des situations scolaires habituelles : les actes quotidiens concernant le corps, l'accès aux codes sociaux de la communication. Cette scolarisation précoce semble profiter à tous, mais profite-t-elle également à tous ? On constate de grandes différences interindividuelles. Sous des variables qui sembleraient

être importantes (sexe, milieu socioculturel), se cachent des médiations complexes, notamment une socialisation familiale différenciée selon le sexe et le milieu socioculturel. Le milieu scolaire par la médiation des effets induits par l'organisation spatiale, joue un rôle non négligeable sur les performances. Le mode de scolarisation, école ou appartement, influe également nettement sur la hiérarchie des réussites scolaires, et a un effet particulièrement sélectif pour les enfants de milieu moins favorisé. L'élève structure ses connaissances, se socialise, dans un espace organisé par l'adulte, déterminé, mettant en jeu des rapports de pouvoir, de force. Cet espace n'est pas perçu de la même façon par tous les élèves ; il est porteur d'un discours social, façonné par chaque élève, en fonction de son histoire, de sa socialisation, de ses besoins. La préscolarisation s'avère être un enjeu important pour les enfants, les parents, l'enseignant, l'institution, les élus et les décideurs.

Enseignement secondaire

LEGRAND, Pierre. *Le bac chez nous et ailleurs.* Paris : Hachette éducation, 1995. 223 p., bibliogr. (2 p.) Index. (Pédagogies pour demain : questions d'éducation.) 4

Le "bac" est "phénomène sociologique de première importance", qui touche d'autres pays que la France (les États-Unis, le Japon, l'Allemagne, l'Angleterre...). Il atteste qu'au terme des études secondaires, certaines compétences ont été acquises et il donne un droit d'entrée dans l'enseignement supérieur. Il s'agit, tout au moins en France, d'un système extrêmement compliqué dans sa préparation et son organisation, une véritable machinerie, dont l'Éducation nationale est le prestataire, dont le coût financier est difficilement chiffrable. Particulièrement depuis les années 1960, est apparu le phénomène du bachotage, dont la manifestation extrême d'inégalité liée à l'argent, est le dispositif japonais du "juku". La Suède échappe aux divers aléas

du bac, car elle pratique un système de contrôle continu rationalisé. Si ce contrôle continu est rarement l'unique critère d'accès à l'enseignement supérieur, il joue presque partout un rôle dans cet accès (États-Unis, Espagne...); mais en France, "cette chose n'existe pas chez nous et ne doit pas s'y introduire". Il est "complexe et encombrant", les États-Unis ont résolu le problème en pratiquant les QCM placement. Quel est son rôle véritable? Quel que soit le pays, seule une faible proportion des candidats est éliminée à la fin des études secondaires, car c'est avant que se fait la sélection, lors des divers paliers d'orientation; le bac n'est qu'"un clignotant indispensable". Malgré les différentes mesures de démocratisation de l'enseignement, l'inégalité demeure. C'est la société française elle-même qui doit devenir plus égalitaire. Doivent également être pris en compte les problèmes de poursuites d'études (de l'argent, des enseignants, des locaux), pour que tous les éléments d'un nouveau mai 68 ne soient pas réunis.

Enseignement technique et agricole

L'Éducation nationale et la formation professionnelle des jeunes : changer pour s'adapter. Paris : MEN, 1995. 46 p. 4

Ce document présente les orientations prises par le Ministère de l'Éducation nationale dans le cadre de la loi quinquennale du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle et du Nouveau contrat pour l'École. Ces mesures, qui sont proposées sous forme de fiches, sont regroupées en quatre parties. 1) L'Éducation nationale et la FP des jeunes, évolution et constats. 2) Le Nouveau contrat pour l'École et la loi quinquennale, quatre innovations pour quatre idées forces : un plan régional de développement, une FP pour tout jeune, de nouvelles formations en apprentissage dans les lycées, le devoir d'informer sur les métiers. 3) La FP des jeunes, exemples et

témoignages dans les académies, les établissements scolaires, les entreprises et fédérations professionnelles. 4) Enseignements pratiques : les statuts des jeunes en FP, les formations et diplômes professionnels, adresses utiles...

Enseignement supérieur

Les magistères : situation et perspectives. Paris : Association des magistères d'Ile-de-France, 1995. 48 p., ann. 4

Ce dossier, basé sur une étude auprès de 66 magistères de métropole, tente de présenter un bilan de la formation. Créé en 1985, débouchant sur un diplôme bac + 5, le Magistère s'organise autour de trois années de formation intensive après deux années équivalentes du DEUG, il a été créé pour répondre aux besoins du marché de l'emploi et à la demande émanant des entreprises. Les Magistères se caractérisent par leur diversité géographique, ils se situent sur des créneaux pointus. Les étudiants viennent très majoritairement de l'université et des classes préparatoires, en promotions limitées, autorisant l'instauration d'un véritable tutorat. Il s'agit d'un diplôme universitaire à accréditation nationale. Une des caractéristiques de l'enseignement (30% des cours sont faits par des professionnels) est la réunion des cours pratiques et théoriques en un même module. Ils sont devenus des certificats de qualité qui intéressent les professionnels, mais leur financement (intégré, depuis 1988, dans l'enveloppe financière globale attribuée aux universités) reste l'un des points noirs. Les Magistères sont l'objet de luttes d'influence interne, "certains pensent encore que l'université n'a pas pour vocation d'apprendre un métier". Or seules ces formations "haut de gamme" peuvent éviter la fuite systématique des étudiants les plus motivés vers des formations non universitaires.

Éducation des adultes, formation continue

GUITTET, André. *Développer les compétences par une ingénierie de la formation*. Paris : ESF, 1994. 169 + 61 p., bibliogr. (3 p.) (Formation permanente en sciences humaines.)

☛ 4

Le contexte de crise économique contraint les individus et l'entreprise à se transformer et à anticiper les besoins de compétences dans des activités nouvelles. Quels sont les moyens pour analyser et anticiper les compétences d'une entreprise, d'un individu ? Est-il possible de gérer ces compétences ? Comment mieux adapter la formation aux besoins de l'entreprise et à ceux de l'individu ? Comment évaluer les acquis de la formation ? Le but de cet ouvrage est de présenter le cadre théorique de ces notions essentielles, et d'indiquer les techniques et les méthodes qui relèvent de l'analyse des compétences et de l'ingénierie de formation.

Enseignement privé et confessionnel

Rapport sur l'état de la liberté d'enseignement dans le monde 1995. Genève : OUIDEL, 1995. 141 p. ☛ 4

La Charte des droits de l'homme et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (article 13) stipulant la liberté de l'enseignement (de même que la Déclaration des droits et libertés fondamentaux du Parlement européen de 1989). Qu'en est-il dans la réalité ? Ce document recueille, pour près de soixante pays à travers le monde, des informations sur l'application de l'article 13 du Pacte mentionné. La présentation par pays est structurée de la manière suivante : 1) Quelques chiffres présentent le pays : population, produit national brut et les principales données chiffrées sur l'état de son enseignement (population scolaire, taux d'analphabétisme, taux de scolarisation et de

redoublement), ainsi que le produit national brut et sa participation aux dépenses d'enseignement. 2) Trois questions (ou critères d'évaluation) et les réponses respectives sur la possibilité légale de créer des établissements d'enseignement privé, l'enseignement religieux dans les établissements scolaires publics et le financement de l'enseignement privé dans le pays. 3) Les effectifs dans l'enseignement primaire et secondaire privé en pourcentage des effectifs totaux scolarisés des mêmes niveaux dans le pays. Il ressort de cette étude que peu de pays respectent effectivement la liberté d'enseignement et d'éducation ; cette liberté reste le "parent pauvre" des libertés publiques.

