

N° 37

1996

---

*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,**  
**Sylvie Corbusié, 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**

*Chemins de traverses, trajectoires disparates de lectures  
pour élucider un trajet en constitution*

par Jean-Pierre BOUTINET..... 7

### **Itinéraires de praticiens**

*Les grands groupes dans l'enseignement,  
un itinéraire d'expériences et de théorisation*

par Aliou DIOUM..... 33

### **Repères bibliographiques**

*Jalons bibliographiques pour une élucidation du concept de projet*

par Jean-Pierre BOUTINET..... 51

### **Communication documentaire**

*- L'usage des synthèses dans la recherche en éducation*

par Jean-Claude FORQUIN..... 71

*- Enseignants à l'écran : une filmographie de 289 films*

par Jacques WALLET..... 81

### **Innovations et recherches à l'étranger**

par Nelly ROME..... 115

**Observatoire des thèses concernant l'éducation..... 139**

## **BIBLIOGRAPHIE COURANTE**

Ouvrages et rapports..... 167

Adresses d'éditeurs ..... 204

Summaries ..... 205



**1**

*ÉTUDES*



# CHEMINS DE TRAVERSES,

*trajectoires disparates de lectures  
pour élucider un trajet en constitution*

*Jean-Pierre Boutinet*

*Le projet est le brouillon de l'avenir.*

*Parfois il faut à l'avenir des centaines de brouillons.*

Jules RENARD, *Journal*, 2 février 1902.

**S**e pencher sur ses lectures, les plus significatives, pour mieux saisir son itinéraire, c'est d'abord s'interroger sur la place que revêt pour soi la lecture ; c'est aussi tenter de déconstruire cette habileté si évidente et quotidienne pour certains, si énigmatique et angoissante pour d'autres qui n'arrivent pas à la maîtriser.

Car la lecture nous introduit dans un monde profondément asymétrique ; elle reste un bien excessivement mal partagé, tant au niveau des sociétés qui se sont succédé jusqu'à nous, qu'actuellement dans nos propres sociétés, y compris dans les sociétés les plus scolarisées. Réfléchir sur ses propres lectures c'est reconnaître, sans pour autant se culpabiliser outre mesure, sa position de privilégié, compte tenu, nous y reviendrons, des bienfaits que l'on estime avoir tirés d'une telle aptitude à pouvoir lire.

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 37, 1996*

## 1. Privilèges de la lecture et capacités d'abstraction

Dans ces premières lignes je me suis exprimé en utilisant la formule plus impersonnelle de l'infinitif ou du *nous*, voire du *soi*, pour mettre une certaine opacité sur un sentiment éprouvé, celui de l'évidence factice : jusqu'à aujourd'hui j'ai vécu l'évidence d'un bien communément partagé à propos des choses liées à la lecture, notamment dans les milieux sur-scolarisés que je fréquente ; ces lignes que je suis en train d'écrire m'aident à prendre difficilement conscience de mes privilèges ; il me faut un temps de recul pour débusquer, derrière l'évidence, les caprices qui m'ont permis d'accéder à l'écriture et à la lecture.

Je n'ai jamais eu, que je sache, de difficultés manifestes, tant avec la lecture qu'avec l'écriture, mais étant d'origine rurale, j'ai entretenu pendant longtemps une relation difficile avec la longue lecture, celle d'ouvrages volumineux : cette lecture m'est vite apparue comme une ascèse, de l'ordre du devoir et de l'effort qui perdurent encore ; si dans le premier contact avec un texte le sentiment d'effort n'a pas totalement disparu, du moins la lecture en est venue aujourd'hui à m'être indispensable en réalisant désormais deux nouvelles fonctions peu présentes au départ, la curiosité et la jouissance, ce plaisir du texte bien mis en évidence en son temps par R. Barthes (1).

En quoi ma position de lecteur est-elle vécue aujourd'hui par moi comme un privilège problématique ? Pour plusieurs raisons que je vais évoquer.

### *a) L'abstraction par le dessin ou abstraction de premier niveau*

La lecture me permet tout d'abord d'accéder à un niveau d'abstraction exigeant une capacité d'abstraction que je qualifierai de troisième niveau et qui de ce fait laisse beaucoup de personnes en cours de route.

Le premier niveau de distanciation par rapport à soi est celui du dessin, de l'image picturale par laquelle chacun d'entre nous peut s'extérioriser, même si, c'est mon cas, ce dessin ou cette image est sou-

vent fait de maladresses ; une telle extériorisation va permettre l'exploration de possibles mais elle comporte déjà ses propres exigences dont la première et non la moindre est de pouvoir sortir de soi, exigence que le même R. Barthes situe comme compromis entre souvenir et liberté (2) ; dans l'histoire de l'humanité, cette forme de volontarisme est apparue très tardivement, à notre connaissance, sur le mode des peintures rupestres au Paléolithique supérieur ; depuis elle s'est largement diversifiée ; esquisser des traits sur le sable, apposer sa signature, projeter un tag, autant de formes de dessins qui traduisent de façon plus ou moins habile non seulement une représentation du réel mais aussi l'expression d'une partie de soi-même, attachée à la formulation d'un dessein plus ou moins conscient en voie d'extériorisation ; paradoxalement cette concrétisation de l'intention dans la mise à distance qu'elle implique traduit déjà une distanciation, donc une capacité d'abstraction.

### ***b) Un second niveau plus exigeant d'abstraction par l'écriture***

L'univers du dessin depuis environ cinq mille ans pour une part de lui-même s'est sédimenté dans une écriture d'abord figurative à travers idéogrammes et pictogrammes sur tablettes d'argile, puis de plus en plus abstraite en devenant consonantique, enfin une écriture gréco-ionienne qui en introduisant les voyelles se voulait être le reflet du langage parlé ; la constitution des alphabets puis des règles phonétiques et morpho-syntaxiques a conduit à un deuxième niveau d'abstraction ; écrire est facile, uniquement pour qui possède la graphie de l'alphabet et un minimum de règles phonétiques et grammaticales que nous avons l'habitude de ranger de façon quelque peu syncrétique sous le nom de règles d'orthographe. Dans les délices de son abstraction pour les uns, les caprices déroutants de ses formes et accords pour les autres, l'orthographe pour notre société scolarisée constitue un sujet passionnel qui fait de nombreux laissés pour compte.

Par rapport à l'image picturale, l'écriture exprime un volontarisme plus fort, celui d'un individu qui n'a de cesse de se constituer en *page blanche par rapport au passé* selon l'heureuse expression de M. de Certeau (3). Ce volontarisme envahissant de l'écrit est caractéristique de notre culture occidentale depuis ses origines reculées. Nous sommes là en présence d'un vouloir-dire, d'un vouloir refaire l'his-

toire qui marque une plus grande distanciation vis-à-vis de soi-même que ne peut le faire le simple dessin.

### c) *L'abstraction de troisième niveau par la lecture*

Finalement il est relativement facile de griffonner soi-même, pour soi quelques mots, en prenant conscience d'être l'auteur de ce que l'on écrit, telle une missive. On se livre, par écriture interposée, à une banale épreuve projective, au sens que lui donnent les psychologues, même si la maîtrise logique et esthétique de cette épreuve peut demander de longues heures de polissage.

Le troisième niveau d'abstraction est lui beaucoup plus exigeant et rend l'épreuve projective insuffisante ; car il s'agit de passer par la lecture à une logique interactive que l'écriture ne comporte pas avec la même intensité : se confronter à l'altérité, à la pensée d'un autre que l'on pressent mais qui n'est présent qu'à travers un code ; M. de Certeau évoque à ce sujet la créativité du lecteur. En s'adonnant à la lecture il s'agit de prendre le risque de ne rien comprendre ou de mal comprendre, ne pas savoir quoi lire, quoi sélectionner dans un océan de sources bibliographiques qui de plus en plus constituent comme autant d'éléments polluants au regard des informations pertinentes à prélever ; car lire, et voilà le privilège existentiel par excellence, c'est à proprement parler apprendre à entrer en relation ; l'origine indo-européenne *leg* de notre verbe lire qui a donné le grec *legein* et le latin *legere* nous le montre à l'évidence : il s'agit toujours de relier, d'établir un lien, donc sortir de soi-même, plus radicalement que ne pourra le faire l'écriture ; car cette dernière, à travers ce que je suis présentement en train de tracer sur le papier, n'est encore qu'une projection de moi-même. Mais pour le lecteur qui aura à élucider mon écriture, il devra manifester une capacité d'abstraction plus exigeante que celle dont présentement je témoigne ; faisant provisoirement abstraction de lui-même, il lui faudra entrer en relation avec l'argumentation que je tente de déployer. Certes certaines lectures resteront encore projectives lorsqu'il lui faudra affronter l'altérité du texte et de son auteur.

## 2. Image, écriture, lecture : des rapports de pouvoir

De même qu'entre les utilisateurs de ces trois niveaux d'abstractions, nous l'avons vu, peuvent exister des antagonismes, des rapports de pouvoirs, il y a entre ces trois modes de productions des conflits, voire même des rapports de force ; en s'instituant, l'écriture a cherché à supplanter l'image picturale et encore aujourd'hui les sociétés alphabétiques, qui restent très minoritaires, sont celles qui gardent la prééminence économique. Certes des mixtes image/écriture existent à travers la bande dessinée, la publicité, l'affichage, mais ces mixtes d'une provisoire réconciliation ne doivent pas nous faire oublier le combat que se livrent encore actuellement dans notre propre société l'image télévisuelle et l'écriture : juste revanche des choses dira-t-on lorsque l'on a cru au XVIème siècle que l'imprimerie allait enfin détrôner l'imagerie du vitrail, de la sculpture, de la peinture ; on se souvient, plus de trois siècles et demi après l'invention de Gutenberg, du manifeste de Victor Hugo qui dans son *Notre-Dame de Paris* intitule l'un des chapitres "Ceci tuera cela" et écrit à propos de l'invention de Gutenberg "C'était l'effroi du Sacerdoce devant l'imprimerie. C'était l'épouvante et l'éblouissement de l'homme du sanctuaire devant la pensée lumineuse de Gutenberg. C'était pressentiment que la pensée humaine en changeant de forme allait changer de mode d'expression... que le livre de pierre si solide et si durable, allait faire place au livre de papier, plus solide et plus durable encore. Un art allait détrôner un autre art. L'imprimerie tuera l'architecture. Le livre va tuer l'édifice." (4)

Un siècle et demi après ces propos alarmistes, nous assistons à la revanche imprévue de l'image qui en vient à hypothéquer pour une part l'écriture et la lecture ; voici déjà deux décennies, M. McLuhan avait évoqué cette déstabilisation de la galaxie Gutenberg par la nouvelle galaxie Marconi (5) ; cette dernière par la domestication de l'information engendrera la nouvelle image télévisuelle. Désormais l'écriture est saisie de plus en plus par traitement de texte, par informatique, voire infographie et réduite à des codes encore plus abstraits et beaucoup moins métaphoriques que l'alphabet traditionnel ; la lecture quant à elle cherche de plus en plus fréquemment à se faire sur écran à partir d'une retranscription sur disquette ; le caractère sensuel, j'allais dire charnel, du livre dans son ordonnancement, sa mise en

page, sa reliure, son dossieret, sa couleur dominante, sa couverture avec ou sans rabat, est menacé ; mais peut-être que l'informatique nous achemine insensiblement de façon inéluctable vers un quatrième niveau d'abstraction ?

### 3. À la recherche de lectures transitoires et intensives

À partir de ce qui précède, *le lecteur* comprendra facilement les trois conséquences que j'ai progressivement tirées pour la constitution de mon univers de la lecture.

#### a) *Au-delà de l'éphémère, reconnaître le transitoire*

Sans refuser l'éphémère et l'obsolescence de l'informatique, j'ai pris la résolution de résister aux phénomènes de mode que cette forme d'expression véhicule, en m'inspirant en cela du précepte cher au sociologue américain N. Postman : *Enseigner, c'est résister* (6). Une façon de résister à l'envahissement des images éphémères et productrices d'impressions momentanées c'est de me plonger dans l'univers transitoire de lectures qui se succèdent ; certaines sont plus prégnantes que d'autres, toutes propices à un travail de réflexion par la pensée articulée, confrontante voire paradoxale, ou encore la pensée de rupture qu'elles imposent. Mon univers de lecture c'est celui du journal quotidien, de la revue hebdomadaire ou mensuelle, du livre de culture générale ou scientifique, parfois du roman, voire de la poésie, mais jamais, pour quelle raison ?, de la science-fiction. À travers cet univers je cherche des éléments d'analyse tantôt logique, tantôt objective, tantôt compréhensive voire esthétique de l'évolution de notre monde contemporain. Par une sorte d'ascèse entremêlée de plaisir, je m'efforce de fréquenter un tel univers régulièrement, en principe quotidiennement.

Ce faisant je tente de promouvoir une logique du transitoire en contraste, voire parfois en rupture avec la logique de l'éphémère que le monde environnant cherche à m'imposer. Contrairement à ce qui se passe avec l'éphémère où les informations se substituent les unes aux autres, dans le transitoire les connaissances assimilées s'estompent mais ne s'effacent pas ; elles nécessitent donc d'être reprises ultérieu-

rement dans une nouvelle lecture, sous un regard renouvelé par une expérience en constante métamorphose ; les différents transitoires demandent, c'est une préoccupation de chaque instant, à être intégrés les uns aux autres, à être reliés, toujours le lien, par une lecture de second ordre d'une abstraction encore plus exigeante, garante de ce savoir en constitution ; comme si la lecture elle-même correspondait en définitive à un double niveau d'abstraction, un niveau du premier contact immédiat avec le texte, un niveau de lecture différée fait d'un travail comparatif, interprétatif et intégratif.

### *b) Valoriser une lecture de braconnier et de trappeur*

Pour moi lire c'est d'abord une certaine façon d'entrer en relation, de rejoindre un auteur en partageant avec lui certains points de vue pour rompre ma propre solitude ou au contraire en me laissant dépayser par un auteur qui m'emmène loin de mes bases, mais finalement jamais totalement de mes préoccupations. À partir de là je cherche presque systématiquement à débusquer dans un texte ce qui est susceptible de me questionner ou de stimuler mes centres d'intérêt, en un mot de faire avancer mon propre état de réflexion. Pour ces raisons je m'ennuie à me faire une idée précise, minutieuse et cohérente d'un ouvrage ; je m'ennuie donc à effectuer une recension bibliographique de cet ouvrage dans laquelle il s'agirait de fournir le reflet le plus fidèle de la pensée de l'auteur. Je recherche au contraire, par delà un premier et inévitable regard extensif sur le texte, des lectures partielles et intensives d'ouvrages en prenant en eux ce qui me donne à penser, c'est-à-dire ce qui me permet de nourrir en intuitions, en perspectives, en images récapitulatives ma double relation avec l'auteur et avec la question étudiée. De ce point de vue j'ai gardé de mes premières expériences de lecture cette peur d'avoir à affronter un texte ennuyeux, qui m'amènerait à lire par devoir. Pour éviter l'ennui du promeneur, je me fais volontiers trappeur (7), à la recherche du gibier qui tienne ma pensée en alerte et puisse alimenter ma réflexion ; à ce titre il y a des auteurs qui me semblent plus giboyeux que d'autres. Je délaisse donc la plupart du temps une approche analytique du texte pour nouer avec lui une relation plus synthétique (8). Malraux, sous une forme plus romancée avec *La condition humaine* ou plus philosophique avec ses *Antimémoires* me ravissait : chaque phrase semblait récapituler le

tragique mystique de l'humanité et constituer pour elle toute seule une longue méditation.

### c) *Débusquer de secrètes familiarités*

Ma tardive prise de conscience que la lecture m'avait peu à peu introduit dans un univers de privilégié me permet maintenant de mieux comprendre les raisons qui m'ont rendu sensible à ces premières lectures qui furent miennes et ont conservé des influences durables : de telles lectures éveillaient en moi un écho de familiarité avec mes propres expériences et préoccupations tout en apportant à celles-ci un éclairage inédit.

Enfin après maints détours, j'en arrive à aborder cet ou ces itinéraires de lecture ! Situer le point d'origine d'un tel itinéraire peut apparaître factice ; l'arrêter à un moment précis, à un auteur et une œuvre déterminés relève pour une part de l'arbitraire en faisant fi d'autres étapes antérieures. Avec donc cette part d'arbitraire j'identifierai l'origine de mon itinéraire à la fin de mes études secondaires, c'est-à-dire à la classe terminale ; à partir de ce moment-là et durant des années à suivre, j'ai voué un culte à l'œuvre d'Albert Camus, mort accidentellement quelques mois avant que je découvre son œuvre et le sens qu'elle prenait pour moi dans ses résonances familières.

## 4. Une lecture charnelle ouverte sur l'absurde

Plus que la fréquentation de Jean-Paul Sartre qui m'a fait délaisser pour une part son théâtre, pour une autre encore plus grande ses romans afin de me consacrer surtout à son œuvre philosophique, chez Camus j'ai au contraire opéré une fréquentation transversale de l'œuvre, sans privilégier un genre plus qu'un autre : essais, romans, carnets, travaux plus philosophiques ; j'avoue toutefois une assiduité moins grande pour le théâtre de *Caligula* ou des *Justes*.

C'est sans doute avec Camus que j'ai pu connaître pour la première fois cette jouissance du texte chère à R. Barthes ; une telle jouissance m'a permis de tisser un lien quelque peu passionnel avec des essais comme *Noces*, *L'Été*, *L'Envers et l'endroit* et une littérature à la fois humaniste et charnelle, ces deux qualificatifs peuvent-ils d'ailleurs s'opposer (9) ? Ce lien est plus distendu aujourd'hui, plus nuancé,



beaucoup moins exclusif mais garde encore une forte intensité, qu'il s'agisse de *L'étranger*, de *La peste* ou de *L'homme révolté* sans parler de *La Chute*, des *Carnets*, ou encore du *Mythe de Sisyphe*. Ce dernier dans son pessimisme résigné avait suscité chez moi à l'époque protestation et désaccord ; il m'a fallu plusieurs dizaines d'années de cheminement existentiel pour reconnaître que les fonctionnements tant individuels que sociaux s'apparentent bien dans le meilleur des cas à un travail de Sisyphe. En l'état actuel des choses, notre grandeur ne peut résider que dans l'acceptation d'avoir à accomplir un tel travail.

Cette véritable propédeutique à la lecture qui va initier à sa façon, mais le savais-je, mon intérêt ultérieur pour le projet, je peux maintenant la légitimer à travers une convergence de plusieurs raisons :

- la sensualité d'une œuvre qui évoque le soleil, la mer, les ruines de Tipasa, la montagne du Chenoua, l'amour sous ses différentes manifestations et donc l'innocence qui nous ramène à nos origines, cette impossible innocence après laquelle nous courons et qu'il nous arrive de saisir de façon fugace ;

- l'absurde d'un monde ensoleillé, ce monde méditerranéen, berceau de cultures dont la nôtre très métissée, monde qui dans la beauté sauvage de ses paysages demeure défiguré par l'injustice et guetté par la souffrance et la mort, monde de non-sens auquel l'homme souvent prête son concours ;

- le sentiment d'étrangeté que suscite la beauté violente d'un tel monde, étrangeté qui entoure jusqu'à nos décisions les plus personnelles ; nous restons finalement quelque peu étrangers à notre propre condition malgré le sens bricolé (10) que nous voulons introduire dans nos entreprises ;

- seule façon, non de nous en sortir à bon compte, mais de nous maintenir dans une existence tonique face à un hypothétique salut, travailler à l'aménagement collectif du paradoxe qu'à sa façon exprime Sisyphe, créer des liens de solidarité au sein d'entreprises qui nous apparaissent significatives pour assumer ensemble les contrastes de cette existence qui nous est donnée ; pas d'amour de la vie, sans désespoir de vivre, écrivait déjà A. Camus ; à partir de là il s'agit de voir dans quels interstices peut se loger ce fameux *Principe Espérance* cher à E. Bloch ;

- le dépaysement, G. Balandier parle de détour (11), d'une pensée vivifiante qui vint bousculer et purifier mon catholicisme ambiant par

une première *catharsis* ; cette *catharsis* visait un catholicisme toujours menacé par l'adhésion à une logique dogmatique au lieu d'être l'espace significatif où se constitue une expérience tissée de paradoxes et qui accepte donc de se laisser continuellement déborder.

Mais la sensualité de Camus, cette sensualité mise à mal par tous les *Mac Donald* de notre post-modernité, rejoint celle de Gide qui dans les *Nourritures terrestres* s'exclame Nathanaël, Nathanaël, je t'enseignerai la ferveur ! Fureur, désir de s'en sortir mais en même temps opacité, jeu d'ombres et d'équivoques, nœud de vipères très bien dépeint par F. Mauriac ; car le non-sens n'est pas seulement autour de nous ; il est d'abord en nous.

## 5. Préoccupations émergentes

Cet ensemble de réflexions ne pouvait au-delà de la classe de Terminale que m'inciter à poursuivre cette familiarisation avec l'univers de la philosophie et des sciences sociales, la première et les secondes malgré leur autonomie restant indissociables ; ce lien de grande proximité entre philosophie et sciences sociales nous pouvons enfin l'évoquer de façon apaisée et sans arrière-pensée, l'ère d'un positivisme intransigeant étant désormais révolue.

Sans doute dans une stratégie prudentielle, pour ne pas me laisser happer par cette subjectivité existentielle qui me renvoyait de nombreuses questions et aussi paradoxalement, toujours le paradoxe, par souci de rigueur j'ai opté de rester en lisière de la philosophie ; je suis entré dans les sciences sociales par l'un de leurs versants les plus technicistes, le versant expérimental, celui de la psychologie, en l'occurrence béhavioriste (Tolman, Hull) ; de là je suis passé insensiblement, par degrés à la psychologie intentionnelle de nature humaniste, (Merleau-Ponty, Nuttin, Rogers, Boden, Cantril, Bonner, Bugental...).

La psychologie m'est toutefois apparue comme une discipline trop réductrice si dans un souci multidisciplinaire elle n'acceptait pas, pour penser empiriquement l'humain, de s'ouvrir sur trois autres espaces, la sociologie, l'ethnologie, les sciences de l'éducation ; tout en gardant la fidélité à mes origines, c'est je crois à la périphérie de ces espaces que je me tiens actuellement pour observer et comprendre la nature enchevêtrée de ce paysage qui nous environne. J'ai donc décidé de travailler de façon durable aux frontières.

Mes lectures qui ont jalonné mon cheminement intellectuel et favorisé une élucidation de ce que je vis et du monde dans lequel je vis, je les rangerais volontiers en sept rubriques, dont chacune constitue une dimension essentielle dans l'appréhension des problèmes rencontrés : apprentissage, perception, décision, action, culture technique, projet, anthropologie ; sans doute ces rubriques ne sont-elles pas totalement exhaustives de mes intérêts ; elles en soulignent pour le moins leurs pointes émergentes ; je les énumère ici dans l'ordre chronologique dans lequel elles sont progressivement devenues pour moi des références incontournables ; de par leur formulation même elles gardent une filiation directe avec les origines expérimentales de mes premières préoccupations psychologiques.

## 6. L'apprentissage comme paradigme fondateur

Dans le cadre de la psychologie expérimentale, l'appréhension des questions relatives à la modification des comportements, aux conduites d'acquisition et donc à la motivation, c'est-à-dire à l'implication du sujet dans ses apprentissages m'a intéressé depuis mes premières études en psychologie ; sans doute que l'un de mes maîtres y a été pour beaucoup, D. Hameline (12) qui, à la faveur d'une psychologie de l'apprentissage, déjà s'interrogeait sur la signification du fait éducatif ; c'est donc de ce goût pour l'apprentissage que date mon intérêt pour les sciences de l'éducation.

Cet intérêt pour l'apprentissage sera renforcé par un texte qui m'a durablement marqué et continue à le faire, le célèbre passage "Enseigner et apprendre, réflexions personnelles" dans *Liberté pour apprendre* de C. Rogers (13), véritable code déontologique pour tout psychologue comme pour tout pédagogue. J'ai appris à mettre ce texte en relation dialectique avec un autre beaucoup moins connu mais découvert à la faveur de différents séjours universitaires en Afrique noire, *L'enfant et son milieu en Afrique noire* de P. Emy (14) ; j'y découvrais ce qui me paraît toujours comme essentiel pour toute culture au niveau des mécanismes d'apprentissage : le rôle fondateur de l'initiation : initiation traditionnelle pour faire entrer dans la culture adulte, le fameux *Faire des adultes* de P. Osterrieth (15) sur lequel déjà nous faisait travailler D. Hameline, ou initiation moderne, celle de l'école dans

sa logique de formation *initiale*. J'ai donc appris en combinant Rogers et Erny à définir le paradoxe de toute éducation sur laquelle travaille le pédagogue : rendre autonome et insérer, insérer en rendant autonome.

De la simplification behavioriste telle qu'elle peut s'exprimer dans certaines études sur le conditionnement, j'en suis venu à une représentation problématique de la démarche d'apprentissage, que des travaux consultés comme ceux de J. Mehler ou A. Bejin ou sur un autre registre ceux d'Ausubel (16) n'ont fait qu'accentuer : comment l'homme participe-t-il à son propre devenir, à ses transformations en se souciant de la constitution d'un lien de familiarité entre tout ce qu'il vit et découvre d'une part, ce qu'il a déjà expérimenté d'autre part ? Comment par ailleurs concilie-t-il son désir avec les contraintes de situation ? Que fait-il des événements et de leurs opportunités ? Comment assume-t-il son propre vieillissement ? Comment enfin identifier et comprendre les formes de motivation qui l'amènent à accepter ou refuser de prendre en compte le questionnement que nous venons d'évoquer ? Sur ces formes de motivation les travaux de J. Nuttin me sont apparus très éclairants (17).

Cette perspective d'une psychologie paradoxale de l'apprentissage, j'ai pu l'approfondir en me confrontant à la problématique de J. Piaget qui voit en tout apprentissage une difficile équilibration provisoire entre deux mécanismes antagonistes d'assimilation aux structures cognitives existantes de l'individu et d'accommodation aux exigences de l'environnement ; le débat de Piaget avec le linguiste N. Chomsky sur le rôle de l'épigénèse dans la constitution de l'apprentissage, au regard de la préformation m'est par ailleurs apparu important en renouvelant la vieille problématique de l'inné et de l'acquis. Une telle perspective paradoxale, je l'ai encore rencontrée en situant l'apprentissage dans un contexte socio-économique sur lequel a travaillé voici déjà une génération P. Freire par sa pédagogie de la conscientisation (18), ou dans un contexte culturel d'une identité professionnelle à construire que R. Sainsaulieu s'est efforcé de cerner dans ses conditions d'émergence (19). Mais placer l'apprentissage au centre de la relation pédagogique n'est pas moins instructif de sa complexité et des fantasmes respectifs qui organisent les désirs d'apprendre et d'enseigner : l'approche psychanalytique de D. Anzieu et R. Kaës en donne à ce sujet une idée suggestive (20).

## 7. La perception, une mise en relation avec l'environnement

Un autre de mes maîtres, Gilbert Simondon aura en même temps que D. Hameline alors entiché de phénoménologie, mais sur un autre versant, attiré mon attention sur l'importance de la perception comme contact permanent et instrumentalisé avec nos environnements de vie ; les travaux de J. Piaget, de R. Frances joueront par ailleurs un certain rôle pour montrer le caractère évolutif, construit de tout acte perceptif ; de son côté E. Vurpillot attira mon attention sur la plus ou moins grande rigidité de nos espaces perceptifs, sur les disponibilités fonctionnelles que certains espaces peuvent receler, disponibilités que nous traitons aujourd'hui en termes d'opportunités, l'un des concepts centraux d'une psychologie du projet.

Mais c'est surtout du côté de la phénoménologie que de temps à autre je me suis tourné pour bien comprendre, à la suite d'E. Husserl et de M. Merleau-Ponty (21), ce lien ombilical signifiant qui par la perception nous relie avec le monde dans un champ *noético-noématique* écrira Husserl, mais M. Merleau-Ponty tiendra des propos similaires lorsqu'il parlera de notre *ancrage dans l'Umwelt*.

Dans mes premiers travaux de laboratoire c'est pourtant sur une toute autre face que j'ai abordé la perception, à travers des études expérimentales sur la mise en évidence de stratégies perceptives dans l'identification de stimuli multivariés : ces études ont été menées en relation avec le laboratoire de psychologie expérimentale de l'Université de Louvain, dans la mouvance des travaux de A. Michotte, A. Fauville et G. Thines sur la perception expérimentale ; profitant dans les années 1965-1970 de la montée en puissance de la toute nouvelle théorie de l'information, avec mon collègue de Louvain J. Costermans nous avons ainsi monté un dispositif expérimental pour l'appliquer aux stratégies perceptives. Cette approche, somme toute, m'a semblé trop formelle, trop loin d'une psychologie concrète à laquelle j'aspirais, cette fameuse psychologie de la totalité évoquée récemment par M. Reuchlin (22).

Après une mise en hibernation de plusieurs années, l'intérêt pour une psychologie de la perception spatiale a pris une nouvelle signification dans le cadre de l'élaboration ces dernières années d'une psycho-sociologie du projet ; je me suis alors efforcé d'appliquer la

psychologie perceptive aux relations significatives que l'acteur noue avec son espace pour y chercher des opportunités ; cette psychologie perceptive je l'ai par ailleurs située au regard de l'aménagement spatial et plus spécialement du projet architectural. En définissant l'art d'aménager l'espace comme un aménagement du vide, des architectes comme R. Bofill (23) m'ont aidé à renouveler ma compréhension de l'espace perçu ; il en est de même pour le psychanalyste P. Kaufmann qui dans son *Expérience émotionnelle de l'espace* (24) aborde ce dernier en termes de désaisissement : finalement l'espace se donne sur le mode du manque ; c'est sans doute la raison pour laquelle la figure du projet lui est si familière.

## 8. Les caprices de la décision

L'étude de la perception m'a fait entrevoir que cette dernière n'était pas une simple copie de l'environnement qu'elle chercherait à identifier, une sorte de reflet comme le voulait la psychologie réflexologique avec Pavlov et Lénine. La perception s'identifiait à une construction dans laquelle à propos des situations perceptives ambiguës il y avait un véritable processus de décision. La théorie des jeux, la théorie de la détection du signal constituent à ce sujet des modèles intéressants pour rendre compte des prises de décision dans des situations incertaines.

Cette problématique de la décision me renvoyait au dilemme de notre existence : sommes-nous acteurs dans nos activités ? Sommes-nous agis ? Outre la familiarisation avec les modèles décisionnels, des réflexions plus synthétiques, celles sur la rationalité limitée d'H. Simon (25), celles sur l'acteur stratégique menées par M. Crozier (26) m'ont beaucoup intéressé, comme conditions de l'action ; il en est de même pour les travaux relatifs à l'individualisme institutionnel dans la mouvance de R. Boudon (27) imputant les changements sociaux à de micro-décisions agrégées d'acteurs individuels. D'un autre côté les contributions autour du développement vocationnel telles qu'elles sont restituées par Ginzberg, Super, Crites, Pelletier (28) m'ont permis de mettre en relation la vocation et les processus décisionnels auxquels elle est assimilable : la vocation, ce vieux concept à connotation religieuse qui a longtemps opposé Catholiques et Protestants sera alors entrevue dans sa laïcisation au sein d'une théorie de l'orientation, comme une suite de décisions appropriées pour se réaliser soi-même.

Il m'a fallu un long temps pour effectuer un lien entre mes premiers intérêts pour les mécanismes de prise de décision et ma curiosité actuelle recentrée autour du projet ; dans le processus inéluctable du choix, la décision est au niveau formel et logique de ce choix ce que le projet est au niveau empirique et concret. Ce niveau empirique du choix, j'ai pu le saisir dans la lecture d'un article très éclairant de F. Dubet, article qui venait de paraître en 1973 sur les jeunes et leur orientation : "Pour une définition du mode d'adaptation des jeunes à travers la notion de projet" (29). Cet article était à l'époque l'un des tout premiers à recourir au concept de projet pour définir l'orientation ; il m'a suggéré la construction d'une méthodologie de la décision à travers les projets d'orientation à court, moyen et long terme et leur possible articulation. Aujourd'hui encore, lorsque j'essaie de rendre compte des transitions de la vie adulte, je le fais à partir des mécanismes décisionnels en jeu dans le processus d'orientation et de construction de carrière.

## 9. L'action constitutive de l'expérience

Mettre le doigt sur les problèmes de décision, c'est poser la question de l'action, de sa possibilité, voire de son impossibilité lorsqu'on la réduit à un simple comportement ; c'est aussi poser la question de la volonté ou du volontarisme qui la sous-tend, de son organisation, des acteurs qui l'incarnent, de la situation sur laquelle elle prend prise, de ses conditions de déroulement, de son évaluation... L'action nous ramène à l'apprentissage et à la perception qui en sont comme des composantes ; dans ses caractéristiques de distanciation par rapport à la situation en vue de choisir, elle s'avère donc spécifiquement humaine, à l'opposé du simple comportement commun aux mondes végétal, animal et humain ; elle nous introduit donc dans une réflexion multiforme ; je suis entré dans une telle réflexion par plusieurs portes :

- en lien avec la théorie de l'information, celle de la pensée cybernétique naissante qui à travers le paradigme du *feed-back* se soucie de rendre l'action efficace. Les travaux fondateurs de N. Wiener ont essayé de penser cette action efficace (30), même si la pensée analogique de l'auteur voulait étendre l'action efficace de l'animal à l'homme ;

- une telle contribution à l'action efficace m'est vite apparue comme trop réductionniste et enfermante ; il m'a donc semblé nécessaire de situer l'action et ses enjeux dans un contexte beaucoup plus large, d'abord celui de la philosophie, avec notamment la toujours très suggestive *Éthique à Nicomaque* d'Aristote et sa distinction notoire entre *praxis* et *poièsis* ; la reprise d'Aristote opérée par St. Thomas d'Aquin m'a semblé constituer un heureux complément avec sa réflexion sur l'*habitus*, sa distinction au niveau de la *poièsis* entre *opus operatum*, *modus operandi* ;

- la sociologie allemande m'a semblé foisonnante avec K. Marx et sa réinterprétation de la *praxis* dans le contexte d'une nouvelle culture qui se faisait jour. Il me faut évoquer M. Weber et sa sociologie compréhensive de l'action, G. Simmel (31) s'interrogeant sur le vieillissement de l'action jusqu'à H. Arendt situant dans notre contexte contemporain sa trilogie travail, œuvre, action (32) pour nous forcer à revenir à Aristote. Enfin plus près de nous, les travaux de J. Habermas ne manquent pas d'interroger lorsqu'ils opposent activité instrumentale et activité communicationnelle pour ne valoriser désormais et certainement de façon problématique ces nouvelles formes d'action regroupées autour de l'agir communicationnel (33) ;

- signalons par ailleurs les différents courants pragmatiques, s'interrogeant sur les liens entre pensée et action autour de C. Pierce, W. James et J. Dewey (34). Ces courants seront relayés plus récemment par les travaux développés autour de la pragmatique linguistique et des actes de langage (Austin, Searle, Ducrot) (35) ;

- la sociologie française reste très contrastée avec entre autres les contributions de P. Bourdieu sur les concepts de pratique et d'*habitus* et de A. Touraine qui valorise l'action collective, le mouvement social et le projet (36) ;

- je ne saurais oublier la lecture conflictuelle et herméneutique du sens des actions menées telle que l'a si bien mis en valeur P. Ricoeur à partir de sa *Philosophie de la volonté* et du *Conflit des interprétations*, jusqu'à *La sémantique de l'action* (37) qui implique agent, buts, motifs et circonstances ;

- dernière porte d'entrée dans une réflexion de l'action, enfin celle d'une lecture expérientielle de l'action. Toute action est le lieu et le temps d'un apprentissage ; elle renvoie entre autres à une *praxis*, c'est-à-dire à une transformation interne de l'acteur, transformation qui sera ensuite plus ou moins bien conservée en mémoire, avec le risque



de s'effacer progressivement à moins d'être réactivée au contact de l'expérience momentanée. C'est sa réactivation qui lui permettra d'acquiescer de nouvelles significations. Cette redécouverte de l'expérience est symptomatique d'une récente publication de F. Dubet (38). Mais déjà l'École humaniste nord-américaine, les travaux de E-T. Gendlin et de D. Schön (39) entre autres, nous avaient montré l'importance pour l'adulte d'avoir à traiter son expérience, c'est-à-dire la mémorisation de ses actions.

Une question reste cependant posée : comment se fait-il que la psychologie, notamment européenne, mais encore plus française se soit si peu intéressée à l'action ? Une exception notoire est toutefois à signaler : l'œuvre de J. Piaget qui nous a montré comment la connaissance naît de l'action, d'une action progressivement intériorisée ; cet apport incontournable de J. Piaget à une psychologie de l'action est très bien illustré dans ses deux ouvrages très éclairants que sont *Logique de la connaissance scientifique* et *Biologie et connaissance* (40). Mais en quoi Piaget a-t-il irradié en vue de la constitution d'une psychologie de l'action ?

Finalement je me suis progressivement rendu compte que mes travaux sur le projet n'avaient pour moi de sens que s'ils permettaient d'éclairer une préoccupation beaucoup plus fondamentale, celle de l'action et de son paradoxe fondateur bien souligné par H. Arendt (41) : elle engage l'irréversibilité tout en pouvant être continuellement réorientée.

## 10. L'impensable de la culture technique

Très vite, à la faveur des changements sociaux dont j'étais le témoin, m'est apparu le fait qu'une psychologie séparée du contexte culturel dans lequel évoluent les individus serait une psychologie abstraite au sens que lui donnait déjà dans les années 1930 G. Politzer et avant lui M. Mauss (42).

Ce contexte culturel actuel est en grande partie lié à l'irruption non maîtrisée et non totalement maîtrisable du paramètre technique, cette action instrumentalisée, faite d'une *poïésis* dévergondée dans la prolifération de ses objets techniques ; ceux-ci que des auteurs comme B. Latour (43) vont jusqu'à considérer comme d'authentiques acteurs dans notre vie quotidienne, acquièrent par rapport à l'homme une

autonomie croissante et commandent bon nombre de nos contraintes quotidiennes ; ayant été amené à travers une simple observation participante à voir ce qui se passe dans notre vieille Europe par rapport à ces deux jeunes continents que sont l'Afrique et l'Amérique qui intériorisent chacun de façon très contrastée l'objet technique, je me dis que nous sommes là face à un impensable de notre modernité (44) ; cet impensable, pour reprendre les propos éclairants de J. Ladrière (45) constitue un véritable défi pour les cultures existantes, quelle que soit leur propre attitude à l'égard de la technique, défensive ou permissive. Ce défi c'est pour une part celui mis en évidence voici déjà plusieurs décennies par D. Riesman (46), à travers l'avènement d'un individu uniquement extra-déterminé par les réseaux de communication auxquels il lui sera donné de participer.