BARBIER, Maurice. *La laïcité*. Paris : L'Harmattan, 1995. 311 p., bibliogr. (42 p.) Index. ☛ 23

La séparation de l'Église et de l'État est une réalité en France, depuis le début du siècle. Cette séparation, désignée sous le terme de laïcité (mot apparu au début des années 1870), implique également une séparation entre l'Église et la société civile. Elle est la dernière étape dans la constitution d'un État moderne, fonctionnant d'une manière autonome, où l'individu, le citoyen, jouissent de droits, où toute la liberté est laissée à la religion. La laïcité est donc essentiellement une question politique et non religieuse. En France, l'instauration de la laïcité passe par deux étapes : 1789-1905, une phase préparatoire ; 1905-1958 : une phase d'instauration, la loi de 1905 réalise la séparation de l'Église et de l'État, le principe de laïcité est inscrit dans les Constitutions de 1946 et 1958. L'auteur remarque qu'il est difficile de donner des "définitions satisfaisantes" de la laïcité. Il en propose deux, qui correspondent à deux aspects et à deux conceptions : la séparation entre l'État et la religion, la neutralité de l'État à l'égard des religions. Elle a des limites, de nature territoriale (l'Alsace et la Moselle, les TOM) ou de nature fonctionnelle, à caractère interne (les aumôneries, les cimetières israélites ou musulmans) ou international (il existe un conseiller pour les affaires religieuses au Ministère des affaires

étrangères). La laïcité évolue sous l'influence de divers facteurs qui lui donnent une signification et une fonction nouvelles dans la société. En matière d'enseignement, cette évolution se manifeste dans quatre domaines : les relations entre l'État et l'enseignement privé, l'instruction religieuse et l'enseignement des religions, l'aide publique aux religions, la collaboration entre l'État et les religions. Elle devra faire face à deux défis : l'Europe, où la situation varie selon les pays, et la présence de l'Islam. En eux-mêmes, l'Islam et la laïcité ne sont pas incompatibles en principe ; pratiquement "il est parfois plus difficile de les concilier" ; les problèmes soulevés sont de nature différente. Ils concernent l'organisation de la communauté islamique, l'exercice du culte musulman. L'étude du cas particulier que constitue l'affaire du voile islamique montre que l'Islam est compatible avec la laïcité, entendue au sens de neutralité et permettant l'exercice de la liberté religieuse. La laïcité apparaît donc nécessaire à l'établissement de l'État et à l'épanouissement de la religion. Une importante bibliographie descriptive complète ce document.

PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Formation des enseignants et des formateurs

La formation continue des enseignants dans l'Union européenne et dans les pays de l'AELE/EEE. Bruxelles : Eurydice, 1995. 201 p. ⚡ 4

Cette étude porte sur les 15 États de l'Union européenne ainsi que sur les États de l'AELE qui font désormais partie du réseau Eurydice. Elle comporte une présentation synthétique de l'organisation de la formation continue pour les niveaux préscolaire, primaire, secondaire inférieur et supérieur, un aperçu des formations continues qui permettent d'acquérir des qualifications complémentaires, une analyse de l'ensemble des

pratiques, modalités et contenus de la formation continue, une présentation descriptive de la formation continue dans chaque pays ainsi qu'une fiche synthétique sur la formation initiale des enseignants.

ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

PEMARTIN, Daniel. *Les démarches de projets personnels : les psychopédagogies en question(s) ?* Issy-les-Moulineaux : EAP, 1995. 279 p., bibliogr. (4 p.) (Orientations.) ⚡ 23

La notion de projet est d'apparition récente (années 80) ; d'abord utilisée dans le cadre de l'entreprise, elle s'est étendue au système éducatif où l'on a tendance à confondre le projet avec le choix. Plusieurs composantes de la société sont au cœur de la démarche de projet : l'accélération du changement, un monde d'incertitude croissante, l'innovation technologique, l'affaiblissement de la relation formation-emploi. Elle est à mettre en relation avec les évolutions des systèmes de valeur. L'école a subi de nombreux changements : augmentation des taux de scolarisation, une nouvelle population scolaire, un nouveau comportement de l'élève face à l'école, une absence de motivation. Pour beaucoup d'élèves, le travail ne prend de sens que par rapport à la note ; si les notes sont faibles, la motivation diminue. S'il y a eu massification de l'enseignement, tous les moyens n'ont pas été mis en œuvre pour encourager le plus grand nombre d'élèves à s'investir et à investir le système scolaire. La démarche de projet ne doit pas enfermer le jeune dans le scolaire. Le projet doit être personnel et participer au développement du sentiment d'identité. Le travail centré sur la construction de l'identité permet d'accéder au sentiment de sa singularité. La mise en place de ce projet suppose de trouver du "temps au temps du désir", en évitant "la culture de la sinistrose". Au niveau du col-

lège, du lycée, l'émergence de projets personnels rend nécessaire des démarches spécifiques, psychopédagogiques : reconnaître l'élève comme acteur-auteur, lui donner un droit de parole..., le conseiller d'orientation ne sera plus alors qu'un acteur parmi d'autres dans la psychopédagogie des projets personnels ; les démarches de projets personnels sont des interrogations constructives sur soi, elles s'inscrivent dans le passage d'une conception taylorienne à une conception humaniste de l'orientation.

BALAN, Danièle. MINNI, Claude. De l'école à l'emploi, les jeunes en mars 1994. *INSEE première*, 1995. n° 365, 4 p. 4

Allongement de la scolarité, amélioration du niveau de formation initiale et difficultés croissantes d'insertion sur le marché du travail : les tendances observées depuis 1991 se sont confirmées de mars 1993 à mars 1994 pour les jeunes de 16 à 25 ans. La contraction des recrutements des entreprises et la diminution de la place faite aux jeunes dans ces recrutements ont rendu difficile l'obtention d'un premier emploi malgré les diverses mesures de politique de l'emploi qui leur sont destinées en priorité.

Emploi

DAYAN, Jean-Claude. ECHARDOUR, Annick. GLAUDE, Michel. La vie professionnelle des immigrés : les marques de l'histoire. *INSEE première*, 1995. n° 364, 4 p. 4

La variété des parcours professionnels des immigrés et les difficultés inégales qu'ils rencontrent sur le marché du travail tiennent pour une part aux différences liées à l'origine : celles qu'apportent les individus avec leurs références culturelles, leurs projets et leurs compétences propres, ou celles que peut opérer un système productif devenu plus exigeant et sélectif dans ses recrutements. Mais l'ancienneté dans la vie active, la

qualification et l'époque d'arrivée sur le marché du travail rendent également compte d'une part significative de cette variété, comme des écarts qui séparent les immigrés du reste de la population. Certes, ces facteurs sont eux-mêmes liés à l'origine, mais leur influence se réduit avec le temps. Et les trajectoires individuelles témoignent souvent d'un rapprochement graduel des comportements avec ceux qui prévalent dans le pays d'accueil. Ainsi en va-t-il par exemple de l'activité féminine ou de la mobilité professionnelle.

HASSOUN, Martine. Formation : la fin d'un mythe ? *Panoramiques*, 1995. n° 19, 191 p. 4

Questionner la formation à partir de la problématique du mythe et en préciser les croyances ou les réalités, tel est l'objectif de ce numéro qui fait appel à de nombreux témoignages de chercheurs, de formateurs, de responsables de formation, de journalistes et de chômeurs. Il propose un regard rétrospectif et critique sur la formation de la mise en œuvre de la loi jusqu'à nos jours, articulé selon les thèmes suivants : un droit et une histoire ; un marché qui se cherche ; de nouvelles règles du jeu ; des salariés entre rêve et réalité ; les formations pour demandeurs d'emploi ; les acteurs de l'insertion ; des savoirs en friche ; un système éducatif qui se laisse séduire.

JOBERT, Anne. MARRY, Catherine. TANGUY, Lucie. *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris : Armand Colin, 1995. 398 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) 13

Cet ouvrage rassemble les communications présentées lors d'un colloque qui s'est tenu à Paris du 17 au 19 mars 1994, intitulé "Éducation et travail, état d'un champ de recherche en Allemagne, Grande-Bretagne et Italie". Il présente cinq textes par pays portant sur les

principaux courants de recherche qui rendent compte des relations entre la sphère de l'éducation et celle du travail : travaux centrés sur les systèmes éducatifs, les marchés du travail ou la jeunesse, ou des approches plus spécifiquement économiques. Dans chaque pays, le domaine des liens entre l'éducation et le travail suscite des interrogations dominantes qui sont fonction des réalités sociales et de la manière dont ces réalités sont analysées. L'objectif de cet ouvrage est de reconnaître et de porter à la connaissance ces démarches d'analyse propres à chaque pays afin de donner des outils conceptuels et méthodologiques pour une mise en perspective comparative.

MARESCA, Bruno. *Jeunes en attente d'intégration professionnelle*. Paris : CREDOC, 1995. 118 p. (Les rapports du CREDOC ; 157.) ☞ 11

Dans le cadre de ses travaux, la Commission des affaires sociales du Sénat s'est interrogée sur la perception qu'ont les jeunes demandeurs d'emploi des conditions d'accès au marché du travail, et sur la manière dont ils réagissent aux mesures d'insertion professionnelle mises en place par les pouvoirs publics. A partir d'entretiens approfondis menés auprès de soixante jeunes, l'enquête du CREDOC apporte des éléments de diagnostic sur la situation de ceux d'entre eux qui cherchent à entrer dans la vie active, sur leurs stratégies de recherche d'emploi et d'adaptation à la période de chômage, sur la perception qu'ils ont de l'aide apportée par les mesures de la politique de l'emploi en faveur des jeunes de 16 à 25 ans. Le point de vue des organismes intervenant dans l'insertion professionnelle sur le rapport des jeunes à l'emploi complète l'étude.