Mais avant de jeter un regard critique sur cette culture technique, il est impératif de tenter de la comprendre ; j'en reviens donc à ce qu'écrivait en 1958, Gilbert Simondon (47) dans l'un des premiers ouvrages consacrés à penser la technique, *Du mode d'existence des objets techniques* ; cet ouvrage qui va faire date entend poser les rudiments d'une *technologie humaine*, expression qu'affectionnait Simondon, soucieux de s'interroger sur les conditions d'existence des objets techniques ; l'objet technique est ici situé au regard de l'objet religieux et indique qu'il a gardé avec ce dernier une secrète parenté due à leur origine commune, celle d'une pensée magique primordiale toujours présente. C'est ce caractère magique de l'objet technique, non seulement dans son utilisation mais aussi dans sa conceptualisation qui nous fait spontanément adopter l'un ou l'autre des deux scénarios passionnels, voire les deux alternativement, l'émerveillement de la prouesse dont d'ailleurs Simondon ne s'est pas totalement détaché, la peur de la catastrophe à laquelle un penseur comme J. Ellul était plus sensible.

Dix ans après la première parution du livre de Simondon, en pleine explosion de la société de consommation, paraît un autre ouvrage à la fois d'actualité et prémonitoire qui mélange habilement émerveillement et critique du phénomène technique, c'est celui de J. Baudrillard avec son *Système des objets* (48). Depuis trente ans nous voyons cette alternance dans la pensée du phénomène technique avec d'un côté J. Ellul (49) qui s'inscrit dans une perspective catastrophiste, accompagné par L. Sfez à propos de la technologie communicationnelle, d'un autre côté G. Lipovetsky et B. Latour qui valorisent le merveilleux

technologique (50). De ce point de vue, les réflexions sur le phénomène technique illustrent bien les propos de G. Balandier (51) concernant l'évolution de la pensée occidentale depuis deux siècles : la critique ravageuse va de pair avec l'affirmation conquérante ; saisir la technique dans ses significations c'est donc vouloir toujours conjuguer de façon risquée Rousseau le régressif et Fichte le progressif (52).

L'impensable du fait technologique (53) nous conduit aujourd'hui, en empruntant parfois la figure du projet, à cette nouvelle culture déstabilisatrice de l'innovation qui amène une déstructuration de nos cadres spatio-temporels. Cet impensable nous a soulagé de la pénibilité du travail, mais de la peine il nous a mené vers la hantise de la panne (54) : nous prenons aujourd'hui conscience de notre maîtrise partielle de la technique. Une nouvelle culture technologique semble donc vouloir poindre depuis deux décennies environ, culture aux contours flous qui intègre simultanément de façon brouillée l'efficacité et le doute et semble vivre sous la menace du non-sens, non-sens sur lequel Y. Barel a tant insisté (55).

## 11. Le projet, nouveau paradigme énigmatique

Les trajectoires problématiques esquissées ci-dessus ont contribué, dans leur apparent désordre, je l'ai découvert très tardivement, à tisser ma réflexion sur le projet, qui simultanément se donne comme :

- une reprise sur un mode moins opératoire, moins formaliste des réflexions sur la décision ;
- une contribution à une élucidation de l'action, à travers son anticipation et sa concrétisation entrevues comme réalisation d'une intention originelle ;
- une réutilisation de la perception, condition originelle de mise en projet au moyen d'une relation questionnante de l'acteur avec son environnement de vie ;
- un regard critique sur les conduites innovantes qui utilisent de façon trompeuse les oripeaux du projet pour répondre aux sollicitations de notre environnement socio-technique avide de novation, d'efficacité, d'anticipation ;

- une logique inverse mais complémentaire de ce sur quoi mes premiers intérêts s'étaient cristallisés, à propos de l'apprentissage ; si ce dernier est plus de l'ordre centrifuge dans la mesure où l'*à-prendre* consiste à intérioriser des éléments exogènes, le *pro-jet* lui est de l'ordre centripète : il s'agit bien de sortir de soi, d'extérioriser, voire d'expulser vers l'environnement qui une initiative, qui une intention, qui une esquisse.

Le stimulus-déclencheur de mes réflexions (56) sur le projet a été dans les années 1973, je l'ai indiqué plus haut, la lecture du travail de F. Dubet sur les jeunes et leur orientation. Dans la mouvance d'A. Touraine, F. Dubet, attentif au changement de décor en matière d'orientation utilise le concept de projet pour penser cette mutation des années 1970-1975 qui voit l'orientation se métamorphoser du mode activo-passif (le conseiller oriente/ l'élève est orienté) au mode pronominal (l'élève s'oriente). Cette étude de Dubet m'a paru tellement éclairante que, délaissant mes travaux de psychologie informationnelle et cybernétique sur perception et décision, je saisisais l'*opportunité* et *décidais* d'effectuer des recherches empiriques sur le projet d'orientation des jeunes collégiens et lycéens ; ces travaux m'ont permis peu à peu de réorganiser mes intérêts autour d'une élucidation du projet qu'une certaine actualité va imposer de plus en plus comme paradigme ; mais plus je m'avançais, plus cette figure énigmatique du projet se dérobaît sous mes pas, me forçant davantage à une approche par rhizomes qu'à une approche par racine pivotante ; et c'est ainsi que de la psycho-sociologie de l'orientation pour saisir les ramifications du projet, j'ai été conduit à l'histoire, à l'architecture, à un retour sur la philosophie, sans oublier ni l'ethnologie, ni les sciences de l'éducation, ni les sciences de la gestion : de multiples lectures ont été conduites avec de nombreuses interrogations, beaucoup d'échanges épistolaires ou de conversations informelles, des recherches empiriques, des recherches documentaires toutes aussi passionnantes les unes que les autres ; elles permettent d'aborder des questions jugées comme essentielles mais laissent le projet en l'état d'une théorisation partielle encore très ouverte, tellement les champs qui le concernent sont diversifiés, les questions posées encore nombreuses et l'actualité du concept évolutive et fluctuante.

## 12. L'anthropologie comme passage obligé

La lecture anthropologique m'est vite apparue alors comme la seule qui puisse éviter une approche par trop mutilante du projet ou pour le moins simplificatrice en faisant prendre pour argent comptant ce qui relève davantage de l'ordre du symptomatique. Une telle lecture, et nous en revenons à la préoccupation initiale de la présente contribution, m'a semblé instructive de ce qui trop souvent manque actuellement aux sciences humaines et sociales à savoir :

- la nécessité d'une approche multidisciplinaire de troisième niveau, au-delà de l'accumulation déjà considérable des matériaux de premier niveau lié au recueil empirique des données, au-delà aussi de matériaux de deuxième niveau caractéristique des différents modes de théorisations structurant des disciplines particulières ; ce troisième niveau doit apprendre par une démarche comparative, certes de façon risquée, à sortir des limites canoniques d'une discipline pour confronter les acquis de cette discipline aux autres, ou les acquis d'une théorisation à d'autres formes de théorisation : discours prudent d'ouverture qui s'inscrit en faux contre les orthodoxies disciplinaires vite installées, par une relativisation de ces orthodoxies ;

- la nécessité de développer des faits humains une approche paradoxale, qui épouse au plus près leur configuration capricieuse ; le caractère foncièrement paradoxal du discours anthropologique réside dans son souci d'insister tout autant sur les universaux dégagés que sur les failles, les ruptures observées. Le discours anthropologique se donne donc à travers des lignes de fuite qui révèlent les constantes observées, le don-contre-don de M. Mauss, la prohibition de l'inceste de C. Lévi-Strauss. Il se donne en même temps comme discours fragmenté, morcelé qui oppose pour en chercher les caractères différenciateurs les langages utilisés, les pratiques, les sexes, les âges, les types de cultures... ;

- tenter une approche anthropologique à une époque de grande promiscuité entre les cultures, c'est justement donner à la dimension culturelle une importance de premier plan comme expression plurielle renvoyant à des expressions singulières, chaque expression étant celle d'une mentalité située en un lieu et en un temps donnés ; chaque culture s'offre en effet comme lieu d'expression paradoxal en incarnant dans ses modes d'être les traits de l'universalité de la condition humaine et la dimension d'une singularité irréductible façonnée par

une certaine configuration historique ; cette importance du référent culturel pose aujourd'hui le problème des particularismes exprimés, de leur possible coexistence, de leurs convergences, de ce qu'ils sont capables de révéler de la condition humaine, au moment où ces particularismes se sentent menacés par l'universalisation du fait socio-technique.

N'est-ce pas P. Fraisse qui, dans les années 1980, dans *Psychologie pour demain* (57) proposait que le psychologue s'ouvre à la compétence anthropologique ? Et les travaux par exemple de J. Piaget, de C. Lévi-Strauss ne sont-ils pas chacun à leur façon les témoins de cette ouverture anthropologique qui donne à penser. C'est du moins dans le cadre d'une telle approche anthropologique que progressivement je me suis efforcé de penser la figure du projet, comme actuellement je m'interroge sur la signification des âges de la vie, ou les conditions et la nature de la créativité à un moment où les mécanismes d'invention semblent provisoirement bloqués.

Évoquer une anthropologie du projet c'est se poser la question de savoir de quelle totalité le projet est l'expression, comment se recourent en lui à la fois des données d'ordre psychologique, d'ordre sociologique, d'ordre ethnologique, d'ordre linguistique. Ainsi pour son élucidation, le projet doit être traité comme un phénomène social total au sens que lui donnait M. Mauss (58). Valider une telle hypothèse c'est identifier les traits différenciateurs des usages du projet, c'est-à-dire sous lesquels le projet se manifeste dans différentes situations ou au regard de différentes approches disciplinaires ; c'est aussi cerner la préoccupation universalisante qui se cache sous ces usages et à laquelle renvoie ce mixte volontariste d'anticipation-réalisation que nous dénommons projet.

Arrêtons là cet inventaire, fruit d'une diversité de lectures ; j'ai pu esquisser des liens, mettre progressivement en correspondance des lectures apparemment éloignées les unes des autres ; mais défions-nous d'une cohérence trop parfaite ; elle serait mortifère, parce qu'artificielle ; dans mes itinéraires évoqués par-delà les liens se glissent en effet des divergences, des incohérences, des données disparates qu'il ne faut pas escamoter ; car c'est sans doute à partir de certaines d'entre elles que des créations nouvelles pourront s'opérer. Il est donc impératif d'interrompre là le présent essai d'élucidation de mes sources bibliographiques pour ne pas refermer les trajectoires esquiss-

sées sur un trajet structuré. Maintenons donc les itinéraires ouverts sur de nouvelles lectures dissipatives.

**Jean-Pierre BOUTINET**

IPSA-IREA

Université catholique de l'Ouest, Angers

### Notes

- (1) Cf. *Le plaisir du texte*. Paris : Le Seuil, 1973.
- (2) in *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : Le Seuil, 1953.
- (3) Cf. M. de Certeau. *L'invention du quotidien*. Paris : Union générale d'édition ; 1980. t. 1, p. 237.
- (4) Cf. de l'auteur in *Notre-Dame de Paris, 1832*. Paris : Gallimard, 1975. p. 174-182.
- (5) Cf. M. Mc Luhan en traduction française *La galaxie Gutenberg*. Montréal : Hurtebise, 1971.
- (6) Cf. de cet auteur en traduction française *Enseigner, c'est résister*. Paris : INSEP, 1985.
- (7) M. de Certeau dans *L'invention du quotidien*, op. cit. p. 279 et sv. à propos de l'art de lire évoque de son côté l'activité de braconnage. De Certeau s'insurge à ce sujet contre l'assimilation de la lecture à une passivité. Pour lui, lire c'est pérégriner et il accorde d'emblée au lecteur un droit d'impertinence.
- (8) Prenons garde ici d'assimiler synthétique et extensif, ce qui alors serait contradictoire avec les évocations des lignes précédentes ; par lecture synthétique j'entends une centration sur des éléments considérés comme des apports originaux et essentiels dans le texte consulté. Lecture synthétique est donc à prendre dans le sens que donne J.-P. Sartre in *Questions de méthode*, Paris : Gallimard, 1960, à la fameuse et énigmatique expression : "Le marxisme est indépassable". Une lecture sera considérée comme synthétique si elle apporte à la réflexion personnelle des matériaux qui parce qu'ils la dépassent sont jugés indépassables au sens d'incontournables.
- (9) Rares sont les intellectuels qui se livrent à une méditation sur la chair : raison sans doute suffisante pour rejoindre les propos de M. Merleau-Ponty dans *Le visible et l'invisible*, Paris : Gallimard, 1964, p. 178-179. Merleau-Ponty nous fait entrevoir l'être charnel comme être des profondeurs, l'épaisseur du corps étant le seul moyen, selon lui, d'aller au cœur des choses.

- (10) Le bricolage est entendu ici dans son sens fort, celui d'une activité de tâtonnement sans finalité, comme le définit C. Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage*. Paris : Plon, 1962.
- (11) Cf. de l'auteur *Le Détour*. Paris : Fayard, 1985.
- (12) Ce n'est qu'ultérieurement que je vais découvrir dans ses ouvrages la signification de son apport à une compréhension d'une psychologie de l'apprentissage, à travers notamment :
- *La liberté d'apprendre*. Paris : Les Éditions ouvrières, 1967.
  - *Du savoir et des hommes*. Paris : Gauthier-Villars, 1971.
  - *Le domestique et l'affranchi*. Paris : Les Éditions ouvrières, 1977.
  - *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : ESF, 1979.
- (13) Ouvrage que les éditions Dunod ont constamment réédité depuis sa première édition originale en 1969 et sa traduction en 1972.
- (14) Paris : Payot, 1973.
- (15) Bruxelles : Dessart, 1967.
- (16) Cf. respectivement de :
- D.P. Ausubel. *Educational Psychology : A Cognitive view*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
  - A. Bejin. Qu'est-ce-qu'apprendre in Centre de Royaumont, *L'unité de l'homme*. Paris : Le Seuil, 1974.
  - J. Mehler. *Connaître par désapprentissage*. In *L'unité de l'homme*, Colloque de Royaumont. Paris : Le Seuil, 1974. p. 287-299.
- (17) Entre autres Cf. *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF, 1980.
- (18) Cf. en traduction :
- *L'éducation, pratique de la liberté*. Paris : Éditions du Cerf, 1971. (trad.)
  - *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro, 1977. (trad.)
- (19) Cf. *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation nationale de sciences politiques, 1978.
- (20) Cf. respectivement :
- *Fantasma et formation*. Paris : Dunod, 1976.
  - *Désir de former et formation du savoir*. Paris : Dunod, 1976.
- (21) Voir *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, 1945.
- (22) Cf. de M. Reuchlin dans : *Éléments, structures, totalités en psychologie*. Paris : PUF, 1995.
- (23) Cf. *Architecture d'un homme*. Paris : Arthaud, 1978.
- (24) Paris : Vrin, 1967.
- (25) Entre autres cf. *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Paris : Dunod, 1991. (trad.)
- (26) Cf. M. Crozier et E. Friedberg. *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil, 1977.



- (27) Cf. *Effets pervers et ordre social*. Paris : PUF, 1977.
- (28) Pour une vue d'ensemble du développement vocationnel, voir : D. Pelletier et al. *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal : Mc Graw Hill, 1974.
- (29) *Revue française de Sociologie*, 1973, vol. XIV-2, p. 221-241.
- (30) Cf. *Cybernetics, Control and Communication in the animal and the machine*. Cambridge : MIT Press, 1948 ; voir aussi en traduction française *Cybernétique et société*. Paris : UGE, 1962.
- (31) Voir en traduction *La tragédie de la culture*. Paris : Rivage, 1988.
- (32) Cf. en traduction *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy, 1983.
- (33) De J. Habermas, en traduction, cf. respectivement :  
- *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard, 1976.  
- *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard, 1987. t. I et 2.
- (34) Cf. de J. Dewey, Le développement du pragmatisme américain, *Revue de Métaphysique et de morale*, 1922, n° 4.  
Voir aussi de C. Pierce, Comment rendre nos idées claires ? *Revue philosophique*, 1979.
- (35) Voir : J. Austin. *Quand dire c'est faire*. Paris : Le Seuil, 1961. (trad.)  
J. Searle. *Les actes du langage*. Paris : Hermann, 1988.  
O. Ducrot. *Dire et ne pas dire, principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann, 1972.
- (36) De P. Bourdieu, voir notamment  
*Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Librairie Droz, 1972.  
*Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit, 1980.  
D'A. Touraine, voir  
*Sociologie de l'action*. Paris : Le Seuil, 1965.  
*Production de la société*. Paris : Le Seuil, 1973.
- (37) Cf. *Philosophie de la volonté*. Paris : Aubier, 1949.  
*Le conflit des interprétations*. Paris : Le Seuil, 1973.  
*La sémantique de l'action*. Paris : Éditions du CNRS, 1977.
- (38) Cf. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil, 1995.
- (39) Cf. en traduction française *Une théorie du changement de la personnalité*. Montréal : CIM, 1975.
- (40) tous deux parus aux éditions Gallimard en 1967.
- (41) Cf. de l'auteur, op. cit.
- (42) Cf. pour G. Politzer, Les fondements d'une psychologie ; où va la psychologie concrète ? *Revue de Psychologie concrète*, 1969, n° 2, p. 164-202.

- Pour M. Mauss, Rapports réels et pratiques de la psychologie et de la sociologie, *Journal de Psychologie*, 1924, p. 889-922.
- (43) Cf. *Aramis ou l'amour des technique*. Paris : La Découverte, 1992.
- (44) C'est cet impensable que j'ai commencé à traiter dans *Projet religieux et projet technologique*, *Connexions*, 1981, n° 33.
- (45) Cf. de J. Ladrière. *Les enjeux de la rationalité : le défi de la science et de la technologie aux cultures*. Paris : Aubier-UNESCO, 1977.
- (46) Cf. *The Lonely crowd*, en traduction française *La foule solitaire*. Paris : Arthaud, 1964.
- (47) Cf. Paris : Aubier 1958, rééd. 1989.
- (48) Paris : Gallimard, 1968.
- (49) Cf. J. Ellul. *Le système technicien*. Paris : Calmann-Lévy, 1977.
- (50) Cf. de G. Lipovetsky. *L'empire de l'éphémère*. Paris : Gallimard, 1987.
- (51) Voir G. Balandier, op. cit.
- (52) Concernant le sens du phénomène technique dans la culture moderne, avec la coexistence d'attitudes progressives et régressives, cf. notre travail, *Anthropologie du projet* : Paris : PUF, 1990.
- (53) Chaque fois que nous utilisons le qualificatif de "technologique" au lieu de "technique", c'est pour signifier l'avènement du fait technique érigé en système de plus en plus autonome par rapport à son concepteur, l'homme.
- (54) Sur la problématique peine/panne dans la culture technique, cf. l'article suggestif de Yves Lasfargue, "De la peine à la panne" paru dans le *Journal officiel* du 22 août 1987.
- (55) Cf. de l'auteur *La société du vide*. Paris : Le Seuil, 1984.
- (56) En recourant à ce terme de stimulus-déclencheur je me permets ici d'utiliser le vocabulaire propre à la psychologie animale, notamment à l'École objectiviste de N. Tinbergen ; je le fais pour signaler le caractère à la fois éclairant et réorganisateur de la lecture de Dubet à partir de laquelle pendant ces deux dernières décennies j'ai pu conduire mes réflexions sur le projet ; mais je n'aurai garde d'assimiler ici condition et cause. Le stimulus-déclencheur de ce point de vue relève de l'opportunité.
- (57) Paris : PUF, 1980.
- (58) Cf. de l'auteur *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, 1950.

# LES GRANDS GROUPES DANS L'ENSEIGNEMENT, *un itinéraire d'expériences et de théorisation*

*Aliou Dioum*

**M**a première rencontre avec André De Peretti au Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) à Sèvres à l'occasion du séminaire "Didactique des disciplines appliquée à la pédagogie des grands groupes" organisé par la "Conférence des Ministres des pays ayant en commun l'usage du français" (CONFEMEN), en février 1988, a été un tournant décisif dans ma vie de formateur-chercheur de même que dans mes centres d'intérêt en matière de recherche.