NICOLE-DRANCOURT, Chantal. ROULLEAU-BERGER, Laurence. *L'insertion professionnelle des jeunes en France*. Paris : PUF, 1995. 127 p., tabl., bibliogr. dissém. (Que sais-je ? ; 2977.) ☞ 4

Les conditions d'entrée des jeunes dans la vie active se sont profondément transformées ces vingt dernières années. Le déclin du plein emploi, le développement de la précarité obligent les chercheurs à mettre au point de nouveaux concepts et de nouvelles méthodes capables d'appréhender la dynamique des changements de l'ensemble des rapports sociaux. L'insertion professionnelle ne doit plus être étudiée selon les références traditionnelles, basées sur une définition univoque. Les deux auteurs de l'ouvrage cherchent à comprendre les stratégies et les formes de rationalités qui sous-tendent les comportements d'entrée dans la vie adulte, et explorent "les capacités des jeunes à se mobiliser dans la précarité et à construire des espaces intermédiaires générateurs d'identités et de socialisations transitionnelles".

PRADERIE, Michel. PLASSE, Denis. *Les enjeux de la formation : la question de l'emploi*. Paris : Retz, 1995. 123 p., bibliogr. dissém. (Au cœur de la formation.) ☞ 4

Nourris de leur expérience à des postes divers dans le monde de la formation et de l'emploi, les auteurs de cet essai apportent des éclairages sur le problème de la liaison entre l'emploi et la formation. Ils replacent le débat dans un cadre plus général, refusant de réduire leur analyse à la seule interface entre deux systèmes, la formation initiale ou continue d'une part, et de l'autre l'emploi, indissociable de la situation économique. Le survol historique et l'examen d'exemples étrangers (en Allemagne et en Grande-Bretagne) servent d'appui à leur réflexion. L'analyse des systèmes de prévision utilisés par les planificateurs en matière d'emploi et de formation leur permet de mesurer l'évolution de la conception de cette relation. Après

avoir mis en évidence, cet éclatement des structures et des acteurs de la formation professionnelle continue, les auteurs formulent des propositions fondées sur une analyse systémique.

VIE ET MILIEU SCOLAIRE

ÉTIENNE, Richard. AMIEL, Michèle. *La communication dans l'établissement scolaire*. Paris : Hachette éducation, 1995. 223 p., bibliogr. (6 p.) (Pédagogies pour demain : nouvelles approches.) 4

L'établissement est un "lieu de vie" où, contrairement aux idées reçues, l'on communique et où la communication, lorsque l'on interroge les personnels éducatifs, est la première des priorités dans un changement souhaité. Que cette communication soit interne ou externe, elle est l'affaire de tous les acteurs et repose sur les facteurs matériels : une bonne utilisation et une bonne connaissance de l'espace établissement, une ouverture vers l'extérieur, des lieux-clés bien ciblés : le CDI, le bureau du chef d'établissement, la salle des professeurs, un lieu pour les élèves. Paradoxalement, cette communication passe aussi par une bonne gestion du temps et devra faire face à un certain nombre d'oppositions-contraintes : les représentations "brouillées" de l'établissement (son image), la facilité de la communication de proximité (dans la salle des profs...), une surabondance d'"écrits injonctifs". Organiser la communication passe par une répartition des tâches d'exécution (création d'une équipe de direction, amélioration des instances légales de décision : conseil d'administration et conseil d'école), la création de réseaux-personnes relais d'une véritable communication horizontale, une organisation contrôlée et démocratique du fonctionnement de l'établissement, des moyens financiers... Un plan de communication peut être un outil de pilotage utile. Réussir la communication, passe par plusieurs étapes : accueillir, voir, informer, déléguer, décider ensemble, recourir à

la formation, communiquer avec la presse, savoir réagir en situation de crise (en cas de conflits internes...), être un partenaire fort (vis-à-vis de l'IA, du rectorat, des entreprises). Améliorer la communication est le seul moyen pour aboutir à une véritable communauté éducative, où le chef d'établissement joue un rôle-clé, c'est "renforcer le sentiment de fierté d'appartenance à une communauté qui fait de l'éducation son principal objectif".

Les violences : agressivité, violences, fait de nature ou fait de société ? Paris : Bruno Leprince, 1995. 189 p. 23

La violence est partout, à l'école, dans la rue, dans la famille ; mais d'où vient-elle ? est-elle innée ou apparaît-elle lors qu'il y a établissement de relations humaines ? Comment y répondre autrement que par la violence ? Lors d'un symposium Éducation à la paix (novembre 1993), des enseignants-chercheurs (P. Meirieu, L. Lurçat), des sociologues (A. Jazouli, C. Lutard...), des scientifiques (A. Jacquard...) ont été amenés à réfléchir sur ce thème. Les axes de réflexion ont été les suivants : résoudre les conflits sans violence ; sports et violences ; violences dans la ville ; violences et éducation ; violences et média ; les enfants de la violence. Lors de la séance de clôture, A. Jacquard souligne que l'homme n'existe que par ses échanges avec l'autre. La violence implique un non-échange. Il faut être exigeant face à soi, mais surtout face à l'autre. Reconnaître que l'autre est une "merveille" ; c'est la base de tout enseignement. C'est le rôle essentiel de l'enseignant, faire sentir à l'enseigné, à l'élève, qu'il est regardé comme une merveille à construire, qu'il est "une merveille dans le regard des autres".

L'environnement pédagogique

ZAY, Danielle. ed. GONNIN-BOLO, Annette. ed. *Établissements et partenariats : stratégies pour des projets communs*. Paris : INRP, 1995. 463 p., bibliogr. (61 p.) Index. ⌘ 15

Le partenariat est aujourd'hui une réalité qui ne peut guère être remise en cause. Il devient nécessaire de faire le point. Devant le foisonnement des projets "partenariaux" et leur hétérogénéité (partenariat culturel, d'entreprise, "social"), il est apparu important de poser les termes d'une réflexion transversale, d'une problématique générale du partenariat, qui ne passerait pas seulement par le catalogue d'actions ou de dispositifs exemplaires, mais qui, à partir de travaux de recherche récents ou en cours, permettrait d'identifier les différents niveaux d'analyse des projets, des actions, des structures ayant l'Éducation nationale comme partenaire, y compris lorsqu'elle en est le commanditaire. L'objectif de ce colloque était de permettre à des acteurs issus d'institutions différentes, et en particulier, exerçant des fonctions de formation ou de coordination, de pouvoir disposer d'une terminologie et d'un cadre d'analyse communs, de se situer dans les problèmes qu'ils vivent ensemble au quotidien autrement que par rapport aux modes dominants d'appréhension de chacune des institutions. Par la variété et la richesse des apports qu'ils réunissent, les Actes font l'état de la question des types de partenariats en éducation dans les différents domaines concernés : économie - agriculture et industrie - culture - milieux artistiques, scientifiques, technologiques - champ social, tels les ZEP (zones d'éducation prioritaires), les projets de quartier ou de ville - comparaisons entre pays et relations internationales. La bibliographie d'un millier de titres, avec index thématique et par auteurs, complète ce document.

DUCKENFIELD, Mike. *L'école dans la ville*. Paris : OCDE, 1995. 172 p., ill., bibliogr. dissém. (Le programme pour la construction et l'équipement de l'éducation.) ⌘ 4

Ce rapport est basé sur un séminaire sur les bâtiments scolaires et universitaires et la rénovation urbaine (1992), organisé par le programme de l'OCDE pour la construction et l'équipement de l'éducation (PEB), en collaboration avec l'État du Maryland.(USA). L'ouvrage resitue d'abord le rôle de l'enseignement dans la prospérité urbaine. Face à un monde où les villes sont devenues "planétaires", certaines étant durement touchées par la crise économique, "la meilleure façon pour l'éducation de contribuer à la prospérité des villes et de leurs habitants serait peut-être de donner à tous les citoyens, enfants et adultes, les connaissances, compétences et autres atouts qui leur permettront de réussir n'importe où", de considérer la ville comme un lieu d'apprentissage. Pour cela, trois éléments doivent être pris en compte : le contexte économique (moderniser et améliorer les bâtiments scolaires, dissocier l'école et les bâtiments...); le contexte social (la pauvreté de certaines familles, les problèmes raciaux et ethniques, la délinquance et la peur); les problèmes de planification (le rôle de l'État, des familles, l'innovation...). Une série d'études de cas (initiatives lancées par des écoles dans huit pays) est présentée : rénovation urbaine et construction scolaire (Crewe, GB); technologies et partenariats écoles-entreprises (GB); l'école et la communauté (Grèce)...

GREFFE, Xavier. *La formation professionnelle des jeunes : le principe d'alternance*. Paris : Anthropos ; Economica, 1995. XIII-240 p., fig., tabl., bibliogr. (5 p.) Index. ⌘ 23

Former les jeunes est aujourd'hui un objectif essentiel des sociétés comme des politiques publiques. Pour que cette formation devienne effectivement un levier de développement économique et d'intégration sociale,

l'auteur affiche ses positions : il ne peut y avoir de formation professionnelle pertinente que fondée sur le principe d'alternance, il convient de reconnaître les acquis qui s'effectuent au sein des expériences professionnelles et des emplois et de donner aux jeunes la possibilité de reprendre des études en vue de renforcer leurs qualifications ; il n'est pas possible d'organiser les formations professionnelles en alternance sur le même modèle que des formations générales plus classiques ; et enfin il est nécessaire de mettre en œuvre une véritable gestion territoriale de la formation.