Cette rencontre et la participation au séminaire de Sèvres m'avaient en effet fait prendre conscience que "les classes pléthoriques", c'est-à-dire les classes de 50, 70, 80, 100 voire 150 à 200 élèves, étaient un problème quasi général et crucial dans les centres urbains des pays d'Afrique en particulier et du Sud en général.

J'ai entrepris depuis de nombreuses expériences de terrain sur la pédagogie des grands groupes qui ont été déterminantes dans l'orientation de mes recherches. Et j'ai également appris beaucoup de lui, d'une part à travers son œuvre sur la théorie des grands groupes dans l'enseignement (De Peretti A., 1987 a et b, 1988, 1993 a et b) ; d'autre part en lisant quelques-uns des nombreux travaux qu'il a supervisés à

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 37, 1996*

l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, 1984, 1985, 1986, 1987).

Ce "*Chemin de praticien*" se veut donc être l'occasion de présenter une contribution sur la définition du cadre conceptuel et méthodologique de la pédagogie des grands groupes en général. Il s'articule en deux étapes essentielles :

la première, et qui marque mes premiers contacts avec la littérature, m'amènera à dresser un état de la question sur la problématique des grands groupes et à tenter des recherches empiriques qui m'auront permis la rédaction de deux ouvrages ;

la deuxième sera l'occasion d'un questionnement inspiré par la synthèse critique de la littérature et qui m'aura permis d'aller un peu plus loin dans l'effort de théorisation de la problématique des grands groupes.

## La découverte de la "voie royale"

J'ai très tôt été attiré par le métier d'enseignant, et je l'ai choisi plus tard par amour, mais aussi par réalisme, en raison de la noblesse du métier, de la liberté d'action et de l'autonomie qu'il confère. La vocation enseignante, je ne l'ai donc pas reçue de l'ambiance familiale dans laquelle j'ai grandi. Celle-ci, plus tournée vers le sens des affaires et du négoce que vers la vie intellectuelle, m'a peut-être insufflé le sens du réalisme qui m'avait fait choisir ce métier encore bien valorisé dans les années 1970.

Le premier coup du sort, qui a dû influencer sur mon orientation vers la deuxième expérience de ma vie professionnelle (formateur), est sûrement d'avoir fait partie des tout premiers professeurs de mon pays qui ont subi une formation pédagogique et professionnelle avant la responsabilité effective des classes. Influencé au cours de mon séjour à l'École Normale Supérieure de Dakar par le courant des pédagogies dites actives, très en vue à l'époque, j'ai eu à cœur durant mes six années de professorat (dont trois passées comme professeur d'application rattaché au département d'histoire de l'ENS) de mettre en œuvre un enseignement concret et vivant fondé sur l'utilisation des documents et les sorties sur le terrain. C'était là en effet ma façon de lutter contre la représentation que les élèves se faisaient, dans l'ensei-

gnement moyen et secondaire, de l'histoire identifiée à un enseignement événementiel *invariablement frontal, expositif et abstrait*.

Peu motivé par la recherche historique, j'étais tourné essentiellement pendant ces six années vers une vie professionnelle enthousiaste, avec des lectures plus orientées sur les méthodes actives.

Recruté à l'ENS comme formateur j'ai, durant les quatre premières années, enseigné notamment sur la base de mon expérience. Ainsi mes activités étaient plus axées sur la formation pratique que théorique. Je découvris donc très vite mes limites sur le plan des connaissances en didactique ; limites que j'ai essayé de combler par une documentation et des lectures forcément influencées par mes penchants pour les pédagogies actives. Je découvris ainsi, et avec plus de profondeur, une partie de la littérature générale traitant de ces pédagogies actives ("Groupe Français d'Éducation Nouvelle-GFEN", 1982 ; Laffite R., 1985 ; Meirieu P., 1986, 1987 a et b ; Rogers C. R. 1969...) et la pédagogie d'éveil appliquée à l'enseignement de l'histoire (Giollitto P., 1986 ; GFEN - Huber M., 1984...).

Mes activités à l'ENS étaient aussi et surtout l'occasion de faire des "va-et-vient" permanents entre mes années de professorat, mes lectures et l'expérience que me procuraient l'encadrement et la formation des enseignants. Je m'interrogeais notamment sur l'adéquation entre les profils de sortie des produits de l'ENS et les exigences ou les réalités du terrain marquées par des recommandations méthodologiques très généreuses portant sur les pédagogies dites actives. Mes interrogations portaient aussi sur le problème de l'adéquation entre le contenu des manuels scolaires et les programmes en vigueur qui ont évolué, alors que les manuels sont restés les mêmes depuis la décennie des indépendances.

Le deuxième tournant dans ma vie d'enseignant est constitué par une spécialisation à l'Université Libre de Bruxelles en sciences de l'éducation qui m'a permis à la fois d'approfondir et de systématiser des connaissances empiriques acquises sur le terrain de la pratique. Cette spécialisation m'ouvrit aussi les voies de la recherche en éducation, mais sans que je ne trouve encore la voie royale.

Grâce à cette formation, en effet, j'ai soutenu à la Faculté des sciences psychologique et pédagogique un post-graduat en pédagogie (Dioum A., 1986) et contribué ensuite à la recherche sur "L'évaluation de la formation à l'ENS de 1982 à 1990" (ENS, 1993). Ces travaux prouvent aujourd'hui, non seulement la pertinence de mes doutes qui

ont marqué les premières années de ma vie de formateur, mais aussi apportent des éléments de réponses à ces interrogations.

C'est donc à l'occasion de la rencontre avec A. De Peretti à Sèvres, que j'ai découvert ce qui est à présent ma voie dans le domaine de la recherche en éducation. Mais par quel chemin ?

À mon retour de Belgique, je fus nommé à la tête de la "Structure de formation Continué" (SFC) chargée du perfectionnement, du recyclage et de l'animation pédagogique des professeurs des enseignements moyen et secondaire. Je coordonnais ainsi toutes les activités des cent cinquante conseillers pédagogiques répartis à travers dix centres régionaux dans les dix régions que compte le pays ; mais j'étais surtout responsable de la formation permanente de ces conseillers pédagogiques pour les aider à répondre aux sollicitations quotidiennes du terrain.

C'est la raison pour laquelle j'introduisis, dès mon entrée en fonction, une innovation en faisant des rencontres annuelles des conseillers pédagogiques, non plus seulement des réunions de coordination pour harmoniser les objectifs et les stratégies à mettre en œuvre dans le cadre des plans annuels d'action et de formation, mais aussi et surtout des rencontres de formation permanente et de remise à niveau.

Depuis 1984, un vaste courant de réflexion et d'échanges, suscité d'abord par l'Association des professeurs de français en Afrique (APFA) (1987) et ensuite par la trente-septième conférence ministérielle de la CONFEMEM (1985 a et b) à Bamako était en train de donner naissance à "la pédagogie des grands groupes".

Une réunion de coordination entre les dix chefs de centres régionaux du Sénégal me permit de me rendre compte que la problématique des "classes pléthoriques" était une préoccupation largement partagée par les acteurs du terrain au plan national. Ainsi la planification et l'organisation d'une session de réflexion et de perfectionnement sur "la pédagogie des grands groupes" devenait le premier défi à relever. Et c'est la nécessité de mon information personnelle sur *l'état des recherches* sur cette question qui m'a conduit à Sèvres en février 1988.

## *La rencontre de Sèvres*

La rencontre de Sèvres, celles qui l'ont précédée et celles qui se sont ensuite déroulées jusqu'en 1994 constituent aujourd'hui ce que j'appelle "*Les grandes rencontres internationales d'échanges fondatrices de la pédagogie des grands groupes*" (1). La lecture critique des données de la littérature relatives à ces rencontres (CONFEMEN, 1985 a et b ; 1987 ; 1988 ; 1989 ; CONFEMEN - ACCT (Agence de Coopération Culturelle et Technique), 1991 ; 1993 ; 1994 ; SFC 1988, 1989, 1990), mon expérience de ces grandes rencontres et mon implication directe dans les expériences développées au Sénégal, m'ont donné l'occasion de combler un vide en dressant un premier état des réflexions théoriques développées depuis 1984. Cette première synthèse critique de la littérature (Dioum A. 1992, 1995 a) peut être résumée en trois points :

### *1) Les contraintes didactiques qu'engendrent les situations de grands groupes*

L'identification et la description précises des contraintes didactiques nées des situations de grands groupes est un préalable nécessaire à la définition du modèle théorique de la pédagogie des grands groupes. D'après le diagnostic des acteurs du terrain (inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs, directeurs d'écoles, instituteurs, professeurs,...) et selon aussi les réflexions des chercheurs, trois types de problèmes sont unanimement dénoncés comme étant la source de toutes les difficultés inhérentes aux grands effectifs :

- Le "*surnombre*" comme étant la source directe ou indirecte d'une certaine dépréciation des conditions d'enseignement-apprentissage dans les situations de grands groupes. A. De Peretti (1987 a et b) se fondant sur la recension critique de nombreuses recherches qui ont étudié le poids du nombre sur les résultats scolaires, a parlé (empruntant l'expression au sociologue L. Boltanski) de "*mythe*" ou de "*fantasme de l'encombrement*" pour relativiser aux yeux des enseignants l'influence des grands effectifs dans la baisse de la qualité de l'enseignement qui, contrairement aux idées reçues, seraient plutôt fonction de la combinaison de plusieurs facteurs dont les conditions et le niveau d'expertise de l'enseignant, les conditions matérielles et pédagogiques de travail, la motivation des apprenants,...ne seraient pas des moindres.

- La généralisation de *l'enseignement collectif, frontal et expéditif* est par ailleurs dénoncée de façon unanime par les acteurs du terrain et les chercheurs. Ces derniers reconnaissent que ce mode d'intervention (qui considère a priori que tous les élèves d'une même classe sont identiques : "mythe identitaire") s'est révélé souvent inadapté aux situations de grands groupes où l'hétérogénéité des profils d'apprentissage est nécessairement plus marquée.

- Une certaine "dramatisation" (perceptible à travers des expressions comme "classes pléthoriques", "classes surchargées", "magmas") est aussi soulignée avec force dans la littérature. Or cette dramatisation peut avoir un effet stérilisant sur la volonté et la capacité de dépassement de l'enseignant confronté quotidiennement aux grands groupes.

## 2) Les objectifs qui indiquent les directions de recherches

Forte de l'identification de ces contraintes, l'APFA avait ensuite, pour mieux mobiliser les chercheurs et orienter leurs travaux, fixé ainsi les objectifs de recherches :

*"...établir une typologie des techniques de groupes exploitables dans ces classes et produire les concepts didactiques et méthodologiques qui permettront de construire le modèle théorique de l'enseignement dans ces classes."* (APFA, 1987, p. 6).

Il faut d'abord remarquer ici, qu'au-delà de ces objectifs de recherche, les "Professeurs de français en Afrique" ciblaient déjà un cadre méthodologique de référence pour puiser des solutions théoriques : les méthodes coopératives génératrices de techniques de travail en groupes.

Mais il faut surtout retenir que la production de "nouveaux concepts didactiques" fut assez rapidement résolue dès les premières rencontres d'échanges (Sèvres juin 1985, Brazzaville 1986). En effet dans un souci de dédramatisation, les pédagogues et les acteurs du terrain ont en ces occasions proposé le concept de "grand groupe" pour se substituer aux appellations courantes mais négativement chargées et évoquant des situations exceptionnelles : "classes pléthoriques", "classes surchargées"... (pour les contextes scolaires) ; "massification des effectifs", "magmas", ... (pour l'enseignement supérieur). C'est ainsi que "la pédagogie des grands groupes" désigne aujourd'hui l'ensemble des réponses théoriques et méthodologiques avancées en guise de solution aux problèmes posés par les grands effectifs.



### 3) *Les deux principes théoriques de base qui fondent la pédagogie des grands groupes*

Dès 1987, A. De Peretti, à travers deux publications (1987 a et b), a donné les réponses théoriques qui résument la pédagogie des grands groupes suivant deux principes de base : "*l'organisation*" et "*la variété requise*". Le premier signifie que, quand on est face à un grand groupe, il faut, pour contourner les contraintes du "surnombre", l'éclater en sous-groupes différenciés et complémentaires ; tandis que le deuxième principe suggère, pour répondre à la diversité prononcée des styles cognitifs et affectifs, une mesure complémentaire qui consiste à diversifier les modes d'intervention et les modalités d'évaluation.

#### *La publication de deux ouvrages*

Le séminaire de Sèvres avait adopté comme projet prioritaire la mise en œuvre d'expériences nationales qui déboucheraient sur l'élaboration d'un répertoire méthodologique collectant les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes (CONFEMEN, 1988, p. 9-10).

Ainsi l'action la plus immédiate, après ma première participation à cette rencontre d'échanges, a été l'organisation de deux sessions successives de perfectionnement (Thiès, novembre 1988 ; Dakar, décembre 1989) sur la pédagogie des grands groupes à l'intention des cent cinquante conseillers pédagogiques de la SFC. Ces sessions, animées par André De Peretti, ont eu pour objectif d'identifier dans la littérature des pédagogies dites actives des instruments méthodologiques susceptibles de rendre opérationnels les principes de "*l'organisation*" et de "*la variété requise*". Ensuite dans les années qui ont suivi (1988 - 1990), l'expérimentation de ces outils a été organisée par ces mêmes conseillers pédagogiques dans des classes de l'enseignement moyen et secondaire à l'échelle des dix centres régionaux de la SFC. Les résultats de ces expériences (SFC, 1990) proposent onze fiches techniques qui suggèrent des modalités et des pistes d'application inédites dans des contextes de grands groupes :

*"la recherche collective d'idées", "l'élaboration progressive", "le projet d'activité", "le photolangage", "le blason", "les intergroupes", "le scintillement", "les mini cas", "le langage gestuel", "variété des modalités d'organisation et de mise en sous-groupes", "organisation et distribution de rôles différenciés et complémentaires : le système de rôles."*

Tous les résultats de ces expériences m'ont donc permis de contribuer à la rédaction du "*Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*" (Alexandre, P., Dioum, A. et al., 1991), conçu essentiellement comme une sorte de "boîte à outils" qui propose des instruments différenciés et complémentaires destinés à tous les contextes d'éducation et de formation.

Puis mon implication dans les actions de formation de formateurs à la pédagogie des grands groupes (ACCT - CONFEMEN : N'Djaména, 1991 ; Ouagadougou, 1993 ; Niamey, 1994) ciblant principalement l'enseignement élémentaire me permet de prendre la mesure de la spécificité et de l'urgence des demandes du milieu des instituteurs (les plus durement confrontés aux problèmes des grands effectifs). Elle me donna surtout l'occasion de développer d'autres expériences dans des contextes africains riches et variés de grands groupes qui débouchèrent sur la rédaction d'un ouvrage *Enseigner dans une classe à large effectif* (Dioum, A. 1995). Ce guide méthodologique, qui se veut le plus opérationnel possible, est donc rédigé dans un style dépouillé, simple, direct ; avec un contenu qui se limite à l'étude des fondements théoriques essentiels, pour ensuite privilégier la présentation des techniques qui ont été les plus expérimentées par les hommes de terrain au cours de ces sessions de perfectionnement. Le souci permanent dans cet ouvrage est de faire en sorte que l'instituteur en saisisse l'approche pragmatique qui suggère le passage des principes théoriques aux instruments méthodologiques qui les opérationnalisent, jusqu'aux pistes d'applications pratiques proposées en exemples.

## **L'apport des expériences du terrain à la définition d'un cadre conceptuel et méthodologique**

Ma contribution aux Journées Pédagogiques Internationales (JPI) de l'ENS était centrée sur ces éléments d'objectifs :

- 1) identifier et répertorier l'ensemble des éléments ou variables nécessaires pour définir le concept de "grand groupe",
- 2) proposer ensuite une définition dynamique intégrant l'ensemble des variables identifiées,

3) montrer que les principes définitoires de "la pédagogie des grands groupes" sont d'abord contenus dans les expériences des praticiens,

4) élargir, à partir de ces expériences, les deux principes théoriques énoncés par De Peretti A.,

5) enfin souligner la contribution des enseignants de terrain dans l'identification et la définition des instruments méthodologiques pour l'application de ces principes.

Et par delà ces objectifs spécifiques, j'ai voulu en particulier mettre en relief la complémentarité entre l'action des acteurs du terrain (qui a permis d'induire les principes) et le travail des chercheurs (qui a abouti à la conceptualisation des fondements scientifiques de ces principes).

### *Une définition plus dynamique du concept de "grand groupe"*

Il est maintenant établi (Dioum A. 1992 ; 1995), et Dioum A. et De Ketele J. M. (1995) d'une part, les actes du congrès de l'AIPU (1993) d'autre part, que les situations de grands groupes sont une réalité qui affecte à la fois les contextes scolaires (dans les pays du Sud en général) et l'enseignement universitaire (jusque dans certains pays du Nord). C'est le constat de cette réalité qui m'a convaincu de centrer mon premier texte de communication ("*Grand groupe : contribution à la définition du cadre conceptuel*") sur l'étude d'une définition *dynamique* adaptée à tous les contextes d'éducation et de formation confrontés aux situations de grands groupes.

Pour arriver à une telle définition, il a fallu d'abord identifier puis classer l'ensemble des variables pertinentes. Notre approche méthodologique a été fondée sur l'analyse critique des données de la littérature relatives d'une part aux grandes rencontres d'échanges (1984 - 1994 : CONFEMEN 1985 a et b, 1987, 1988, 1989, 1991 ; CONFEMEN - ACCT 1991, 1993, 1994 ; SFC 1988, 1990), et d'autre part à des réflexions théoriques développées par des pédagogues et des spécialistes de la didactique du français (Fall O. S. et Cornali P. H., 1987 ; De Azar J. B. et Rodriguez A. C., 1987 ; Kamano J.P., 1990 ; Afan H., 1991 ; De Peretti A., 1987 a, p. 99-126,...).

Outre les facteurs définitoires déjà identifiés (JPI-ENS, 1996a, p. 18), la formulation de la définition dynamique qui va être proposée a aussi été nourrie par deux premières tentatives que l'on peut rappeler, mais jugées aujourd'hui insuffisamment pertinents.

*"Le grand groupe commence dès que l'effectif de la classe gêne, stérilise ou paralyse la mise en œuvre des techniques de classe qui ont été habituellement conçues pour des groupes de 25 à 35 élèves et qui constituent généralement l'essentiel de ce que les maîtres apprennent au cours de leur formation"*. (Alexandre, P., Dioum, A. et al., 1991, p. 7).

*"On peut parler de grands groupes, à partir du moment où, dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un obstacle pour l'efficacité de la communication et des échanges"* (Dioum, A. 1992, p. 39-40).

D'où cette nouvelle définition :

*On est en situation de grand groupe à partir du moment où, dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un facteur réducteur, parmi d'autres, pour l'application des méthodes habituelles d'enseignement et d'évaluation ; et pour l'efficacité et l'équité du système d'apprentissage* (JPI - ENS, 1996 a, p. 18).

Certaines expressions jugées importantes ont été volontairement soulignées pour spécifier leur contenu :

- ainsi *"Une situation d'enseignement-apprentissage donnée"* : intègre l'ensemble des facteurs qualificatifs récapitulés et classés, tels que : le niveau d'enseignement considéré, le type de public à former, la formation et les objectifs poursuivis ; le chef de l'établissement avec ses conceptions de l'administration scolaire, l'enseignant et son histoire, les données matérielles et la large gamme des possibilités offertes par le contexte... ;

- tandis que *"le nombre d'apprenants"* : prend en charge l'ensemble des facteurs quantitatifs ;

- et enfin *"un facteur réducteur, parmi d'autres"* : signifie que le "nombre" n'est ici qu'une variable qui interagit avec d'autres.

Si donc le premier texte présenté aux Journées Pédagogiques Internationales (JPI) a été consacré à la recherche de cette définition dynamique, le deuxième (JPI - ENS, 1996 b) a eu pour objectif, à partir de l'analyse des expériences du terrain, à la fois l'enrichissement et l'opérationnalisation de "la pédagogie des grands groupes" à travers les principes théoriques et les instruments méthodologiques

## *Un enrichissement du modèle théorique, l'apport des expériences du terrain*

Depuis des décennies, des praticiens quotidiennement confrontés aux situations de grands groupes ont essayé d'innover et l'ont montré par les bilans critiques de leurs expériences et par leurs réflexions propres présentées notamment à l'occasion des grandes rencontres d'échanges. L'étude critique de ces expériences a permis d'induire ces quatre principes théoriques de base définitoires de "la pédagogie des grands groupes" (1) :

- *La richesse potentielle de tout grand groupe, (2)*
- *l'organisation (nécessaire mais non suffisante pour faire jouer le potentiel de richesse),*
- *la variété requise (des stratégies d'enseignement - apprentissage et des modes d'évaluation),*
- *l'entraide (entre élèves pour notamment : soutenir les apprenants en difficulté, stimuler une saine émulation en classe).*

Des quatre principes de base et en s'inspirant du travail commun fait par Dioum A. et de Ketele J.M. (1995), on peut les démultiplier en neuf hypothèses opérationnelles.

## *L'utilisation des instruments méthodologiques*

Pour mettre en œuvre l'ensemble de ces principes théoriques, les outils méthodologiques répertoriés sont proposés aux enseignants. Comme on peut le remarquer il s'agit, pour l'essentiel de ces instruments, d'une simple *redécouverte* car ils étaient tous déjà connus dans la littérature pédagogique. Leur originalité réside donc dans *l'utilisation* que la "pédagogie des grands groupes" se propose d'en faire en essayant de les adapter à des *situations didactiques inédites* : les classes à larges effectifs.

Des expériences empiriques d'innovation qui ont eu pour cadre des pays d'Afrique (notamment la Guinée Conakry, le Sénégal et le Soudan,...), ont conduit à la redécouverte puis à l'adaptation et à l'adoption de ces dix-sept techniques (Dioum A. 1995, p.14 -15).

À ces expériences de type national se sont ajoutés les acquis d'expériences internationales grâce à la tenue de sessions de perfectionnement de formateurs (CONFEMEN - ACCT, 1991 ; 1993 ; 1994).

Il me semble donc opportun de souligner ici toute la force et la légitimité de ces principes (tout comme des instruments méthodologiques qui les servent) ; parce qu'ils tirent leurs racines des ressources du terrain. Il est d'ailleurs possible, pour renforcer cette légitimité, d'aller encore plus loin et de trouver des fondements scientifiques en s'appuyant cette fois-ci sur le travail des chercheurs.

### *Des fondements scientifiques*

Les deux lois ("*organisation*" et "*variété requise*") fort opportunément invoquées par De Peretti A. (1987 a et b) permettent à la fois d'éclairer et de justifier les trois premiers principes du cadre méthodologique.

Le quatrième principe directeur ("*l'entraide pédagogique*") n'en n'est pas moins dépourvu de base scientifique, si on se fonde sur des explications d'ordre sociologique, historique et sur des résultats de recherches pédagogiques récentes.

### *Loi de l'organisation*

Le nombre si souvent incriminé recèle des avantages : car selon Newcomb, lorsqu'un groupe s'élargit quantitativement, il s'enrichit aussi qualitativement, mais cette richesse toute potentielle ne s'actualise que lorsqu'elle est sollicitée par des enseignants avertis.

En revanche, tout en s'enrichissant lorsqu'il s'élargit, le grand groupe devient plus complexe, plus hétérogène du fait de la diversité accrue des profils d'apprentissage. Pour tirer donc tous les bénéfices possibles de cette richesse potentielle, des principes précis d'organisation doivent d'abord être élaborés et mis en œuvre.

Dès lors, l'hypothèse générale suivante peut être avancée : *étant donné la richesse potentielle de tout grand groupe, si l'enseignant l'organise, il peut contourner les contraintes du nombre et faciliter qualitativement et quantitativement l'éclosion des possibilités de communication, d'échanges, de production et de résolution de problèmes.*

Mais étant donné l'hétérogénéité marquée qui caractérise un grand groupe, il faut aussi varier les stratégies didactiques pour accompagner les mesures d'organisation.

### *Loi de la variété requise*

Par cette loi, W.R. Ashby attire l'attention à propos des systèmes complexes : dans un système hypercomplexe (c'est le cas d'un grand groupe), l'organe responsable (l'enseignant en l'occurrence) qui assure la régularité des interactions entre les élèves, doit disposer d'une large variété de moyens d'intervention au moins égale à la variété des tempéraments individuels des élèves. Si cette variété n'est pas assurée, un grand déséquilibre se produit du fait de la non satisfaction de certaines attentes au sein du groupe.

La variété requise doit donc porter en priorité sur les moyens d'interactions ou stratégies didactiques pour faire fonctionner efficacement le grand groupe ; mais aussi sur les durées, la gestion souple de l'espace classe, les techniques d'évaluation,... (Dioum A. 1995, p. 26 - 30).

La deuxième hypothèse générale que l'on peut alors avancer est que : *pour rompre la monotonie et répondre à la pluralité des besoins dans un grand groupe (notamment à la diversité des styles cognitifs et affectifs chez les apprenants), il importe de varier les techniques de travail, les types d'activités, les durées, les dispositions spatiales des lieux de formation,...*

### *L'entraide pédagogique*

Quatrième principe directeur, l'esprit d'entraide est essentiel dans la pédagogie des grands groupes qui insiste sur la nécessité de le cultiver et de le renforcer. Trois types d'arguments expliquent ce choix.

Du point de vue sociologique, l'esprit d'entraide est une valeur largement partagée et profondément ancrée dans la tradition des pays généralement confrontés aux grands groupes, l'Afrique en particulier.

L'histoire nous enseigne par ailleurs qu'au XIXe siècle, l'Europe en pleine mutation, mais qui ne disposait pas encore de moyens pour financer la construction de classes, le recrutement d'enseignants en nombre suffisant et en leur assurant une formation pédagogique adéquate, avait utilisé, jusque dans ses colonies d'Afrique, les multiples possibilités qu'offre le développement des relations d'entraide ("*monitorat*", "*enseignement mutuel*") pour rendre possible la scolarisation massive des enfants. Et c'est pour vanter les mérites d'un tel système d'enseignement que Sadj, A. (1964, p. 68), célèbre romancier sénégalais, explique comment il fonctionnait dans les colonies françaises :

*"La méthode (...) était basée sur le principe suivant : si peuplée que fût l'école, elle ne comptait qu'un seul instituteur : les élèves étaient répartis en sections confiées chacune à un moniteur et ces moniteurs n'étaient autres que les élèves les plus avancés. Chaque matin avant que l'école ne s'ouvre à l'ensemble des élèves, l'instituteur pendant une heure ou deux réunissait les moniteurs, complétait leur instruction générale, leur faisait répéter les leçons qu'ils allaient donner à leurs camarades et surtout (l'instituteur) leur inculquait des procédés d'enseignement et de discipline. Puis la vraie classe commençait et l'instituteur, du haut d'une estrade, réglait les divers mouvements, du geste, et de la voix, du bâton, de la sonnette, du sifflet (...); toute la vie de l'école était réduite à un mécanisme minutieusement agencé et soutenu d'une forte autorité..."*

Depuis les années soixante, on note un certain regain d'intérêt pour la pédagogie d'entraide à travers des expériences et des recherches concluantes aux États-Unis, en Europe et particulièrement en France comme l'a montré une recherche de l'INRP (1985).

La troisième hypothèse générale est alors la suivante : *pour répondre aux attentes des apprenants en difficulté et donner à tous le plus de chances égales de réussite, l'enseignant doit, dans le cadre de l'application du principe de la variété des stratégies d'enseignement-apprentissage, multiplier les dispositifs de supervision et d'entraide.*

Aujourd'hui, on peut parler d'un modèle théorique de la "pédagogie des grands groupes" qui repose sur quatre principes théoriques de base :

- *la richesse potentielle de tout grand groupe,*
- *l'organisation,*
- *la variété requise,*
- *l'entraide entre apprenants,*

principes qui sont servis à leur tour par des instruments méthodologiques. Les applications tentées sur le terrain démontrent, au-delà de la pertinence et du réalisme des hypothèses optimistes formulées, que la pédagogie des grands groupes n'est pas une théorie de plus.

Il reste cependant évident que des expérimentations et des évaluations scientifiques devront maintenant être menées pour déterminer leur degré d'efficacité, afin de construire enfin les techniques véritablement pertinentes et préparer une ingénierie de l'enseignement dans les grands groupes.



## Notes

## (1) Les "grandes rencontres fondatrices" :

\*mars 1984 (Khartoum, SOUDAN) \* avril 1985 (Bamako, MALI) \* juin 1985 (Sèvres, FRANCE) \* novembre 1985 (Djibouti) \* juin 1986 (Sèvres) \* novembre 1986 (Brazzaville, CONGO) \* avril 1987 (Île Maurice) \*février 1988 (Sèvres) \* novembre 1988 (Thiès, SÉNÉGAL) \* janvier 1989 (Bordeaux, FRANCE) \* décembre 1990 (Bordeaux) \* juin 1991 (N'Djaména, TCHAD) \* décembre 1993 (Ouagadougou, BURKINA FASO) \* octobre 1994 (Niamey, NIGER).

La fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), l'Association des Professeurs de Français en Afrique (APFA), la Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale des pays ayant en commun l'usage du Français (CONFEMEN), l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT), l'École Internationale de Bordeaux (EIB), la Structure de formation continuée (SFC) des professeurs (Sénégal) ont organisé ces rencontres. Les actions de ces institutions, même si elles sont parfois parallèles, n'en sont pas moins complémentaires quant au but visé : trouver des réponses pédagogiques adaptées pour améliorer la qualité de l'enseignement dans les classes pléthoriques.

## (2) Deux pédagogues ont été cités (Sèvres 1985) pour soutenir le principe de la richesse potentielle :

\* COMENIUS, J. A.(1952) : "Je soutiens non seulement qu'un seul maître pourrait diriger une centaine d'élèves à la fois, mais que cela lui convient le mieux et est plus avantageux pour lui et pour les élèves. Plus grand est le nombre d'élèves qu'il a devant lui et plus grand est l'intérêt que l'enseignant prend à son travail. *Pour les élèves, de la même manière, la présence d'un bon nombre de compagnons sera productrice non seulement d'utilité mais aussi de plaisir...car ils pourront mutuellement se stimuler et s'assister réciproquement.*"

\* PESTALOZZI, H.(1874). "Il est possible et même facile d'instruire simultanément et bien des enfants nombreux d'âges très différents."

## Références bibliographiques

- ALEXANDRE, P. Introduction sur la problématique des grands groupes. *Dialogues et Cultures*, 1987, n° 30, p. 5 - 9.
- ALEXANDRE, P., DIOUM, A., DRAME, O. & al. *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*. Dakar : Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale des pays ayant en commun l'usage du français (CONFEMEN), 1991. 119 p.

- DE AZAR, I. B. et RODRIGUEZ, A. C. L'enseignement du français à des groupes nombreux : l'expérience argentine. *Dialogues et cultures*, 1987, n° 30, p. 21-31.
- DE PERETTI, A. *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse, 1987a. 266 p.
- DE PERETTI, A. Les grands groupes et la pédagogie. *Dialogues et Cultures*, 1987b, n° 30, p. 32-45.
- DE PERETTI, A. Les lois des grands nombres. Entretien avec André De Peretti. *Diagonales*, 1988, n° 88, p. 29-32.
- DIOUM, A. Les grands groupes : état de la question. *Diagonales*, n° 22, 1992, p.39-41.
- DIOUM, A. *Enseigner dans une classe à large effectif*. LaSalle (Québec) : Hurtubise HMH - Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACTT), 1995.
- DIOUM, A. et DE KETELE, J.M. Les grands groupes à l'université : frein ou occasion d'innovation. *Res Academia*, manuscrit en cours de publication, 1995.
- École Normale Supérieure (ENS). *Évaluation de la formation à l'ENS, 1982-1992*. Dakar : ENS, 1993. 153 p.
- FALL, O.S. et CORNALI, P.H. Pédagogie du français dans les grands groupes. *Diagonales*, 1987, n° 3, p. 42.
- Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). *Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui... la pédagogie du projet*. Tournai : Casterman, 1982. 186 p.
- GFEN - HUBER, M. *L'histoire, indiscipline nouvelle*. Paris : Syros, 1984. 235 p.
- GIOLITTO, P. *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. Paris : Armand Colin/Bourrellet, 1986. 154 p.
- Institut National de Recherche Pédagogique. *Les points d'appui de l'enseignant : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP, 1984. 677 p.
- Institut National de Recherche Pédagogique. *Les possibilités d'entraide pédagogique entre élèves (écoles maternelles et écoles élémentaires)*. Paris : INRP, 1985. 245 p.
- Institut National de Recherche Pédagogique. *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*. Paris : INRP, 1986. 2 vol, 1 028 p.
- Institut National de Recherche Pédagogique. *Temps mobile*. Paris : INRP, 1987. 127 p.
- KAMANO, J.P. Les grands groupes et la classe. *L'Éducateur, Trimestriel Pédagogique des Enseignants de Guinée*, 1990, n° 5.
- LAFFITE, R. *Une journée dans une classe coopérative*. Paris : Syros, 1985. 202 p.
- La pédagogie différenciée. *Les Amis de Sèvres*, 1985. 3 vol. 315 p.
- MEIRIEU, P. *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF, 1986. 174 p.

- MEIRIEU, P. *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1*. Lyon : Chronique Sociale, 1987a. 201 p.
- MEIRIEU, P. *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe 2*. Lyon : Chronique Sociale, 1987b. 200 p.
- *Rapport de session : XXXVIIe session ministérielle des pays membres de la CONFEMEM*. Barnako - CONFEMEM, 15-16 mars 1985. Dakar : Secrétariat Technique permanent (STP), 1985a. 72 p.
- *Rapport de séminaire : Problèmes organisationnels et pédagogiques liés à l'accroissement de la demande scolaire dans les pays membres de la CONFEMEM*. Djibouti - CONFEMEM, 18-23 novembre 1985. Dakar : STP, 1985b. 28 p.
- *Rapport de séminaire : Problèmes organisationnels et pédagogiques liés aux classes à effectifs pléthoriques ou réduits*. Brazzaville - CONFEMEM, 17-22 novembre 1986. Dakar : STP, 1987. 40 p.
- *Rapport de séminaire : La didactique des disciplines appliquées à la pédagogie des grands groupes*. Sèvres - CONFEMEM, 9-16 février 1988. Dakar : STP, 1988. 57 p.
- *Rapport de séminaire : Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes : conception et rédaction du prototype*. Bordeaux - CONFEMEM, 16-27 janvier 1989. Dakar : STP, 1989. 127 p.
- *Rapport de séminaire : Formation des formateurs à la pédagogie des grands groupes*. N'Djaména - CONFEMEM - ACCT, 3-21 juin 1991. Dakar ; Bordeaux : STP - EIB, 1991. 260 p.
- *Rapport de séminaire : Problématique des grands groupes et stratégies d'enseignement adaptées au niveau secondaire. Le cas du français et des sciences expérimentales*. Ouagadougou - CONFEMEM - ACCT, 12-13 décembre 1993. Dakar ; Bordeaux : STP - EIB, 1993. 2 vol. 308 p.
- *Rapport de séminaire : La didactique du français au cycle fondamental dans les situations de grands groupes*. Niamey - CONFEMEM - ACCT, 7-29 décembre 1994. Dakar ; Bordeaux : STP-EIB, 1994. 300 p.
- *Rapport de séminaire : Pédagogie des grands groupes*. Dakar - STRUCTURE DE FORMATION CONTINUE (EFC), 28 novembre-3 décembre 1988. Dakar : SFC-CN, 1989.
- *Résumés de communications : Pédagogie des grands groupes : approche théorique et principes pédagogiques*. Journées Pédagogiques Nationales : pédagogie des grands groupes : comment gérer, comment enseigner, comment évaluer ? Dakar - ENS, 29-30 juin 1994. Dakar : ENS, 1994. p. 8-14.
- *Résumés des communications : pédagogie des grands groupes : contribution à la définition du cadre conceptuel*. Journées Pédagogiques Internationales de l'École Normale Supérieure : quelles innovations pédagogiques face aux grands groupes, Dakar-ENS, 24-29 juillet 1995. Dakar : ENS, 1996a.
- *Résumés des communications : pédagogie des grands groupes : principes théoriques et instruments méthodologiques*. Journées Pédagogiques Internationales :

Pédagogie des grands groupes : quelles innovations pédagogiques, face aux grands groupes, Dakar-ENS, 24-29 juillet 1995. Dakar : ENS, 1996b.

- *Résumés des communications : La pédagogie universitaire face aux effectifs pléthoriques en Afrique.* Congrès de l'Association internationale de Pédagogie universitaire (AIPU), Yaoundé - AIPU, 25-28 mai 1992. Québec : 1993, p. 125-132.
- ROGERS, C.R. *Liberté pour apprendre.* Paris : Dunod, 1969. 364 p.
- SADJI, A. *Éducation africaine et Civilisation.* Dakar : Grande Imprimerie Africaine, 1964. 68 p.
- SFC. *Rapport de synthèse relatif à l'expérimentation des techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes, 1989-1990.* Dakar : SFC-CN, 1990. 43 p.

# JALONS BIBLIOGRAPHIQUES POUR UNE ÉLUCIDATION DU CONCEPT DE PROJET

*Jean-Pierre Boutinet*

**S**upposons que j'aie à conseiller un autodidacte avide de s'initier aux multiples facettes du projet et à l'émergence de ce concept dans notre culture ; convenons de plus que ce lecteur-autodidacte, soucieux d'élucider les démarches volontaristes, cherche à s'isoler sur une île déserte pour concentrer sa réflexion sur les meilleurs écrits relatifs au projet.

Que me faudrait-il alors lui suggérer, sachant qu'il ne pourrait emporter avec lui dans son voyage qu'un nombre limité d'ouvrages ? Quels seraient les quelques ouvrages essentiels à lui recommander ? Ma réponse est tributaire de la période historique à laquelle mon lecteur imaginaire entend opérer sa retraite. Souhaite-t-il effectuer sa réclusion dès les années 1600 ou attendre 1700, différer jusqu'aux années 1800, voire même 1900 ? Ou bien cherche-t-il à réaliser son voyage dans l'entre-deux-guerres mondiales vers les années 1930, sinon le reculer jusqu'au retour de la prospérité des années 1960, à moins qu'il ne préfère développer sa méditation à l'occasion du marasme des années 1990 ?

Autant de dates significatives, autant de réponses différentes. Faisons remarquer simplement que plus le voyage se fera tôt dans le temps plus les réponses seront simples et peu diversifiées ; au

**Repères bibliographiques**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 37, 1996*

contraire si le déplacement est fixé au plus près de cette fin de XXème siècle, les propositions de lecture vont être nombreuses, trop nombreuses et les hésitations dans les choix très grandes. Passons donc en revue ces différentes périodes et voyons comment nous pouvons nous tirer de l'embaras à travers des conseils opportuns.

## 1) La montée des utopies des années 1600 dans une culture peu diserte sur le projet

Le terme *projet* nous vient du bas Moyen-Âge à travers ses deux variantes *pourjet* et *project* issues du même latin *projicere* qui désigne l'action de jeter en avant ; ignorant son sens temporel ultérieur d'anticipation, il apparaît donc dans notre langue française uniquement sur le mode spatial de ce qui est jeté devant. D'usage plutôt rare et peu significatif, il ne donne donc guère lieu à traité ou dissertation. Pour trouver dans ces années 1600 un terme voisin contenant quelques traits de ce que *projet* véhicule aujourd'hui (recherche d'une situation meilleure idéalisée, progrès espéré) il est nécessaire d'opérer un déplacement en direction de ce qui va devenir un genre littéraire, l'utopie.