OBIN, Jean-Pierre. *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris : Hachette éducation, 1995. 191 p., bibliogr. dissém. (Pédagogies pour demain : références.) ¹³⁸ 4

Scindé en deux parties intitulées mythes et réalités, cet ouvrage propose d'envisager la formation professionnelle sous une perspective nouvelle, sa "face cachée", celle de la symbolique pour en dévoiler la mythologie et l'imaginaire, et en particulier sur le thème de l'alternance. Après ce détour, la seconde partie revient au "réel" des dispositifs institués. Elle rassemble quatre monographies portant sur des formations professionnelles diverses (les enseignants, les cadres du développement social, les infirmières, les techniciens du bâtiment et des travaux publics). Ces diversités font néanmoins apparaître la prégnance et la stabilité des identités professionnelles anciennes. A l'issue de ces analyses, l'auteur plaide pour l'autonomie du champ pédagogique.

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

HAMELINE, Daniel. JORNOD, Arielle. BELKAID, Malika. *L'école active, textes fondateurs*. Paris : PUF, 1995. 128 p., bibliogr. (4 p.) (Pédagogues, pédagogies.) ¹³⁹ 4

La 1ère partie de l'ouvrage est une présentation du rôle et de l'œuvre des principaux artisans de l'École active (dont la "formule" apparaît pleinement en 1922) : Claparède, Ferrière, Bovet... La 2e partie propose des textes ordonnés selon une approche historique : Archéologie d'un label ; Antécédents ; Un slogan pour une doctrine : Adolphe Ferrière, 1914-1928 ; Généalogies ; Débats et controverses. Des notices biographiques des auteurs complètent le document Bovet, Buisson, Decroly, Kerschensteiner...

SOETARD, Michel. *Pestalozzi*. Paris : PUF, 1995. 128 p., bibliogr. (2 p.) (Pédagogues, pédagogies.) ¹⁴⁰ 4

L'auteur présente d'abord l'œuvre de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) : l'expérience du Neuhof, (qui est la première manifestation du rêve de Pestalozzi, l'éducation du peuple), la maladie et la mort de son fils Jakob en 1801 (où il se rend compte que la nature peut refuser de conduire une humanité jusqu'à son achèvement), sa rencontre avec le philosophe Fichte, les expériences de Burgdorf et d'Yverdon (avec la publication de "Comment Gertrude instruit ses enfants en 1801"), où les théories pédagogiques de Pestalozzi trouveront le terrain de leur plein développement, théories érigées en "Méthode" : principes de l'Anschauung, de la simplification élémentaire, de l'accomplissement achevé, d'activité, de la reprise autonome, thématiques par Pestalozzi en utilisant les termes : cœur, tête, main. Des textes sont ensuite proposés selon des thèmes : Culture, crise sociale et éducation ; Liberté, travail, formation ; L'État éducateur ; L'homme et son intérêt...

Organisation pédagogique

LEROY-AUDOUIN, Christine.
MINGAT, Alain. *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège*. Dijon : IREDU, 1995. 51 p., graph., tabl., bibliogr. (2 p.) 4

À la rentrée 1993, les jeunes d'âge scolaire en milieu rural représentent moins de 15% de la population scolaire totale. Cette situation pose des problèmes quant à l'aménagement du territoire, au niveau organisationnel et au niveau pédagogique. Les résultats de recherches, récentes, apparaissent fragiles. Les auteurs, dans une perspective de production de données fiables, ont mené deux recherches dans les zones rurales de l'Yonne et de la Saône-et-Loire. Trois points ont été plus particulièrement étudiés : l'efficacité pédagogique des différents types de groupements d'élèves (cours multiple, classe unique...) sur les acquisitions scolaires ; les aspects relationnels liés à la composition de la classe, au niveau des élèves (relation à l'enseignant, aux pairs, aux savoirs...) ou des enseignants (pratiques pédagogiques déclarées) ; les effets du contexte de scolarisation sur la carrière scolaire des élèves (les redoublements...). Au-delà des résultats immédiats, les auteurs englobent leurs réflexions dans une perspective d'avenir.

Méthodes d'enseignement et évaluation

BISAULT, Joël. LAVARDE, André.
Le mémoire en IUFM : théorie et pratique. Beauvais : CDDP. 1995. 104 p., tabl., fig., bibliogr. (2 p.) 4

Lors de leur deuxième année de stage à l'IUFM, les futurs enseignants doivent préparer et soutenir un mémoire professionnel. Ceux-ci rencontrent souvent des difficultés lors de sa rédaction, ils perçoivent mal son rôle, ses finalités, ils ont du mal à le rédiger, à lui donner une forme. Ce document, pra-

tique, est destiné à leur apporter une aide. La 1ère partie analyse les références théoriques (nature des sujets, les disciplines enseignées, la référence à la didactique, la référence à la pédagogie) et les finalités du mémoire dans la formation professionnelle des enseignants. La 2e partie fournit des conseils pratiques pour la mise en œuvre du mémoire : le choix du sujet, la définition du problème, l'expérimentation dans les classes, l'élaboration, la présentation du mémoire.

Évaluation

Les élèves en difficulté. *Clés à venir*, 1995. n° 8, 82 p. 4

Consacré à l'échec scolaire, ce numéro spécial montre les chemins possibles, les solutions innovantes et les remises en cause nécessaires : Sélection ou évaluation stimulante (A. De Peretti) ; Qui sont les élèves en difficulté ? Pratiques de lecture et effets scolaires ; Enfants, professeurs, institutions en difficulté ? Des actions pour aller plus loin ; Le soutien, une nouvelle "accroche", un sas de décompression...

MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Communication audiovisuelle

De l'image papier à l'image numérisée. Villetaneuse : ADMES, 1995. 376 p., fig., bibliogr. dissém. (Les cahiers de l'ADMES ; 9.) 13

Quelques contributions : L'image au service de la pédagogie. Les enseignants chercheurs et l'audiovisuel dans l'enseignement supérieur. Communication scientifique et vidéo. Analyse d'expériences pédagogiques en visioconférence. De l'image papier à l'image numérisée. Intégrer un multimédia dans la

formation des professeurs d'école. Les systèmes informatiques multimédia au service de l'autoformation et de l'EAD...

Enseignement à distance

Formations ouvertes multiresources. Eléments bibliographiques pour l'université d'été de Lille, 6-12 juillet 1994. *Les cahiers d'études du CUEEP*, 1995. n° 29, 160 p., Index.

☞ 32

Ce numéro spécial fait suite à l'Université d'été tenue en juillet 1994 sur le thème : "Formations ouvertes multiressources". Après une introduction, réflexion sur l'un des aspects de la pratique documentaire : la bibliographie, la première partie du document propose une bibliographie signalétique en six thèmes (pour la période 1985-1994, les références-articles, ouvrages-étant extraites de banques de données, notamment celles de Francis et du Centre Inffo) : Formations ouvertes multiressources (FOM) ; FOM et métiers de la formation ; FOM et construction des savoirs ; FOM et marché de la formation ; FOM et évaluation ; bibliographie de bibliographies. La deuxième partie est une bibliographie signalétique, exhaustive, de deux des participants à l'Université d'été : Georges Lerbet et Philippe Carré. Des index, thématique et auteur, facilitent la recherche.

ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

AARON, P.G. MALATESHA, Joshi R. *Reading problems : consultation and remediation*. New York ; London : Guilford, 1992. IX-284 p., tabl., bibliogr. (21 p.) Index. (The Guilford school practitioner series.)

☞ 22

Cet ouvrage décrit le travail de consultation des psychologues scolaires et l'apport de la psychologie dans la remédiation aux problèmes d'apprentissage de la lecture. L'évolution du rôle du psychologue, de l'application de tests mesurant le QI au diagnostic des handicaps et à la collaboration avec les enseignants est soulignée. La mise au point de stratégies d'intervention pour améliorer les capacités en vocabulaire, en lecture et compréhension de l'écrit et développer la métacognition est analysée. L'apprentissage de la lecture assisté par ordinateur est étudié. Divers instruments d'évaluation, tests, matériels de lecture sont présentés. L'existence de programmes de soutien à la lecture et à la rédaction au niveau universitaire (premier cycle) est signalée.