### a) L'avènement des utopies séculières

Les XVIème et XVIIème siècles vont commencer à développer des récits utopiques décrivant un monde possible meilleur grâce à une construction à partir de la seule raison qui se prend à espérer dans ses propres œuvres, sans recours à la religion. Nous délaissions donc l'utopie religieuse de *La divine comédie* que Dante Alighieri nous décrit au début du XIVème siècle à travers de larges et suggestives fresques pour nous orienter vers les premières utopies profanes : le chancelier Thomas More qui pourtant était un homme très religieux en inventant le terme *utopia* entend justement esquisser ce monde idéal qui n'existe pas ; il le fait avec le seul secours de son expérience et de sa science politique.

Or tous les récits utopiques d'*Utopia* (que Thomas More en la publiant en 1516 a sous-titrée, *Discours sur la meilleure constitution d'une république*) jusqu'à *l'Atlantide* (la *Nouvelle* de F. Bacon parue en 1627 un an après sa mort) prennent pour décor une île, une terre coupée du monde réel, une sorte de non-lieu dans lequel se déroule hors du

temps une idylle de bonheur faite d'une triple réconciliation de l'homme avec lui-même, avec ses semblables, avec la nature. Mais l'utopie n'est pas le projet même si elle partage avec ce dernier une certaine vision irénique de la destinée.

## ***b) L'avènement de la figure du projet à partir de l'architecture***

En matière de projet, que pouvons-nous donc proposer à notre lecteur avide de connaissances dans ces années 1600 ? Certes pas grand chose sur le plan intellectuel ; alors sans doute devrions-nous l'orienter vers le monde professionnel et technique en plein développement, notamment en direction de l'architecture avec l'architecte P. Delorme qui en 1561 fait paraître ses *Nouvelles inventions pour bien bâtir à petits frais*. Ce travail se situe dans la tradition inaugurée par le *Quattrocento* (1) et son *Arti del Disegno* (2) qui peu à peu cherche à codifier le projet architectural comme démarche professionnelle itérative entre un travail de conception en atelier et un travail de réalisation sur le chantier. P. Delorme va justement prescrire quelles opérations on doit faire sur un papier avant de commencer un dessin d'architecture. Le projet architectural va progressivement, dans ces années 1600, s'imposer comme art de construire ; il fera partie des outils indispensables de l'architecte, cette toute nouvelle profession que la Renaissance a ressuscitée après son effacement de mille ans, suite à la chute de l'Empire romain ; il s'agit par le projet d'anticiper l'œuvre à édifier par un dessin en coupe ou en élévation, voire une maquette qui guideront ensuite le travail d'exécution.

Île de l'utopie, projet d'architecture, c'est sur le versant spatial de préférence au temporel que sont pensés en ces années 1600 l'idéal et la recherche de perfection.

## **2) Une littérature composite sur le projet dans les années 1700**

Revenons à nos îles et à leurs utopies en nous projetant un siècle plus tard. Daniel Defoe qui a bercé notre enfance de son récit *Robinson Crusoe* vient justement dans les années 1710-1720 de terminer son

ouvrage (3) qui s'apparente à une expérience de solitude et de subsistance à trouver, lorsque l'on est rejeté sur une île déserte, seul face à soi-même, devant tout réapprendre, cherchant à réimplanter un embryon de vie sociale et technique, en commençant par domestiquer les animaux.

### *a) Projet et progrès au sein du projet de société*

*Robinson Crusoë* est intéressant dans la mesure où, à sa manière, il esquisse un récit utopique : ce récit survient une vingtaine d'années après un premier essai du même auteur, sans doute le premier projet de société jamais écrit que Defoe termine en 1697, *An Essay upon Projects*. Cet essai décrit les réformes par lesquelles Defoe souhaite faire passer la société anglaise pour la sortir de son archaïsme médiéval ; cet essai progressiste sera très mal reçu par ses compatriotes, mis de côté et sans doute comme bon nombre de projets, différé dans sa réalisation puisqu'il va inspirer un siècle plus tard les Révolutionnaires français ; de cet essai pour une compréhension des mécanismes du projet, on peut pointer malgré tout deux éléments :

- à l'orée du Siècle des Lumières, période soucieuse de modernisme, l'utilisation du projet va de pair avec ceux de réforme sociale et de progrès ; le projet est donc ce progrès espéré qui est supposé conduire à une amélioration de notre existence par rapport à l'état actuel ;

- le projet, anticipateur de l'action, est souvent utilisé dans des situations telles qu'il produit des effets pervers ou pour le moins inattendus, surtout, ce qui est le cas ici lorsqu'il n'embraie pas sur le réel : un projet de réforme pour la société anglaise va être mis de côté et sera utilisé un siècle plus tard pour accompagner la société française dans sa Révolution !

Dans ces années 1700, laissons l'Angleterre de Defoe pour revenir en France avec la contribution marquante d'un intellectuel-utopiste, l'Abbé de Saint-Pierre lors d'une période historique troublée. Deux ans avant la mort de Louis XIV, en 1713, l'Abbé de Saint-Pierre rédige un projet politique à l'échelon de l'Europe, certainement le premier projet politique explicite à un tel échelon. Il le fait à l'occasion de la signature du Traité d'Utrecht qui mettait fin à une guerre fratricide, sans vainqueurs ni vaincus, la Guerre de succession d'Espagne ; cette contribution, *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe* (4), va



connaître différentes éditions remaniées et marquer les milieux intellectuels de l'époque qui de J.-J. Rousseau à E. Kant en feront commentaires et critiques.

## *b) Le projet dans la Querelle des Anciens et des Modernes*

Le concept de projet reste encore à l'avènement du Siècle des Lumières d'un usage plutôt rare, confisqué d'abord par les intellectuels-écrivains qui s'en servent en lui attribuant principalement deux significations. D'une part les Modernes identifient le projet au progrès et donc lui confèrent une connotation attractive ; ainsi Fontenelle dans son exploration de mondes possibles recourt au projet en lui donnant une signification progressiste et rejoint en cela Defoe et l'Abbé de Saint-Pierre. D'autre part les Anciens assimilent le projet à une perspective soupçonneuse de divertissement. Pascal à propos de Montaigne aura évoqué dans ses *Pensées* "le sot projet qu'il a eu de se peindre". Bernardin de Saint-Pierre dans *Paul et Virginie* décrit "les projets de plaisir, de repos, de délices, d'abondances, de gloire" à propos de l'homme faible, voyageur et passager. Et Bossuet lors de l'*Oraison funèbre* de Marie-Thérèse d'Autriche déclame "L'orgueil qui monte donne témérairement dans des projets insensés".

Dès le XVII<sup>ème</sup> siècle apparaît donc le projet dans son ambivalence, projet à double face, tantôt affirmatif et positif, le projet-progrès de la culture dominante est défendu surtout par les philosophes et politiques ; tantôt suspecté et dévalorisé, le projet-divertissement de la culture critique est dénoncé par les écrivains et les tragiques.

## **3) Le projet de société dans la mouvance des années 1800**

Si nos précédentes références restent toujours valables durant la traversée du Siècle des Lumières, elles vont singulièrement s'enrichir notamment du côté de la philosophie sociale. En effet, concernant l'architecture, une seule contribution marquante mérite d'être signalée, celle du jésuite M.-A. Laugier qui en 1753 dans son *Essai sur l'architecture* assimile toute construction au modèle de la petite cabane, la

cabane primitive, qui constituerait l'archétype à partir duquel seraient pensés tous nos projets architecturaux. De ce fait Laugier pose la question de la *mimesis* dans toute élaboration de projet, cette inscription de nos initiatives dans le passé de notre mémoire. Avec sa cabane primordiale Laugier préfigure la thématique de l'englobement, de la matrice que près de deux siècles plus tard S. Freud réactualisera en assimilant la maison d'habitation au substitut du corps maternel, "cette toute première demeure dont la nostalgie persiste probablement toujours" (5).

Du côté de la philosophie sociale, le Siècle des Lumières amène des mutations profondes avec une émancipation de la double tutelle du despotisme royal et de la prescription religieuse. La raison acquiert son autonomie ; *Sapere aude !* proclame E. Kant ; elle va recourir de façon systématique à la figure du projet pour penser et orienter son devenir désormais libre de tout encadrement. Dans un tel contexte, quatre ouvrages seraient à sélectionner parmi les nombreuses publications qui se font jour :

- un projet éducatif, l'*Émile*, de J.-J. Rousseau cherchant à valoriser pour mener Émile à sa liberté les trois sources d'apprentissage que sont soi-même, les autres, la nature. Pour ce faire Rousseau conseille à Émile la lecture de *Robinson Crusoë*. En écrivant la préface à *Émile*, J.-J. Rousseau se livre à des considérations intéressantes sur le projet en écrivant "*En toute espèce de projet, il y a deux choses à considérer : premièrement, la bonté absolue du projet ; en second lieu la facilité d'exécution*" ;

- un projet de société, *Le contrat social*, toujours du même auteur qui s'interroge sur les conditions à mettre en place pour rendre possible la vie en société, malgré la dépravation qu'amène l'état de culture. Le contrat social peut ici être considéré comme l'archétype des tout nouveaux projets de constitution qui vont voir le jour à la fin du XVIIIème siècle à la faveur de la Révolution française et tout au long du XIXème siècle ; le projet de constitution se veut être un essai de mise en pratique du contrat social par l'expression d'un consensus à propos d'une orientation à donner à la société ;

- un projet de philosophie politique, couronnant un siècle de réflexions sur la paix, justement depuis les premières publications de l'Abbé de Saint-Pierre ; ce travail est écrit par E. Kant en 1795, *Pour la paix perpétuelle, projet philosophique* ; un tel projet est assimilé à la fin de l'ouvrage à une espérance fondée sur un état de droit vis-à-vis duquel il s'agit de se rapprocher par un progrès poursuivi à l'infini ;

- un projet existentiel, les *Grundlage*, de contenu très différent des précédents, même si sa lecture n'est pas toujours des plus détendantes ; cet ouvrage marque en effet une nouvelle lignée de projets qui fera date, celle des projets existentiels. J.-G. Fichte dans ses *Principes de la doctrine de la science* définit le projet comme mise en relation entre le Moi et le Non-moi ou plus précisément comme choc que le Non-moi exerce sur le Moi ; ce dernier qui se sait limité se définit comme intentionnalité et temporalité, devoir-être destiné par l'effort à construire un monde réconcilié.

Ainsi le XVIIIème siècle finissant a posé l'esquisse de trois grandes formes de projets qui nous sont aujourd'hui familières à travers :

- le projet architectural pensé comme *mimesis*, retour sous une forme ou une autre aux origines,

- le projet de société dans ses différentes variantes à la recherche d'un consensus, d'une transcendance à construire par la négociation, les transcendances antérieurement imposées ayant été ruinées,

- le projet existentiel par lequel l'individu entend donner sens à ses propres entreprises en aménageant intentionnellement son rapport au monde.

## 4) La parenthèse des années 1900

Que notre voyageur se console ; en 1900 il n'aura pas à se munir de beaucoup d'ouvrages supplémentaires par rapport à ceux utilisés aux siècles précédents pour se faire du projet une idée plus précise ; non que le XIXème siècle ne soit pas une période riche en réflexions diversifiées ; mais sa contribution au regard du projet n'est pas déterminante, au moins directement.

### a) *Projet et praxis*

Certes dans la mouvance du projet de société, il pourra poursuivre sa méditation en consultant les utopistes de la première moitié du XIXème siècle (Fourier, Proudhon, Saint-Simon) ; mais nous l'avons vu, le projet n'est pas l'utopie, même s'il s'en inspire. Alors il pourra être attentif à la toute nouvelle sociologie de la société industrielle de production qui éclôt à la mi-temps de ce XIXème siècle avec K. Marx, même si Marx préfère aux termes allemands de *Projekt* et d'*Entwurf*, le

vieux mot grec de *praxis*. Il percevra ainsi comment des auteurs comme C. Castoriadis théoriseront un siècle plus tard le projet révolutionnaire à partir de la perspective de K. Marx qui étend le concept de *praxis* de l'activité répétitive et mimétique jusqu'à l'activité créative et inventive, en un mot révolutionnaire ; cette perspective vise à changer le monde au lieu de simplement le comprendre, par la modification des rapports de production qui structurent les antagonismes de classes sociales ; pour saisir la relation entre Castoriadis et son inspirateur Marx, alors on pourra se munir de ce *compendium* de projet révolutionnaire qu'est *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte*.

### **b) Projet et intentionnalité**

Sur un tout autre versant, celui du projet existentiel, différentes contributions de psychologie et de philosophie allemandes seront déterminantes pour certains travaux à venir du XXème siècle, les travaux autour de la phénoménologie et de l'existentialisme vont, sans recours explicite au terme de projet, délimiter le cadre d'une réflexion sur l'intentionnalité avec F. Brentano pour qui le concept d'*intentio* repris à St. Thomas d'Aquin définit l'acte central de l'esprit, acte d'application de l'esprit à son objet, mouvement par lequel l'esprit tend vers l'objet qu'il s'est intériorisé. Mais que notre lecteur ne s'embarasse pas des ouvrages de Brentano ; le seul à être traduit en français, *Psychologie du point de vue empirique*, de 1874 ne lui sera pas d'un grand recours pour l'élucidation du projet en dehors des considérations certes suggestives sur l'intentionnalité.

### **c) Le projet un mixte d'Entwurf et de Projekt**

De même que notre lecteur ne s'encombre pas des premiers travaux de Freud, notamment de ses *Lettres à W. Fliess*, écrites en 1895 ; dans ces lettres, pour la première fois se trouvent esquissés les rudiments d'une psychologie centrée sur la projection. Mais cette projection, assimilée à un mécanisme de défense, de rejet est rendue par Freud avec le terme allemand *Projektion* et non comme feront plus tard les phénoménologues en utilisant le terme *Entwurf* ; le premier terme renvoie à une sortie de soi spontanée, celle par laquelle le moi expulse sur l'environnement ce qui le gêne ou ce dans quoi il trouve un certain plaisir, voire un certain intérêt à l'éloignement ; d'où cette tendance au carac-

tère défensif d'un tel comportement ; le deuxième terme exprime une sortie de soi difficile, impliquant un effort d'extraction pour vaincre le repli sur sa propre subjectivité, la tentation de l'enfermement, pour essayer de nouer avec le monde un rapport signifiant sans cesse renouvelé, rapport qui demeure toujours problématique.

Cette expulsion facilitante de soi, sur laquelle a surtout travaillé Freud s'apparente au divertissement pascalien que nous avons évoqué plus haut ; elle rejoint aussi une locution française qui a eu son succès tout au long du XIXème siècle, *l'homme à projets*, cette personne hypomaniaque, activiste qui s'abrutit dans une multitude d'entreprises qu'elle mène rarement à leur terme. Cette sortie de soi spontanée est aussi illustrée dans la vieille expression, qui remonte aussi pour le moins au XIXème siècle, *d'avoir un projet sur quelqu'un*, c'est-à-dire de vouloir l'épouser ; les fortunes diverses et capricieuses du mariage peuvent venir du fait que ce mariage est trop souvent basé sur une certaine conception du projet, conception facilitante mais névrotique car trop défensive, ce qui ne saurait être en la circonstance la conception la plus adéquate !

## 5) Que peut bien emporter de plus notre insulaire des années 1930 ?

Cet entre-deux-guerres dépressif que d'aucuns ont assimilé à une nouvelle guerre de Trente ans (1914-1944) semble avoir fourni des contributions complémentaires intéressantes autour de la théorisation de trois formes de projets, le projet existentiel, le projet architectural, le projet pédagogique.

### *a) Le projet existentiel comme intention et mise en relation*

En ce qui concerne le projet existentiel, E. Husserl reprend le concept d'intentionnalité à son maître F. Brentano tout en prolongeant mais en les réorientant les travaux de l'Idéalisme allemand : Fichte que nous avons évoqué, mais aussi Schelling dans ses réflexions sur la liberté et Hegel avec sa fameuse dialectique du maître et de l'esclave pourvoyeuse d'un besoin de reconnaissance ; Husserl insiste sur le fait

que la conscience n'est pas pure conscience, mais toujours conscience "de" quelque chose, intentionnalité, direction vers, mise en relation. De ce point de vue il est nécessaire à notre flotier de se munir de ce petit opuscule peu encombrant et stimulant que sont les *Méditations cartésiennes* publiées en 1929 mais traduites en français bien plus tard, qui synthétisent des premiers écrits, notamment ceux de 1907 (*L'idée de phénoménologie*) et de 1913 (*Idée directrices pour une phénoménologie*) ; ces *Méditations* pour une élucidation du concept de projet remplacent avantagusement l'œuvre volumineuse de Husserl ; elles permettent à Husserl de faire un retour à Descartes et à son fameux *Cogito* en opérant toutefois un changement radical par rapport au substantialisme cartésien ; l'intentionnalité relationnelle du *ego cogito cogitatum* se substitue au *cogito ergo sum* ; la pensée, seule, n'existe pas en elle-même ; je pense toujours quelque chose ; ma pensée est toujours tournée "vers" ; la conscience comme visée se veut ainsi dévoilement des choses.

C'est en s'appuyant sur cette perspective du dévoilement développée par son maître Husserl que M. Heidegger va élaborer sa théorie du projet, d'abord dans un ouvrage hermétique mais qu'il faut absolument garder par devers soi, tellement sa publication en 1927 va constituer une date charnière ; il s'agit du *Sein und Zeit*, pour la traduction française *L'être et le temps* : par le projet l'individu prend une conscience aiguë de son existence, comme une existence en relation ; cette existence est jetée là sur le mode d'être du projet ; l'ambivalence de ce dernier vient du fait que, dans le même temps, il vise de nouvelles possibilités d'existence et il se sent menacé par la déréliction, la chute dans l'anonymat, la facticité. Or le *souci*, lié au projet, va traduire cette préoccupation continuelle et angoissée de ne pas sombrer dans cette facticité, dans la chute. Le tragique de l'existence se résume dans cette contradiction d'avoir à penser une existence possible d'un être qui de toute façon est un être qui se sent condamné. Le paradoxe fondateur du projet réside donc dans sa capacité à faire exister l'être-au-monde en lui révélant ses possibilités, mais un être qui est en même temps un être-pour-la-mort guetté par une chute inéluctable. C'est cet absurde de notre condition qu'il nous faut par le projet assumer.

## b) *Projet et design*

Changeons de continent tout en gardant à l'esprit que le Nouveau Monde conserve une dette permanente vis-à-vis de l'Europe, notamment de la pensée allemande. Le psychologue Titchener dans la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle sera à ce sujet l'un des premiers passeurs d'idées en émigrant d'Allemagne vers l'Amérique. Toujours est-il que les dernières décennies du XIX<sup>ème</sup> siècle voient le prodigieux développement de l'École fonctionnaliste de Chicago, que Titchener combattrait avec son propre structuralisme. Dans la mouvance de cette École au cours des années 1870, on s'est efforcé de repenser l'architecture urbanistique à l'occasion de la reconstruction de la ville de Chicago, suite à l'incendie qui l'a anéantie.

En filiation avec Chicago s'est mis alors en place, au début de ce XX<sup>ème</sup> siècle, un courant de pensée soucieux de redéfinir l'architecture à la lumière de l'évolution technique ; ce courant de pensée sera stimulé par les reconstructions gigantesques auxquelles on était contraint de procéder dans le cadre des réparations liées aux dommages de la Première guerre mondiale. C'est ainsi que s'impose peu à peu le mouvement international du *Design* (6), mouvement composite, à la fois architectural, technique, artistique qui s'apparente à un véritable projet de société dans la mesure où en réaction contre le XIX<sup>ème</sup> siècle industriel jugé enlaidissant dans ses réalisations, ce mouvement du *Design* entend réconcilier la technique et l'esthétique, la fonctionnalité et la beauté.

Un tel mouvement va s'incarner à partir des années 1920 dans l'École allemande du Bauhaus et sera l'une des origines du *style international*, sorte de projet architectural et urbanistique que Le Corbusier codifiera en 1933 dans la *Charte d'Athènes* (7). Cette charte qui fait l'éloge des constructions verticales en terrasses par rapport aux constructions horizontales accorde à la ville quatre fonctionnalités qu'il s'agit d'articuler entre elles pour penser l'urbanisme : habiter, travailler, consommer des loisirs, communiquer. Même si cette charte dans ses heurs et malheurs a commandé tout le modernisme architectural et urbanistique du demi-siècle écoulé, il nous faut reconnaître qu'elle a très mal vieilli ; tout d'abord elle fut souvent appliquée de façon peu judicieuse par des disciples systématiques beaucoup moins éclairés que le maître. Elle marqua les débuts du zonage et des phénomènes modernes de ségrégation urbaine ; malgré cela notre philo-

sophe du projet doit emporter une telle charte avec lui pour une double raison : mieux comprendre en la lisant l'univers architectural et urbain que ce dernier demi-siècle a tissé autour de nous, repérer ce qu'il faut absolument éviter de refaire.

### *c) Projet et expérimentation*

Passons de l'architecture à la pédagogie, deux pratiques que nous avons trop fréquemment l'habitude de considérer isolément alors qu'elles gagnent à se féconder, comme nous le montre le récent travail de D. Schon (8).

La fin du XIX<sup>ème</sup> siècle voit se constituer aux États-Unis et toujours dans la mouvance de Chicago une nouvelle école de pensée philosophique autour de C. Peirce, W. James et J. Dewey ; ce dernier dans les deux premières décennies de ce XX<sup>ème</sup> siècle va appliquer la pensée pragmatiste à la pédagogie : voir en traduction française, *Démocratie et éducation, Expérience et éducation* ; il en développe une pédagogie du projet proche des courants de l'Éducation nouvelle (Freinet, Montessori, Decroly), pédagogie de l'expérience concrète visant à mettre l'élève en situation de faire par lui-même à travers une méthodologie de la découverte ; cette pédagogie de l'expérience concrète entend promouvoir une nouvelle temporalité, celle du moment présent au détriment de la temporalité du futur, trop aliénante pour un élève qui ne sait pas de quoi demain sera fait. Cette pédagogie du projet, après une longue éclipse, réapparaîtra dans les années 1970 à la faveur des expérimentations autour du dispositif des 10 % *pédagogiques* comme dans l'environnement des classes expérimentales. Une telle redécouverte des vertus de l'expérimentation pédagogique illustre le principe cher à J. Dewey "*Learning by doing*" au moment où le projet pédagogique timidement cherche à remettre en cause la toute puissance du programme à enseigner.

## **5) Le projet conquérant des années 1960**

Dans ces années 1960, au cœur de ce que l'économiste J. Fourastié allait appeler *Les trente glorieuses*, le projet existentiel continue à se laisser décliner, mais plus pour longtemps, la mode ambiante lui préférant cette forme d'anti-projet que sera le structuralisme. Ce projet



existentiel est illustré pour une part dans notre contexte français par M. Merleau-Ponty lorsqu'il évoque en filiation directe avec Husserl dans sa *Phénoménologie de la perception* (1945, p. 491), le fait que le monde est inséparable du sujet mais "*d'un sujet qui n'est rien que projet du monde*" ; ce projet en nous ancrant dans notre environnement fait office de véritable lien existentiel (9). Mais Merleau-Ponty va brutalement disparaître en 1961.

### a) *Projet et conscience du manque*

C'est donc vers J.-P. Sartre qu'il nous faut nous tourner pour avoir une autre version du projet existentiel, un projet repensé non pas à la mode husserlienne mais bien davantage à la mode heideggerienne ; néanmoins dans une perspective plus concrète Sartre passe de l'être heideggerien à l'homme, l'homme en situation qu'il appréhende sur le mode du manque ; exister c'est donc témoigner du *projet originel de son propre néant*, en identifiant le manque dans un effort de dépassement perpétuel matérialisé par le projet *vers*. Le projet, ce dépassement perpétuel, signe du manque qui cherche en vain à se combler, renvoie à l'espace de liberté qui permet une infinité de possibles ; ce projet fondamental gros d'une diversité de projets concrets concerne la manière dont j'ai choisi d'être-au-monde ; c'est un projet risqué, menacé par une chute, celle de se laisser engluier dans le pratico-inerte, la sérialité, là où tout devient interchangeable.

Que notre petit îlotier ne s'embarrasse ni de *La Phénoménologie de la perception*, trop gros ouvrage et aux formulations souvent abstraites, ni de *L'Être et le néant*, écrit par Sartre en 1943, ouvrage encore plus volumineux et indigeste malgré la virtuosité de son approche métaphysique. Qu'il prenne seulement avec lui, cela ne tient pas beaucoup de place, cette remarquable autobiographie de J.-P. Sartre (1964) *Les Mots* qui illustrent à leur manière le projet sartrien par ces propos terminaux : *Ma seule affaire était de me sauver -rien dans les mains, rien dans les poches - par le travail et la foi... Si je range l'impossible Salut au magasin des accessoires, que reste-t-il ? Tout un homme fait de tous les hommes et qui les vaut tous et que vaut n'importe qui.*

Les années 1960 qui voient donc le projet existentiel mourir sur le roc structuraliste vont dans la prolifération de leurs manifestations cultiver d'autres formes de projets ; sans chercher à vouloir être exhaustif, je privilégierai les trois formes émergentes suivantes : la gestion par projet des entrepreneurs, le projet-planification des aménageurs, le projet de société des militants.

### ***b) L'adhocratie ou l'éphémère de la gestion par projet***

La gestion par projet est cette nouvelle forme d'organisation qui commence à se développer aux États-Unis à l'occasion de l'opérationnalisation de la première bombe thermo-nucléaire dans les années 1942 ; ce projet baptisé alors *Manhattan Project* vise à implanter dans les organisations un changement non par le haut mais par le latéral (10) en nommant pour un temps donné un groupe-projet chargé d'une mission et en laissant ce groupe négocier, avec les instances concernées de l'organisation, la façon de réaliser sa mission. Ce mode de gestion qui rappelle la méthode du chantier médiéval et le compagnonnage, marqué par l'éphémère de la construction, A. Toffler le nomme *adhocratie* par référence au groupe "ad hoc". La gestion par projet avec ses directeurs de projets, ses chefs-projets, ses ingénieurs-projets va se généraliser ces dernières décennies à une grande majorité des organisations industrielles des pays occidentaux ; elle ne sera théorisée que dans les années 1980 (Declerck et alii, *Le management stratégique des projets*). Elle va s'étendre à la gestion des grands projets ou grands chantiers, par définition porteurs d'une mission bien délimitée pour un temps lui-même déterminé. De ce point de vue notre lecteur pourra se munir de l'ouvrage éclairant de Declerck ; il gagnera à mettre aussi dans ses bagages l'étude de F. Chvidchenko écrite en 1974 et consacrée à la *Gestion des grands projets* (11).

### ***c) Projet ou plan***

Dans ces années 1950-1960 où la planification de l'aménagement du territoire était plus impérative qu'indicative, on préférait avoir recours, à défaut de projet, au concept de plan, plus rigide dans ses dispositions ; mais le plan français avec ses aléas a constitué pendant plus de 20 ans un authentique projet de développement, le "Que sais-je ?" de l'ancien commissaire au plan que fut J. Massé le montre à travers *Le plan ou l'anti-hasard*. Ce projet de développement était basé sur deux idées forces à l'origine du premier plan de J. Monnet des années 1948 : reconstruire la France, suite aux dommages de la Seconde guerre mondiale, faire passer la France de l'état agricole et rural à l'état industriel et urbain. Cette planification à travers les plans successifs a connu des dérives technocratiques certaines ; c'est donc en grande

partie contre une planification dévoyée que s'insurgent les contestataires de 1968, brandissant comme alternative leur projet de société.

Depuis les années 1970, le plan d'impératif, puis d'indicatif est devenu vraiment facultatif, souvent remis en cause, souvent décentralisé vers le local à travers les contrats de plan État-régions et les différents projets d'aménagement. La crise du plan qui est en même temps une crise du projet de société sera annonciatrice dans les années 1980 d'une multiplication de petits projet locaux qui entendent se faire les substituts d'un dessein collectif.

#### *d) Face au plan attestataire, un projet de société contestataire*

Alors que dans les années 1960 se développe une planification organisatrice d'un nouvel ordre social, un projet de société de nature contestatrice surgit ; cette contestation bien souvent puise ses éléments d'analyse dans la théorie de Marx et les travaux de ses épigones ; elle connaît un début de formalisation, dans les années 1960-1970, notamment avec deux auteurs, A. Touraine et E. Bloch relayés par un troisième, C. Castoriadis : A. Touraine dans sa *Sociologie de l'action* (1965) évoque l'avènement d'une société post-industrielle (il prend le concept au sociologue américain D. Bell) dont l'une des caractéristiques essentielles est cette conscientisation croissante qu'elle manifeste à l'égard d'elle-même. La société post-industrielle, pour peu que les conditions s'en trouvent réunies, posséderait la capacité d'agir sur ses propres orientations, de choisir ses finalités, les mouvements sociaux qu'elle développe en son sein constituant le moyen d'une prise de conscience de changements à opérer. Cette capacité d'action de la société sur elle-même est la façon par laquelle A. Touraine définit le projet sociétal qu'il va repréciser dans un ouvrage, *Production de la société* (1973). Dans le même temps un autre penseur plus philosophe que sociologue mais lui aussi marqué par la pensée marxiste, E. Bloch va s'efforcer de bâtir une théorie du non-encore-conscient qui se veut être une méthodologie de l'anticipation, c'est-à-dire du non-encore-être ; dans cette méthodologie, plus que le projet c'est ce qu'il appelle l'utopie concrète qui occupera une place centrale ; la conscience anticipante rend possible l'utopie concrète et par conséquent le principe espérance ; cette utopie concrète se donne comme tendance permanente se réalisant par intermittence et s'originant dans le presqu-

conscient ; ainsi en est-il de l'être-en-possibilité que manifeste la dite utopie. Autant dire ici que le contraste est fort entre Bloch et son contemporain et néanmoins compatriote Heidegger !

Mais aux ouvrages souvent volumineux de A. Touraine et surtout d'E. Bloch, ouvrages d'accès plutôt difficile, on préférera recommander en guise de document significatif relatif au projet de société des années 1960-1970, la lecture de C. Castoriadis. En théorisant le projet révolutionnaire, lui aussi à partir de la problématique marxiste, Castoriadis présente l'avantage sur ses deux collègues de réintégrer dans le dispositif de son analyse le phénomène technique, phénomène majeur qui conditionne les modalités de passage de la société industrielle en direction de la société post-industrielle. Dans *L'institution imaginaire de la société* (1975), Castoriadis (12) utilise le projet pour penser les rapports théorie-pratique ; le projet est identifié à la *praxis*, conçue comme un *à faire* dans lequel les autres sont visés en tant qu'êtres autonomes ; la *praxis* concerne le développement de l'autonomie comme fin et utilise pour cette fin l'autonomie comme moyen ; dans cette perspective le projet se fera l'outil d'une transformation du réel pour réorienter la société par l'action autonome des hommes.

Dans ses différentes variantes, le projet de société révolutionnaire élaboré dans l'une ou l'autre mouvance marxiste a été dans ces années 1960-1970 le type de projet de société qui a connu la formulation la plus avancée même si l'on peut regretter que cette formulation en soit encore restée, faute de validation empirique, à un trop grand niveau de généralité. À côté de ce projet révolutionnaire, nous pouvons très succinctement évoquer deux autres projets de société qui lui sont contemporains, projets beaucoup moins élaborés, beaucoup plus évasifs, le projet autogestionnaire, centré sur une redistribution des formes de pouvoir, le projet alternatif ou écologique soucieux d'une remise à sa place du phénomène technique par une réhabilitation des droits de la nature, une nature à protéger et à sauvegarder.

## 6) La prolifération projective des années 1990

En une vingtaine d'années, de 1970 où les travaux sur le concept de projet étaient encore relativement rares jusque dans les années 1990, nous assistons à un véritable raz de marée de publications, explicable par différents éléments :

- à la faveur de la crise généralisée de la production qui va progressivement s'installer à partir des années 1975, nous constatons la mutation en un court laps de temps du sens du projet ; ce dernier, pensé de façon globale à l'échelon de la société avec sa dominante optimiste et dominatrice, qu'elle soit attestataire ou contestataire, se métamorphose en un projet local et individualisé comportant une dominante pessimiste et dépressive ; le projet des années 1970 était un projet de maîtrise et d'affirmation de notre puissance ; le projet des années 1990 se donne comme projet frileux soucieux de juguler la précarité ambiante, mais marqué du coin de notre impuissance ;

- face à une situation d'incertitude, à l'effacement de nos cadres de référence traditionnels, nous nous sentons obligés de nous montrer offensifs en esquissant à travers nos projets un devenir possible, sous ses différentes formes éducative, pédagogique, entrepreneuriale, sanitaire, administrative... De ce point de vue, le recours au projet est sans doute la forme la plus accomplie de ce volontarisme grandissant mais problématique destiné à conditionner nos existences modernes et post-modernes ;

- le recours au projet semble souvent être accompagné d'un déni de projet, ce qui ne laisse pas d'interroger ; ce déni prend souvent la forme de l'injonction paradoxale et nous indique par là que nous sommes entrés dans une période de créativité contrariée ; plus nous recourons au projet, plus nous nous sentons bloqués et plus nous invoquons à nouveau l'une ou l'autre forme de projet selon la logique du cercle vicieux pour essayer de nous en sortir et finalement plus le remède est pire que le mal !

- les conduites à projet dans la grande variété de leurs manifestations expriment bien cette ambivalence, voire cette ambiguïté qui les traversent ; capables du meilleur et du pire, elles permettent dans le même temps de se constituer comme acteur, d'apprendre à expliciter sa pensée, de se poser des questions de sens sur ce que nous faisons mais aussi d'assujettir, de se laisser divertir, de fuir les exigences du moment présent dans des innovations sans fin.

Alors évoquer toutes ces publications sur le projet qui depuis quelques années occupent les devantures de nos librairies, serait présomptueux ou arbitraire. On peut bien citer C. Paquette pour *Le projet éducatif*, L. Boyer et N. Equibey pour *Le projet d'entreprise*, G. Le Boterf et P. Lessard pour *L'ingénierie des projets de développement*, J. Guichard pour *L'école et les représentations d'avenir des adolescents* (13) ... Mais la

liste risque d'être bien longue et la barque bien fragile pour contenir la charge correspondant à ce savoir soudainement déversé à propos de nos projets. Alors quitte à ce qu'il accepte de voir ses connaissances sur le projet schématisées, mon lecteur curieux pourrait recourir aux études sans doute trop synthétiques que je me suis essayé à élaborer sur la question (14). Il trouvera pour le moins en bibliographie terminale de chacun de ces ouvrages bon nombre de références dont il lui suffit de savoir qu'elles existent sans pour autant qu'il ait à les emporter avec lui.

Et si finalement toute cette soudaine et volubile littérature n'était que redite, bredouillage autour d'un concept fugace, façon de s'occuper qui relève plus du symptôme que du symbole, alors, que devrait faire notre lecteur-flotier pour fuir tout ce bavardage ? Je lui conseillerais d'abord de faire le vide et de se convaincre que nous nous laissons souvent détourner de l'essentiel par nos projets ; pour cela, qu'il opère donc une cure intellectuelle en amenant avec lui comme viatique pour le sortir de l'ennui causé par les lectures précédentes, le *Précis de décomposition* de Cioran (15), qui traite de la vanité de nos entreprises ; qu'il prenne ensuite comme petit livre de chevet pour son séjour îlien *Le Petit Prince* : il y est question de dessin, d'intention, d'appriivoisement, de mise en relation, de dépaysement, de création, tous ingrédients susceptibles de faire du projet enfin un acte inventif.

Jean-Pierre BOUTINET

IPSA-IRFA

Université catholique de l'Ouest, Angers

### Notes

- (1) Certes, si notre lecteur entend le latin, nous pourrions lui procurer une source bibliographique directement héritée du *Quattrocento*, de cette fameuse époque où Brunelleschi s'efforce de définir le projet architectural ; cette source n'est autre que l'un de ses disciples mais meilleur théoricien que lui, L.-B. Alberti, qui en 1485 écrit ce qui s'apparente au premier traité de projet architectural en urbanistique moderne avec son *De re Aedificatoria*.
- (2) Le projet architectural est né avec Brunelleschi de l'art du dessin, dans le passage incessant entre un *dessein* et un *dessin*, le premier exprimant le travail de conception, le second le travail d'exécution. Sur cette question, voir entre autres G. Didi-Huberman, *Devant l'image, question posée aux fins*

d'une histoire de l'art. Paris : Les Éditions de Minuit 1990. Voir aussi notre travail *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF, 1973.

- (3) *La vie et les aventures surprenantes de Robinson Crusoe* est édité pour la première fois en 1719.
- (4) L'abbé de Saint-Pierre intitule sa préface *Idée générale du Projet* qu'il commence par la phrase "Mon dessein est de proposer des moyens de rendre la Paix perpétuelle entre tous les États Chrétiens".
- (5) Cf. *Malaise dans la civilisation*. Vienne : 1929 ; Paris : PUF, 1971.
- (6) On connaît la signification du *design* en tant que dessin explicitant un dessein et l'étroite parenté sémantique qu'il possède avec le projet même si le concept actuel de *design* débordé largement le projet pour viser une multiplicité d'acceptions liées à la conception, à l'esthétique, à la modélisation. Le mouvement international du *design* s'est surtout implanté en Italie, en Allemagne, en Russie, en Angleterre et aux États-Unis.
- (7) Cette *Chartes d'Athènes* ne sera publiée que dix ans plus tard en 1943, ironie de l'histoire ou secrète convergence totalitaire, en pleine période collaborationniste française et national-socialiste allemande !
- (8) Cf. *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques, 1994, traduction du *The Reflexive Practitioner, How Professionals think in Action*, 1983.
- (9) Quelques pages précédentes (p. 463) M. Merleau-Ponty pour décrire ce lien existentiel écrivait "toute vision suppose en dernier lieu, au cœur de la subjectivité, un projet total ou une logique du monde que les perceptions empiriques déterminent et qu'elles ne sauraient engendrer. Le point essentiel est de bien saisir le projet du monde que nous sommes."
- (10) Ce changement latéral sera pour une part théorisé en 1971 d'un point de vue psychologique par E. de Bono in *Lateral Thinking for Management, a Handbook of Creativity*, American Management Association.
- (11) Cf. respectivement :
  - R.-P. Declerck, P. Eymery et M.-A. Crener. *Le management stratégique des projets*. Paris : Éditions Hommes et Techniques, 1980.
  - I. Chvidchenko. *Gestion des grands projets*. Toulouse : Cepadues, 1974.
- (12) Paris : Le Seuil, 1975.
- (13) Cf. respectivement :
  - C. Paquette. *Le projet éducatif*. Ottawa : Éditions NHP, 1979.
  - L. Boyer et N. Equilbey. *Le projet d'entreprise*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1986.
  - G. Le Boterf et P. Lesnard. *L'ingénierie des projets de développement*. Montréal : Agence d'Arc, 1986.
  - J. Guichard. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF, 1993.

(14) Cf. notamment :

- *Anthropologie du projet*. 4e ed. revue et augmentée. Paris : PUF, 1996.
- *Psychologie des conduites à projet*. 2e ed. revue. Paris : PUF, 1996. (Que sais-je ? n° 2770).
- *Psychologie de la vie adulte*. Paris : PUF, 1995.