BESSE, Jean-Marie. *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard, 1995. 118 p., bibliogr. (2 p.) (Les guides Magnard.) ☞ 4

S'interroger sur l'illettrisme des adultes ne se borne pas à une réflexion sur le rôle de l'école et sur les méthodes d'enseignement de la lecture-écriture, mais plutôt "à travailler à établir une théorie générale de l'appropriation qui aide à dresser l'inventaire de nos connaissances et à formuler l'état de notre ignorance, sur la part propre de l'individu dans la construction de ses connaissances et de ses pratiques en lecture-

écriture". Il s'agit, tout d'abord, de cerner le problème : un ensemble de facteurs : un éloignement de l'écrit du fait de l'origine sociale, un échec scolaire qui a créé une attitude de crainte, une attirance pour la communication orale, qui contribuent à entraîner une "spirale d'échec". Il faut, selon l'auteur, faire émerger une réflexion sur l'écrit, les pratiques de l'écrit, les compétences et les performances sur l'écrit, ce qu'il désigne sous le concept d'"appropriation". Lors de l'entrée dans l'écrit, dans des essais d'écriture, l'enfant nous montre comment il comprend le système, où il en est de ses conceptualisations, il "pense" l'écrit et ne se contente pas de l'apprendre. Dans le cas de l'adulte, qui ne part pas du zéro du savoir lire et écrire, il ne s'agit plus d'un apprentissage mais d'une appropriation du lire-écrire, marquée par plusieurs caractéristiques. L'école devrait alors s'inscrire dans un partenariat pour l'écrit et non contre l'illettrisme, et le rôle de l'enseignant est de permettre que l'activité de l'enfant se manifeste dans de multiples rencontres avec l'écrit (importance des BCD).

KÖHLER, Dominique Béatrix. Centre vaudois de recherches pédagogiques. Lausanne. *Orthographes en questions*. Lausanne : CVRP, 1995. 51 p., tabl., bibliogr. (3 p.) ☞ 23
 Cette étude, menée auprès d'une cinquantaine d'élèves de 2P et de 4P (cycle primaire en Suisse), vise à répondre aux questions suivantes : quelles sont les représentations des enfants concernant l'objet "orthographe" ? Quelles stratégies les élèves mettent-ils en œuvre lorsqu'ils tentent de résoudre des problèmes orthographiques ? Où apparaît le doute orthographique ? Que font-ils pour y remédier ? Quelles règles implicites se construisent-ils ? Les discours des enfants et leurs manières de procéder devraient contribuer à aider enseignants, formateurs, parents et logopédistes à approcher l'orthographe des élèves non seulement d'un point de vue normatif en se centrant sur les "fautes" à sanctionner, mais aussi d'un point de vue

constructif en considérant que l'erreur peut avoir un rôle positif dans l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe. Reconsidérer le statut des erreurs d'orthographe devrait permettre de contribuer à les "décriminaliser".

LOFTY, John S. *Time to write : the influence of time and culture on learning to write*. Albany : State university of New York, 1992. XVII-292 p., bibliogr. (8 p.) Index. (SUNY : literacy, culture and learning, theory and practice.) ☞ 11

L'auteur s'efforce ici de "discuter de l'apprentissage de l'écrit en tant qu'ensemble de pratiques modelées par les interactions volontaires et l'école et les familles". Son observation est centrée sur les approches des tâches rédactionnelles par les élèves et sur la valeur de l'écriture dans leur vie quotidienne, son rôle dans la construction de leur identité. L'utilisation du temps dans la planification des tâches est analysée en prenant pour sujets de jeunes insulaires vivant dans un village de pêcheurs : l'auteur étudie comment ces élèves expérimentent le temps pendant les cours de composition anglaise et dans l'ensemble de la vie scolaire (relations entre les diverses activités, dans le cadre des contraintes du programme). L'organisation du travail et du temps est observée en particulier chez un enfant et ses camarades en début de scolarité et vers 12 ans, puis chez une lycéenne de 17 à 18 ans.

ZESIGER, Pascal. *Écrire : approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF, 1995. X-254 p., fig., bibliogr. (25 p.) Index. (Psychologie et sciences de la pensée.) ☞ 21

L'auteur présente d'abord quelques notions relatives aux systèmes d'écriture et à leur étude du point de vue linguistique et fait un bilan des connaissances actuelles concernant les processus orthographiques et perceptivo-

moteurs impliqués dans la production du langage écrit chez l'adulte : les modèles relatifs à l'orthographe chez l'adulte, les mécanismes de contrôle moteur et de contrôle spatial de l'écriture, les troubles de l'écriture, la psychologie cognitive expérimentale et l'écriture. Il s'intéresse ensuite aux processus orthographiques chez l'enfant, aux différentes étapes de l'acquisition du langage écrit, aux troubles de l'apprentissage. Puis à l'acquisition de l'écriture : le tracé des premières lettres, le rôle du feedback, le contrôle de la pression, les invariants dans l'acquisition... La conclusion est consacrée à un bilan des quinze dernières années de recherche dans le domaine de la production du langage écrit, relatives à l'adulte et à l'enfant.

Enseignement des sciences humaines et sociales

BALDNER, Jean-Marie. dir.
CLARY, Maryse. dir. ELISSALDE, Bernard. dir. *Histoire, géographie et éducation civique dans les cycles à l'école élémentaire : éléments d'une recherche*. Paris : INRP, 1995. 98 p.

11

Quelle place l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique peut-il tenir à l'école élémentaire ? Une équipe d'enseignants d'IUFM s'appuyant sur des travaux menés dans des classes, a mené une réflexion sur la place de cet enseignement dans le cadre des cycles. Ils se sont attachés aux finalités de ces disciplines, aux problèmes didactiques, aux tensions et aux difficultés rencontrées par les enseignants. Aux analyses s'ajoutent des propositions de programmation variées.

Éducation artistique

Les enseignements et les pratiques artistiques. Paris : MEN, 1995. 23

Ce rapport est constitué de trois études. La première dresse un état des lieux (l'enseignement, les enseignants...) concernant les enseignements obligatoires que sont les arts plastiques et l'éducation au niveau de l'école et du collège. Au niveau de l'école, l'accent est mis sur la faiblesse de la formation initiale des professeurs des écoles et sur la nécessité de concevoir ces enseignements comme des champs disciplinaires, selon une visée transversale. Au niveau du collège, c'est le souci d'une qualité présente partout qui émerge (compétence des enseignants, nécessité d'inscrire dans l'emploi du temps, deux heures pour les activités de type ateliers et chorales...). La deuxième étude analyse la mise en place de la nouvelle option Arts dans les lycées, en classe de première, au cours de l'année scolaire 1993-1994, à partir de données émanant de diverses académies. Les propositions formulées le sont suivant deux constats : illisibilité de la situation actuelle, limites dans la capacité d'absorption des mesures nouvelles au lycée compte-tenu de l'existant et des moyens. Elles portent sur une meilleure lisibilité (la seconde de détermination doit pleinement jouer son rôle selon l'esprit de la rénovation), un seuil minimal exigible (un tiers des lycées ne propose strictement rien en matière artistique), l'accueil des élèves... La troisième étude s'intéresse au partenariat entre l'éducation nationale, la culture et les collectivités territoriales à l'école élémentaire, au collège et au lycée, à partir d'une enquête auprès de ces académies (le partenariat d'après les textes, la formation initiale et continue des enseignants...). Les points positifs et négatifs sont soulignés. Positifs : la qualité de l'enseignement, l'impact sur les élèves, le choix autonome des projets, l'appui déterminant des IPR - IA, des DRAC... Points faibles : la dimension du temps (de s'investir, de s'adapter au partenaire...), le manque de moyens, la rareté des intervenants professionnels... Vingt-deux propositions sont énumérées. (Document non commercialisé).

Éducation physique et sportive

DHELLEMMES, Raymond. *EPS au collège et athlétisme. Enseigner l'athlétisme pour éduquer physiquement : expérimentation de cycles d'athlétisme avec des classes de 5e*. Paris : INRP, 1995. 240 p., fig., tabl., bibliogr. (4 p.) ☞ 11

Enseigner l'athlétisme pour éduquer physiquement présuppose de rompre avec une approche de l'activité athlétique se référant exclusivement, de façon simpliste et univoque, à une gestualité technique élaborée. Pour solliciter, chez tous les élèves, une activité adaptative productrice d'acquisitions significatives -intégrant habiletés, savoirs, méthodes et attitudes- les enseignants doivent recourir à une lecture plus compréhensive des réponses motrices et des difficultés. Une telle lecture s'appuie sur des analyses techniques, historiques, alimentées de diverses données scientifiques récentes. Cet ouvrage présente la conception, l'analyse et l'évaluation de trois cycles d'athlétisme de sept à neuf séances : course de haies, javelot et triple saut. L'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de ces cycles font partie d'une recherche d'ingénierie didactique qui propose des objets et des démarches d'enseignement garantissant l'efficacité de l'action pédagogique. L'ouvrage présente les différents éclairages d'une approche : orientations générales, problématiques des contenus conduisant aux démarches et objets proposés, études de cas et illustrations concrètes. L'ensemble constitue une réorganisation/formalisation a posteriori tendant à rendre cohérent l'enseignement des trois spécialités. Les nombreux tableaux et schémas contribuent à faire apparaître cette approche commune. Un guide d'utilisation facilite le cheminement du lecteur.

Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages. Paris : PUF, 1995. 285 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Pratiques corporelles.) ☞ 15
Cet ouvrage est le résultat de journées d'études organisées par le Centre de recherches en activités physiques et sportives de l'Université de Caen, dont le thème de réflexion générale était l'étude des apprentissages. Les travaux sont regroupés selon quatre axes de recherches : Les conditions externes des apprentissages moteurs. La manipulation des caractéristiques des tâches comme condition d'apprentissage. Les conditions d'apprentissage liées au sujet. Le développement moteur comme condition d'apprentissage.

Le sport scolaire, facteur de socialisation et d'intégration. Paris : UNSS, 1995. 171 p. ☞ 4

Ce colloque se présente comme une réflexion menée sur la contribution apportée par le sport scolaire dans les lycées et les collèges aux problèmes des jeunes en difficulté scolaire et sociale. Les diverses tables rondes ont eu pour point de départ des comptes rendus d'expériences menées dans des collèges situés en ZEP. La synthèse en est assurée par J.P. Obin, autour des thèmes qui ont émergé de ces tables rondes : la société, les quartiers, les établissements, les élèves, le sport, l'éducation, les projets, les moyens, les professeurs. Un certain nombre de propositions sont formulées : agir sur les structures, aménager les horaires, agir sur les compétences de l'encadrement, valoriser les réussites des élèves.

Éducation civique, politique, morale et familiale

CALLEJA, James. ed. *International education and the university*. London : Jessica Kingsley & Paris : UNESCO, 1995. IX-262 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. ☞ 23

Ce recueil de contributions publié sous l'égide de l'UNESCO décrit les efforts de

développement d'une éducation à la compréhension internationale au niveau de l'enseignement supérieur. Des expériences de formation à la paix dans divers pays du monde sont analysées. Des perspectives communes pour l'avenir sont dégagées. L'idée d'une institutionnalisation de la transdisciplinarité, permettant d'intégrer dans des études globales les thèmes du droit humain, de l'éthique, de la paix, de l'environnement est examinée. Les problèmes conceptuels et techniques liés à cette intégration sont considérés. La valeur épistémologique de cette éducation à la compréhension internationale est étudiée. Les exemples concrets de programmes novateurs reflètent la progression d'une légitimité de ce type d'étude dans les programmes de sciences humaines des universités.

MEYER-BISCH, Patrice. dir. *Organisation des nations-unies pour l'éducation, la science et la culture. La culture démocratique : un défi pour les écoles*. Paris : UNESCO, 1995. 152 p. (Culture de paix.) ✎ 4

La démocratie peut-elle être enseignée ? De quels moyens dispose-t-on pour cela ? Comment peut-on y parvenir ? Cet ouvrage propose des activités éducatives dans ce domaine réalisées dans le cadre du système des écoles associées de l'UNESCO (réseau d'établissements, de tous niveaux, qui s'efforcent d'intégrer dans ses programmes et son fonctionnement les idéaux et le message éthique de l'UNESCO). Les pays et les activités sont diverses : Corée (apprentissage de la citoyenneté à l'école primaire ; Suisse, une séance simulée de l'ONU à Genève ; Colombie : éducation pour la paix et les droits de l'homme...). Pour la France, le témoignage proposé concerne une école maternelle de la région parisienne (plus de trente nationalités sont représentées), où quatre activités ont été mises en œuvre : éducation à l'interculturalité, le journal scolaire, le respect à l'environnement, l'éducation à la résolution non violente des conflits.

Jeunes mais citoyens : quelle éducation pour quelle citoyenneté ? Paris : IDEF, 1995. 234 p., bibliogr. (20 p.) ✎ 23

En 1992, un groupe de travail (regroupant des représentants d'institutions, des chercheurs...) s'est réuni pour analyser la manière dont les jeunes font, à tous les niveaux, l'apprentissage de la citoyenneté, l'exercent, et pour repérer les obstacles existants. C'est le résultat de ce travail qui est ici présenté, selon 4 axes. 1) L'éducation à la citoyenneté : en recherche. La citoyenneté comme processus éducatif ; Le futur citoyen dans une école pluriculturelle ; Santé des jeunes et éducation à la citoyenneté... 2) Quelle référence pour les institutions ? L'action des Ministères de la culture, de la défense, de la justice... 3) Sur la place publique. Les points de vue de diverses associations : AIDES, CLAP, ICEM Freinet... 4) Pratiques, expérimentations, analyses : Les forums démocratiques jeunes-adultes. Le comité consultatif de la jeunesse à Villeurbanne. Police et éducation à la citoyenneté des jeunes...

Éducation religieuse

MESSNER, Francis. dir. *La culture religieuse à l'école : enquête, prises de position, pratiques européennes*. Paris : Éditions du Cerf, 1995. 284 p. (L'histoire à viv.) ✎ 15

C'est un fait : les adolescents et les jeunes adultes n'ont plus de culture religieuse ; les Églises ont perdu le monopole de l'explicitation de la religion et l'école publique n'a pas pris le relais. Or, la compréhension de nos sociétés modernes nécessite une certaine culture religieuse. La série de contributions proposées dans cet ouvrage tente de dresser un bilan sur "la culture religieuse à l'école". La 1^{re} partie dresse un état des lieux (contributions de J.P. Willaime et L. Hourmant) : quelles sont les représentations et les attentes des Français quant aux relations école-religions ? quelle est l'opinion des élèves sur la possibilité de l'introduction d'éléments d'informations sur les religions ? La 2^e partie

présente les acteurs sociaux (contributions de M. Sachot, J. Gautherin, E. Goichot, J. Carpentier) : les syndicats d'enseignants, les associations de parents d'élèves, la position des Églises et des religions, l'Éducation nationale. La 3e partie, comparative, rend compte de ce qui se fait à l'étranger : Italie (V. Turchi) ; Grande-Bretagne (M. Ockelton) ; Allemagne (A. Hollerbach) ; Pologne (P. Michel). Claude Langlois souligne, en conclusion, les spécificités de la situation française : les antagonismes historiques, les traditions politiques (l'État-nation, la prééminence de la tradition égalitaire, la laïcité comme séparation), les enseignements universitaires dominés par les disciplines historiques (histoire des religions ou histoire religieuse ?). Le questionnement sur la place de la culture religieuse est capital car il oblige à garder à l'esprit les finalités de l'école qui tiennent compte du rapport pédagogique qui lie le maître à l'élève et des contextes sociaux dans lesquels l'enseignement est dispensé (apprendre à vivre ensemble dans la diversité, et dans la pluralité des cultures religieuses.)

ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

JULO, Jean. FAYOL, Michel. préf. *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques : un apport de la psychologie cognitive à l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1995. 255 p., tabl., fig., bibliogr. (23 p.) (Psychologies.) ⌘ 11 La résolution de problèmes est un "passage obligé" pour l'accès aux connaissances mathématiques. Résoudre un problème, c'est toujours découvrir, accéder à quelque chose de nouveau, en comprenant soi-même ce qui faisait problème, donc l'existence d'enjeu en termes de réussite. Se représenter un problème, c'est se représenter un objet en particulier et la tâche particulière qui lui est associée. Il faudra alors parler de procédures

et de stratégies. Quatre processus paraissent importants du point de vue de ces représentations : interprétation et sélection, structuration, opérationnalisation, modélisation. Les connaissances sont, avec les informations fournies par notre environnement, le matériel à partir duquel et sur lequel agissent ces processus. Certains types de connaissances ont un rôle privilégié : les connaissances directement liées aux outils de modélisation, les connaissances liées à des problèmes déjà rencontrés, problèmes déjà rencontrés qui aboutissent à la formation de schémas de problèmes. La fonction principale de ces schémas serait de permettre le fonctionnement du processus de structuration. L'échec répété, en mathématiques, serait dû à des dysfonctionnements de l'activité de représentation, défauts fonctionnels liés aux situations rencontrées par l'élève. Une aide à la représentation peut être apportée ; elle mettra l'accent sur les caractéristiques linguistiques de l'énoncé, son organisation ; elle pourra être complétée par des aides tutorielles. Cette démarche d'aide a une double finalité : modéliser les outils que nous connaissons et en intégrer de nouveaux en vue d'une appropriation et d'une utilisation ultérieure ; contribuer à la formation même des connaissances, à la formation des concepts, qui ont un rôle dans l'organisation et la mise en cohérence de nos connaissances. Trois principes doivent être à la base de toute démarche pédagogique : des objectifs raisonnables ; des situations complexes (et non pas la simplification comme principe pédagogique de base) ; des outils intelligents. Une importante bibliographie commentée complète ce document.

WILEY, David E. POSTLETHWAITE, T. Neville. *The IEA study of science II : science achievement in twenty-three countries*. Oxford ; New York : Pergamon, 1992. vol. 9, XI-237 p., tabl. Index. (International studies in educational achievement ; V.9.) ⌘ 13 Cette étude de l'organisation et des performances des élèves dans le domaine des sciences a été menée à terme dans 23 pays,

qui ont collecté les données et publié un Rapport national impliquant la participation de 260 830 élèves, de 22 612 professeurs et de 9 578 écoles. Le travail des élèves en sciences a été observé au niveau de la fin du primaire, de la fin de la scolarité obligatoire et de l'année secondaire terminale. Les principaux points étudiés dans cette vaste enquête sont les possibilités d'apprentissage scientifique, les structures responsables du contenu de l'enseignement, les professeurs de sciences des élèves de 14 ans (leurs qualifications, leur charge de travail, à quels niveaux ils enseignent), l'organisation des programmes dans les différents pays et l'influence de celle-ci et de certaines variables scolaires et familiales sur le rendement scolaire.

Informatique et enseignement

LÉVY, Jean-François. dir. *Didactiques des disciplines. Pour une utilisation raisonnée de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire : analyses de pratiques et propositions pour un meilleur usage des instruments micro-informatiques*. Paris : INRP ; EPI, 1995. 178 p., bibliogr. (4 p.) 11

En dix ans, l'ordinateur a connu une diffusion remarquable. Il a progressivement perdu son statut d'objet exceptionnel, de machine pour devenir un objet technique presque comme les autres, banalisé dans un nombre croissant d'environnements. Corrélativement à cette diffusion, la perception de ce qu'est l'informatique a sensiblement évolué. En milieu éducatif, on est passé par paliers de l'idée d'une informatique-démarche de pensée à celle d'un "outil-informatique". Or cette idée masque le fait qu'il existe en pratique non pas un outil mais tout un ensemble d'instruments aux fonctionnalités diverses, dont le point commun est de gérer l'interactivité avec les usagers dans un domaine particulier. L'utilisation de ces outils dans des activités éducatives pose un certain nombre de problèmes différents selon les secteurs et les disciplines, les possibilités des instruments et les compétences des

acteurs. Cet ouvrage s'appuie sur l'observation et l'expérimentation en situation d'enseignement et de formation (collèges, lycées et stages MAFPEN) dans différentes disciplines. Il apporte ainsi un éclairage nouveau sur des concepts et des notions dont l'appropriation semble maintenant indispensable à la mise en œuvre rationnelle des activités de traitement de l'information : mémoires, systèmes d'exploitation, logiciels d'application, fichiers, ainsi que sur les représentations, les comportements et les raisonnements des utilisateurs. Il présente également des propositions de démarches didactiques.

ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptation

Prise en charge individualisée à l'école enfantine et à l'école ordinaire : documentation sur un projet pilote d'intégration. Berne : Haupt, 1995. 221 p., fig., bibliogr. (4 p.) 11

Ce livre est un reflet des expériences de plusieurs années relatives à la prise en charge individualisée (d'enfants dont le développement est plus lent, le comportement différent) à l'école enfantine et à l'école primaire, à Fribourg (en Suisse). Ce projet pilote prend place dans une structure sociale et scolaire définie dont les conditions influencent le déroulement. Quatre conditions-cadres sont cernées : architecturales et techniques, d'organisation formelle, conceptuelles, personnelles interactives. Les expériences, qui sont décrites, sont diverses, mais quatre dimensions de la prise en charge se détache : l'orientation vers l'entourage et le système, l'individualisation, l'évaluation permanente, la collaboration et l'interdisciplinarité. Les auteurs fixent les principes directeurs et élémentaires d'une école enfantine et d'une école pour tous, la capacité de l'école pour tous de pratiquer l'intégration, l'individualisation pour tous, la liberté pour les enseignants, des classes à effectifs qui permettent une intégration.

LEADBETTER, Jane. LEADBETTER, Peter. *Special children : meeting the challenge in the primary school*. London ; New York : Cassell, 1993. XI-177 p., bibliogr. (4 p.) Index. (Introduction to education.) ✎ 22

Cet ouvrage d'introduction à l'enseignement spécial propose une analyse et une évaluation des théories et des pratiques éducatives concernant l'enseignement aux enfants inadapés ou handicapés à la lumière des changements récents (dans les années 80 et 90) intervenus dans la conception du système éducatif britannique. Les résultats positifs et négatifs des expériences d'intégration des enfants en difficulté dans la scolarité ordinaire sont examinés. Certains modèles d'évaluation des difficultés d'apprentissage et de résolution des problèmes sont considérés. Les approches des troubles émotionnels et comportementaux sont étudiées. Le cas des enfants présentant de graves handicaps physiques ou mentaux est analysé. L'utilité du diagnostic et de l'intervention précoces est mise en évidence, le modèle Portage de soutien aux parents est décrit. L'influence des lois éducatives de 1981, 1986 et 1988 sur la disponibilité de moyens compensatoires est évaluée. Le problème du transfert à l'école secondaire est posé.

INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

Sciences cognitives et textes fondateurs (1943-1950) : Wiener, Rosenblueth, Bigelow, McCulloch, Pitts, von Neumann, Hebb, Weaver, Shannon, Turing. Paris : PUF, 1995. 313 p., fig. Index. (Psychologie et sciences de la pensée.) ✎ 33

Cet ouvrage présente une série de textes, parmi les plus importants, dans l'histoire des sciences cognitives, traduits, présentés et annotés les uns par rapport aux autres. Cette "confrontation" permet de comprendre com-

ment se sont constituées les bases théoriques utilisées par les sciences cognitives contemporaines. Les textes sont les suivants : La cybernétique ou le contrôle et la communication chez l'animal et la machine (N. Wiener, 1948). Comportement, but et téléologie (A. Rosenblueth, N. Wiener et J. Bigelow, 1943). Un calcul logique des idées immanentes dans l'activité nerveuse (W.S. McCulloch, W. Pitts, 1943). La théorie générale et logique des automates (D.O. Hebb, 1949). Du cerveau comme calculateur (W.S. McCulloch, 1949). Les mathématiques de la communication (W. Weaver, 1949). Une machine qui joue aux échecs (C.E. Shannon, 1950). Machines à calculer et intelligence (A.M. Turing, 1950).

Répertoires

CASPARD, Pierre. Institut national de recherche pédagogique. Service d'histoire de l'éducation. *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation = International guide for research in the history of education*. Paris : INRP & Berne : Peter Lang, 1995. 275 p. Index. ✎ 9

Ce guide réunit un ensemble d'informations sur les lieux de recherche d'enseignement et de documentation ainsi que sur les publications de référence et les banques de données concernant l'histoire de l'éducation.

Dictionnaires

Annuaire francophone. Didactique des sciences expérimentales 1994-1995. Chercheurs, publications, formations de recherche. Index thématique. Paris : Association Tour 123, 1995. 153 p. Index. ✎ 33

Cet annuaire propose, sous forme de fiches analytiques, une présentation par ordre alphabétique de didacticiens ayant au moins une publication en langue française : secteur de recherche, statut, populations étudiées,

niveau, institution de recherche (adresse complète), thématiques de recherche, publications de recherche, publications pour l'enseignement et la vulgarisation, autres productions (logiciels...) ; une présentation des différents groupes de recherches auxquels appartiennent ces didacticiens ; un index des mots-clés caractérisant les différentes recherches citées.

ADRESSES D'ÉDITEURS

- **ADMES**
Roger Rivet
Trésorier de l'ADMES
INSA
Lab. de math.
20 avenue des Buttes de Coesmes
35043 RENNES CEDEX
- **ASSOCIATION DES MAGISTERES**
Université Paris I
B. 331
17 rue de la Sorbonne
75231 PARIS CEDEX 05
- **ASSOCIATION TOUR 123**
Université Denis Diderot Paris 7
Case postale 7086
2 place Jussieu
75251 PARIS CEDEX 05
- **CAHIERS CONDORCET**
Diffusion Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente
- **Cahiers de la sécurité intérieure**
Diffusion La Documentation française
- **CDDP**
22 avenue Victor Hugo
BP 321
60030 BEAUVAIS CEDEX
- **CLÉS A VENIR**
CRRDP
99 rue de Metz
CO 3320
54014 NANCY CEDEX
- **Cour des Comptes**
Diffusion Journal officiel
26 rue Desaix
75727 PARIS CEDEX 15
- **CREDOC**
142 rue du Chevaleret
75013 PARIS
- **CUEEP Lille**
11 rue Auguste Angellier
59046 LILLE CEDEX
- **CVRP**
56 rue Marterey
1005 LAUSANNE
- **GRES**
11 rue des Alouettes
31520 RAMONVILLE SAINT-AGNE
- **EURYDICE**
Unité européenne
15 rue d'Arlon
B. 1040 BRUXELLES

- **Fondation de France**
40 avenue Hoche
75008 PARIS

 - **IDEF**
3 rue du Coq Héron
75001 PARIS

 - **INSEE**
OEP
Tour "Gamma A"
195 rue de Bercy
75582 PARIS CEDEX 12

 - **IRD P**
43 Faubourg de l'Hôpital
CH 2007 NEUCHATEL

 - **IREDU**
CNRS - Faculté des sciences
Bâtiment Mirande
BP 138
21004 DIJON CEDEX

 - **LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE L'ÉDUCATION
PERMANENTE**
3 rue Récamier
75341 PARIS CEDEX 06
- **OFFICE DES PUBLICATIONS
OFFICIELLES DES
COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES**
Diffusion Journal officiel
26 rue Desaix
75727 PARIS CEDEX 15

 - **OIDEL**
Enseignement et liberté
141 rue de Rennes
75006 PARIS

 - **Panoramiques**
Diffusion Le Seuil
27 rue Jacob
75006 PARIS

 - **PRESSES UNIVERSITAIRES
DE PERPIGNAN**
52 avenue de Villeneuve
66860 PERPIGNAN CEDEX

 - **PRESSES UNIVERSITAIRES DE
RENNES**
UHB Rennes 2
Campus de La Harpe
2 rue du doyen D. Leroy
35044 RENNES CEDEX

 - **UNSS**
13 rue Saint-Lazare
75009 PARIS

SUMMARIES

by Nelly Rome

*What is the use of French school ?
Travelling through time : a family
novel and a historical legend*

by **Claude Lelièvre**

After a bachelor's degree and a master's degree in modern language, the author was admitted to the *agrégation* of philosophy, a highly selective competition. The author notes that he did not follow philosophy courses at the university. He was impressed by "suspicion philosophers" (Freud, Nietzsche, Marx) and by scholars that criticize the "philosophy of the subject", against the whole classical tradition in French universities. He taught philosophy in a *lycée* and later became a teacher of psychological pedagogy in a Training School, where he joined a research team (written language group) in partnership with the INRP. He had his doctoral thesis on *written texts of 3rd, 4th and 5th grade pupils : educational variable and socio-cultural variable* which made him realize how difficult it is to characterize pedagogies in teacher practice. It is why he finally considered the question of school's function from a historical viewpoint. He wrote another doctoral thesis dealing with post-primary teaching development and functioning in one French region from 1850 to 1914 and State ideological device. He refers to the works of Althusser, Baudelot and Estabiet, Prost and Mayeur who help him to widen his field of historical reflexion.

*Autodidaxy will be a fascinating
alternative to traditional education*

by **Nicole Anne Tremblay**

The author has been aware of the richness of autodidaxy as an educational phenomenon for twenty years. It was not a major concern in the late 70s, but a methodological framework created by Allen Tough, was available, to give an account of the projects personally initiated by an individual in common life and of the various resources that he could use. Reading the famous work of A. Tough, "The Adults' learning projects", provided her with the satisfaction of a shared interest. In this synthesis, A. Tough presented the results of interviews and the way he operationalizes his research. Though's methodology was to be used by many people in the world, later. The importance of a strict methodology is particularly obvious for the study of a subject like autodidaxy, so difficult to delimit : the system of reference, which characterizes usual classroom situations, is lacking. N. Tremblay was satisfied to get a first scheme of work. She was to realize later that common methodological systems of reference were necessary to construct scientific knowledge especially in the field of andragogy.

The dynamics of change
by Marie-Christine Baquès

After ten years of teaching practice in history and geography in a technical *lycée* the author, who had to confront with both problems of motivation and academic depreciation of pupils, feels like a self-taught person, focusing many contradictions. She happened to meet a research team for the didactics of geography from the University of Paris VII and later joined a "CREFOGHES" team, which made her rethink her practice. She studied the question of the cultural asset of art in pupils' general education, especially historical education. The selection of artistic elements for history teaching leads her to question learning methods, assignments associated with history teaching, pupils' representations and cognitive approach and assessment tools which are able to account for these processes. Numerous readings drawn from various subjects (sociology, pedagogy, didactics and methodology of history, philosophy, psychology, semiology...) help her to fit into dynamics focusing on pupils' initiation to historian work.

Adults with a low level of schooling and written communication teaching/learning
by Véronique Leclercq

A major concern of written language didactics is the transmission and teaching process of a specific knowledge : written communication. This bibliographical survey is focusing on a particular aspect of the field : written language didactics in the basic adult education

setting. The author explores the main books and articles dealing with teaching and learning process with French and foreign adults having a low academic and qualification level. This bibliographical benchmark is related to a specified field of educational action (compensatory education programmes, reading/writing workshops, literacy programmes...) but it also covers the field of cross-disciplinary research and studies.

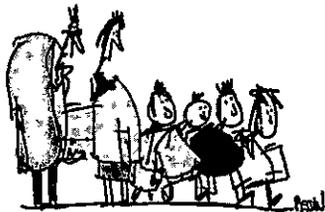
Bibliography at the university of Toulouse-Le Mirail. A study of professors and students
by Gail Taillefer

This study is part of a nation-wide project aimed at better understanding the relation between students and reading. It deals with the conception and use of professors' bibliographies by their students in the Departments of History and French at the University of Toulouse-Le Mirail.

Four questions are explored. Are professors' bibliographies truly useful tools for students ? How do students perceive and use bibliographies ? Are they common ground for students and professors ? How do librarians, professors and students interact ? Professors do indeed conceive their bibliographies in terms of their students, but this conception does not always result in the desired representation on the part of the students and the hoped-for use. Nevertheless, professors' and students' positions are closer on bibliography for courses and exams, although differences do persist. Finally, the triangular coordination between librarians, professors and students needs improving.

Des familles face au collège

Régine BOYER et Monique DELCLAUX



INRP
Institut National de Recherche Pédagogique
Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation

Des familles face au collège Portraits de groupes

Régine BOYER et Monique DELCLAUX

Comment les familles vivent-elles la scolarité de leurs enfants pendant les années cruciales du collège ? Quels rapports entretiennent-elles avec l'institution scolaire ? Quels sont les modèles familiaux d'éducation contemporains ? Quels projets les parents forment-ils pour leurs enfants ? Quelles méthodes éducatives mettent-ils en œuvre pour les atteindre ?

Des familles face au collège contribue à répondre à ces interrogations. Se fondant sur plusieurs dizaines d'entretiens menés d'une part avec des parents et des enfants appartenant aux couches moyennes salariées, d'autre part aux milieux populaires, l'ouvrage présente une palette de portraits de famille : des configurations originales se dégagent, dans lesquelles interfèrent position sociale, trajectoires, expériences, ambitions.

Si, de manière générale, les familles interrogées considèrent la réussite scolaire comme le levier de l'ascension sociale, les formes de mobilisation sur la scolarité apparaissent diversifiées, de même que les styles éducatifs et les types de fonctionnement familiaux.

S'inscrivant dans les travaux de sociologie de l'éducation, *Des familles face au collège* fournit des approches neuves à tous ceux, parents, enseignants, personnels d'éducation, qui s'intéressent aux relations entre la famille et l'école.

1995 - 149 pages (16 x 24 cm) - ISBN : 2-7342-0475-4

France (TVA 5,5 %) : 85 F. - Corse, DOM : 82,26 F.
Guyane, TOM : 80,57 F. - Étranger : 88,50 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

Une nouvelle collection de l'INRP

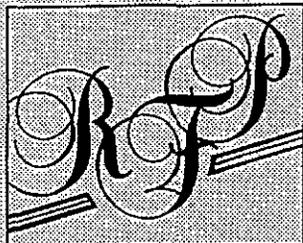
Documents et travaux de recherche en éducation

Une nouvelle série de publications pour permettre la diffusion des textes destinés à un public de spécialistes, ainsi qu'aux centres de ressources et bibliothèques : des rapports de recherche, des résultats d'enquêtes, des actes de colloques, ou de journées d'études.

Parmi les parutions



INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Sommaire du n° 113

Octobre-Novembre-
Décembre 1995

Lecture- écriture

ARTICLES

C. Galan - *Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique*

D. Zagar, C. Jourdain et B. Lété - *Le diagnostic cognitif des capacités de lecture : le logiciel ECCLA*

D. Mauroux - *Les écrits environnementaux de l'enfant de 4 à 7 ans : de l'écrit de la rue à l'écrit de l'école*

M. Bastien-Toniazzo - *L'importance de l'ordre des lettres dans l'acquisition de la lecture*

B. Geay - *Entre symbole et instrument : le dictionnaire à l'école*

A. Liva - *Centration sur l'enfant au cycle II : expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture*

Y. Prêteur, E. Louvet-Schmauss - *Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales ?*

NOTE DE SYNTHÈSE

C. Barré-de Miniac - *Didactique de l'écriture*

NOTES CRITIQUES

4 numéros par an - 144 pages

Diffusion : INRP - Publications, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Tél : (1) 46 34 91 61 (rédaction) - 46 34 90 81 (abonnements)

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.