(15) Ce précis écrit en 1949 commence par les propos suivants : *"En elle-même toute idée est neutre ou devrait l'être ; mais l'homme l'anime, y projette ses flammes et ses démences ; impure, transformée en croyance, elle s'insère dans le temps, prend figure d'événement : le passage de la logique à l'épilepsie est consommé... Idolâtres par instinct, nous convertissons en inconditionné les objets de nos songes et de nos intérêts"*.



# L'USAGE DES SYNTHÈSES DANS LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

*Jean-Claude Forquin*

*À l'occasion de la journée d'études organisée par l'INRP le 14 février 1994 sur "L'usage des synthèses dans la recherche en éducation" (Cf. Étapes de la recherche, n° 35, 1995), Jean-Claude Forquin a présenté le rôle du travail de synthèse. Son exposé est ici restitué pour les lecteurs de Perspectives documentaires en éducation.*

**L'**objet du présent exposé est de contribuer à nourrir une réflexion sur la place du travail de synthèse dans la recherche en éducation et dans la diffusion de ses résultats. Par synthèse, on entendra ici essentiellement un travail de rassemblement, de condensation, d'organisation et de présentation d'une information liée à la recherche ou issue de la recherche dans un domaine donné et diffusée à travers une littérature spécialisée.

Bien entendu, l'exigence de synthèse, la nécessité de produire des synthèses sont contemporaines d'un monde d'opulence informationnelle et communicationnelle. Le travail de synthèse est rendu nécessaire, dans presque tous les domaines, par l'explosion du savoir humain, l'accroissement "exponentiel" du volume des connaissances (de l'ordre d'un doublement tous les dix ou quinze ans, selon certaines estimations récentes) et la masse croissante de tout ce qui est publié. Dans n'importe quel domaine, celui qui s'informe a besoin de synthèses qui font périodiquement le point sur les acquis de la

**Communication documentaire**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 37, 1996*

recherche et l'évolution des idées, de même qu'un voyageur a besoin de cartes dès qu'il sort des limites étroites de son territoire familial. Comme il existe cependant plusieurs sortes de cartes, qui sont adaptées aux besoins de diverses catégories d'usagers et qui ne privilégient pas les mêmes types d'information, il peut exister aussi plusieurs sortes de synthèses, qui ne remplissent pas les mêmes fonctions et ne s'adressent peut-être pas exactement aux mêmes publics. C'est ainsi que dès le XIX<sup>ème</sup> siècle, en Allemagne, où la nécessité de bilans périodiques de la recherche apparaît tout d'abord dans le domaine de la chimie, une première différence apparaît entre deux types de synthèse, l'un (appelé "*Jahresbericht*") faisant la recension de tout ce qui a été publié au cours d'une année dans un souci d'exhaustivité documentaire plutôt que d'appréciation scientifique, tandis que l'autre (l'"*Ergebnis*") passe en revue de manière critique et sélective les contributions à la résolution d'un problème donné (cf. Virgo, 1991) : une distinction (entre un idéal de neutralité et d'exhaustivité documentaires et un souci d'efficacité heuristique) qui aujourd'hui encore est au cœur de la réflexion sur la nature et l'utilité des synthèses. Mais, comme le signale Bourdoncle (1994, p. 64), à cette typologie s'en sont ajoutées d'autres, selon que l'on considère les auteurs des synthèses (Virgo, 1971) ou leurs usagers (Bunodière, 1973), la nature des opérations mises en jeu (Zdovov et Grechikhin, 1977), la nature du savoir traité ou résultant du traitement (Jackson, 1980), ou l'orientation vers la théorie ou la pratique (Gagné et Lazure, 1983) : une variété qui explique sans doute en partie la diversité des termes par lesquels on désigne ce genre de produit, aussi bien en français ("synthèse", "note de synthèse", "revue de littérature", "revue de question") qu'en anglais ("*review of research*", "*review of literature*", "*trend review*", "*critical review*", "*state of the art*").

## Synthèse documentaire ou synthèse intégrative

Dans le contexte le plus récent, une distinction importante paraît pouvoir être faite entre la synthèse à fonction de capitalisation documentaire, dont le but essentiel est d'information, et la synthèse à fonction "heuristique", qui vise à produire un savoir nouveau et original par la confrontation systématique ou l'intégration méthodique de

résultats issus d'une multiplicité de travaux de recherche antérieurs. Bien sûr, cette idée d'intégration n'est pas nouvelle. Comparer et confronter une multiplicité de thèses ou de théories, faire ressortir les contradictions entre différents points de vue et travailler à les résoudre au prix d'une synthèse supérieure, c'est le propre de la dialectique, une activité aussi ancienne que la philosophie elle-même. Mais ce qui s'est développé dans la période récente, particulièrement dans les pays anglo-saxons, sous le nom de "*research integration*" ou "*research synthesis*", est assez différent. Partant du constat que, sur une même question, la recherche empirique produit parfois des résultats divergents, voire contradictoires, qui rendent difficiles son application ou son utilisation, la "synthèse intégrative" se donne pour but de surmonter ces contradictions, non pas de façon dialectique et spéculative, comme dans l'*Aufhebung* hégélienne ou le *Sic et non* scolastique, mais soit par un examen critique systématique de toutes les études citées, soit par une méthodologie statistique appropriée. Comme le souligne Mary Lee Smith (1982), le premier cas (réexamen critique systématique de toutes les études citées) suppose en fait que le corpus soit assez restreint. Le plus souvent, cette méthode dite "narrative" n'est pas applicable du fait du trop grand nombre d'études considérées. On applique alors une méthode statistique, qui comporte elle-même des variantes plus ou moins sophistiquées, depuis le "décompte des voix" (qui compare les scores obtenus par les différentes réponses fournies par divers chercheurs à une même question) jusqu'à la "méta-analyse", qui tient compte de l'intensité des liaisons observées entre les variables prises en compte dans les différentes études considérées et de toutes sortes d'autres facteurs, et qui suppose aussi d'homogénéiser les résultats obtenus par ces études afin de les agréger statistiquement, dans le but de parvenir à un résultat d'ensemble plus fiable que ceux obtenus par ces études prises séparément (cf. Feldman, 1971, Giacomia et Hedges, 1987, Light et Pillemer, 1984). Selon Gene V. Glass (1992), il paraîtrait chaque année aux États-Unis des milliers de travaux de ce genre dans le secteur des sciences sociales, mais plus encore dans la recherche médicale, comme on le voit par exemple lorsqu'il s'agit de tester l'efficacité d'un nouveau médicament. Une telle démarche suppose bien évidemment un haut niveau d'homogénéité entre les différentes recherches que l'on veut synthétiser, qu'il s'agisse des objectifs poursuivis, des hypothèses qu'il s'agit de tester, des procédures de production de la preuve ou même des caractéristiques rédactionnelles, toutes conditions qui paraîtront sans doute difficiles à

réunir, du moins dans le contexte français actuel, dans la recherche en éducation, où le terme de "synthèse" est entendu beaucoup plus couramment dans son sens didactique et documentaire.

## **Chercheurs ou décideurs, des usages différents**

À qui et à quoi des études de synthèse documentaire peuvent-elles servir ? Bien sûr on pense d'abord aux chercheurs, à ceux qui ont besoin périodiquement de connaître l'état de la littérature sur un domaine ou une question en vue d'étayer leur propre travail. La synthèse leur donne une vue à la fois globale et actualisée du champ, qui les aide à spécifier leur objet d'étude, à trouver leur "place" au sein de ce champ, en même temps qu'elle leur fournit un ensemble de références bibliographiques précises sur lesquelles ils peuvent s'appuyer et dont l'apport peut s'avérer pour eux décisif. Mais le travail de synthèse peut être utile aussi à certaines catégories de "décideurs", ceux qui ont des responsabilités pratiques ou politiques dans des secteurs "sensibles", là où le recours aux "experts" aide à gérer les contradictions et les conflits. C'est le cas bien évidemment aujourd'hui dans les systèmes éducatifs. Seulement le "décideur" n'attend pas exactement la même chose de la synthèse que le chercheur. Ce sont avant tout les résultats qui l'intéressent, les conclusions, les réponses, tout ce qui peut venir éclairer (ou justifier) ses choix. La question essentielle est ici celle de l'applicabilité, ou plus exactement de la pertinence pratique : en quoi les recherches récentes dans telle ou telle branche de la psychologie peuvent-elles nous aider à améliorer la pédagogie de la lecture, en quoi les travaux d'économie de l'éducation nous éclairent-ils sur l'efficacité de l'investissement éducatif dans tel ou tel secteur, qu'est-ce que la sociologie a aujourd'hui à nous dire sur la délinquance dans les établissements scolaires et les moyens d'y remédier, etc. ? Dans tous les cas, il faut bien que des rapprochements soient faits entre des travaux d'origines diverses, que des confrontations aient lieu, qu'un travail de bilan s'accomplisse, qui ne saurait se réduire à la simple énumération additive de résultats hétérogènes. Dans tous les cas, la synthèse suppose d'abord une lecture analytique des travaux sur lesquels on s'appuie, une prise de distance critique, une réflexion théorique et méthodologique. En ce sens, elle constitue

bien, sinon un "métier", du moins une activité intellectuelle originale. Mais la synthèse de type "bilan", dont a besoin le "responsable", l'acteur social impliqué dans "la marche des choses", ne peut pas être confondue pour autant avec la synthèse "état de question", celle qui intéresse avant tout le chercheur, moins soucieux des résultats que des problématiques, des cadres théoriques et des procédures d'investigation, et désireux surtout de disposer d'un appareil de références fiable et précis, dans la mesure où il s'agit moins pour lui de faire l'économie de la lecture, c'est-à-dire de l'accès aux textes originaux, que d'optimiser ses lectures, c'est-à-dire de choisir de lire, grâce à un repérage bibliographique finement différencié que vise à lui fournir l'étude de synthèse, ce qui peut lui apparaître comme le plus utile ou le plus significatif.

Mais on peut mentionner aussi, à côté de la synthèse-bilan et de la synthèse-état de question, un autre type de synthèse, qu'on pourrait appeler la synthèse-introduction ou la synthèse-initiation, à fonction essentiellement "propédeutique". Celle-ci, qui peut revêtir à son tour plusieurs formes (tantôt plus proche de l'exposé de vulgarisation, tantôt marquée par les contraintes du didactisme et l'esprit "scolaire") selon la nature du public à laquelle elle s'adresse (étudiants non encore spécialisés mais appelés à franchir d'autres étapes, "professionnels" de divers secteurs devant acquérir un complément de formation ou personnes simplement désireuses de trouver une information ou de parfaire leur culture dans un domaine qui les intéresse), se distingue des deux autres par le fait que ce sont ici les qualités de clarté et de lisibilité qui prévalent, la dimension d'érudition savante, d'exhaustivité documentaire ou de pertinence critique passant au second plan. À coup sûr, il y a bien réduction et réorganisation de l'information dans les tous les cas. Mais alors que dans la synthèse à destination des chercheurs cette réduction se fait par implication et condensation allusive (puisqu'elle s'adresse en fait à des lecteurs déjà avertis, à qui il n'est pas besoin de tout expliciter), elle se fait, lorsqu'elle s'adresse à des "profanes" ou à des débutants, par simplification et soustraction. On peut se demander cependant si on peut vraiment parler ici de "synthèse".

## La synthèse, un travail de sélection et de structuration

La synthèse documentaire présente en un volume nécessairement réduit une information normalement dispersée dans une multitude de sources. Elle remplit ainsi à la fois une fonction du cumul (ou de "capitalisation") et une fonction de condensation. Cumulative, elle additionne. Condensatrice, elle sélectionne. Une question essentielle que pose le travail de synthèse est celle de savoir quoi sélectionner et comment sélectionner. Ce problème de sélection se pose à plusieurs niveaux : sélection du corpus, c'est-à-dire définition et délimitation de l'univers sur lequel va porter le travail de synthèse, mais aussi sélection, à l'intérieur de ce corpus, de ces éléments d'information sur lesquels on va devoir mettre l'accent, que l'on va retenir comme particulièrement importants, intéressants ou significatifs et qui vont constituer à proprement parler le matériau de la synthèse.

À la différence de la synthèse d'idées ou de la synthèse théorique, la synthèse documentaire part de textes et porte sur des textes explicitement désignés ou désignables. Comment constituer, comment délimiter le corpus sur lequel on doit travailler ? Il existe des corpus fermés, c'est-à-dire construits par l'application de critères de délimitation clairs et exhaustifs, critères éditoriaux ou lexicologiques par exemple. Le plus souvent, cependant, on travaille sur un objet (un thème, une notion, une question, un domaine de recherche, un courant de pensée, un type d'approche) qui se prête mal à une pré-délimitation de la littérature pertinente selon des critères d'appartenance formelle. Cela veut dire que le corpus sur lequel doit s'effectuer le travail de synthèse ne se construit pas a priori, mais au gré des lectures et des renvois en référence d'un texte à l'autre, par élargissements ou enrichissements successifs, même si, bien entendu, on a toujours recours aussi, complémentaiement, aux moyens puissants d'exploration et de contrôle que fournit aujourd'hui la technologie documentaire automatisée. En fait la question qui est posée ici concerne à la fois le contenu et le type d'information. On veut faire la synthèse de la recherche effectuée sur tel ou tel sujet, dans tel ou tel domaine. Mais quelles sont les limites du territoire que l'on veut décrire ? Si les limites dans le temps (période considérée) ou dans l'espace (pays, aire linguistique) peuvent être établies de façon relativement claire, les limites du domaine thématique que l'on considère ou celles du champ disciplinaire auquel on

se réfère sont beaucoup plus floues et par nature contestables. Et d'autre part, une incertitude subsiste sur ce qu'on doit entendre par "recherche". En éducation tout particulièrement, il n'existe pas de consensus autour de ce qu'on peut appeler "littérature de recherche". La constitution du corpus sur lequel s'effectuera le travail de synthèse documentaire comportera donc toujours un aspect problématique, quel que soit le sujet choisi.

Mais la nécessité et la difficulté du choix sont encore plus évidentes lorsqu'on se demande, une fois qu'on est en présence des documents sur lesquels doit porter la synthèse, quel type d'information celle-ci doit privilégier. Que s'agit-il au juste de synthétiser ? Bien sûr, on a envie de répondre que ce sont d'abord les résultats de recherche qui comptent, et c'est là sans doute ce qu'attendent le plus les "gestionnaires" et les praticiens. Mais pour les chercheurs, que valent les résultats sans les méthodes qui ont permis de les produire, sans une compréhension du cadre théorique qui a servi à construire les hypothèses, et sans le solide appareil bibliographique qui permet de retrouver facilement les textes des auteurs cités ? Une opposition se dessine ainsi entre contenu substantiel et contenu bibliographique, entre une synthèse qui vise avant tout à faire connaître au lecteur ce que d'autres ont trouvé ou pensé, lui permettant de faire l'économie de la lecture des textes originaux, et une synthèse qui vise avant tout à lui donner les coordonnées documentaires qui lui permettront d'accéder aux textes. Mais il ne suffit pas d'y accéder bibliographiquement, encore faut-il pouvoir y accéder intellectuellement, encore faut-il pouvoir les lire et les comprendre. C'est pourquoi on peut penser que, plus encore que la richesse des références et la précision bibliographique, c'est son pouvoir de structuration, de clarification qui fait la vraie valeur, la véritable utilité intellectuelle d'une synthèse. On rencontre ici une nouvelle fois le problème de la sélectivité de la synthèse, mais considéré sous un autre aspect encore que précédemment. Il s'agit en effet de l'obligation où se trouve l'auteur d'une synthèse de hiérarchiser l'information qu'il présente s'il veut donner une lisibilité au paysage qu'il dessine. Hiérarchiser, cela signifie accorder plus de place, plus d'importance à certaines contributions qu'à d'autres, mettre en relief certains apports, différencier les niveaux de présentation du contenu, du plus explicite au plus allusif. Cependant c'est plus encore l'effet de composition que l'effet de hiérarchisation qui confère à la synthèse sa valeur clarificatrice. La synthèse ne juxtapose pas, n'additionne pas mécaniquement les informations qu'elle donne, elle

les configure, les organise, les recompose dans une vision à la fois cohérente et dynamique du domaine qu'elle décrit. Même s'il ne s'agit pas d'une intégration heuristique au sens évoqué plus haut, il y a bien effort de systématisation et apport d'intelligibilité. On ajoutera que c'est par là aussi que s'introduit la possibilité d'une dimension évaluative, d'une posture critique. Certes l'auteur d'une synthèse a un devoir d'impartialité, l'obligation de rendre compte du champ qu'il décrit de manière objective et équilibrée. Mais aucune mise en perspective n'est jamais totalement neutre : le fait de présenter les choses dans tel ou tel ordre, en fonction de telle ou telle progression, d'opérer tel ou tel rapprochement, de souligner tel ou tel contraste, de suggérer telle ou telle filiation ou telle ou telle rupture a toujours déjà, sinon valeur polémique, du moins valeur évaluative, valeur critique.

## La synthèse, un outil documentaire original

Comment situer le travail de synthèse par rapport aux autres outils d'information et de documentation qui peuvent être mis à la disposition du chercheur, tels que par exemple bibliographies, encyclopédies, dictionnaires, banques de données ? En fait la plupart des outils documentaires sont comparables à des listes d'adresses, souvent très bien faites, mais qui ne nous informent guère sur le contenu même des choses répertoriées. Au contraire les synthèses n'indiquent pas seulement qui a pu traiter de tel sujet et dans quelle publication, mais elles nous informent aussi sur le contenu théorique, le contenu "thétique" pourrions-nous dire (contenu de "thèse" ou contenu de savoir) des choses qu'elles répertorient, ce qui veut dire qu'elles supposent en fait une analyse préalable (théorique et non seulement thématique) de la littérature qu'elles inventorient. D'autre part - et c'est cela qui constitue leur apport le plus spécifique et le plus précieux pour le chercheur mais aussi ce qui fait qu'elles sont éminemment "discutables" - elles proposent, comme on vient de le souligner, une vision d'ensemble, une reconstitution d'ensemble du champ ou du domaine qu'elles décrivent, ce qui veut dire qu'elles assument toujours, plus ou moins explicitement ou délibérément, une responsabilité de structuration (en même temps que d'évaluation) intellectuelle. Enfin il faut souligner que le travail de synthèse, fondé sur la lecture et l'analyse, est aussi un travail de rédaction, un travail d'écriture. Une étude de synthèse est un texte et non pas un inventaire, quelque chose de fortement rédigé



et composé, et qui comporte une évidente dimension narrative. Ici doivent se concilier la fluidité de la rédaction avec la densité et la complexité de l'information, la continuité d'une forme et la multiplicité d'une science.

D'une certaine façon, et même avec tous les moyens documentaires modernes, qui mettent à son service l'effort cumulé de milliers de travailleurs de l'information anonymes, le travail de synthèse conserve un aspect artisanal et solitaire. Il faut en fait qu'une même personne ait une vision d'ensemble de toutes les phases du processus : délimitation du domaine sur lequel doit porter la synthèse, identification et localisation de la littérature pertinente, accès à cette littérature, choix et analyse des documents que l'on peut considérer comme les plus intéressants ou les plus significatifs, travail de synthèse proprement dit, c'est-à-dire d'organisation intellectuelle de l'ensemble en fonction de quelques grands clivages ou de quelques grandes dynamiques, enfin travail rédactionnel par lequel la synthèse d'une multitude de textes devient à son tour un texte cohérent et homogène, destiné à être lu de manière autonome.

On a distingué au début de cet exposé la synthèse à dominante documentaire, essentiellement "expositive", et la synthèse intégrative, à visée heuristique. À la lumière des quelques remarques qui précèdent, on peut s'interroger finalement sur la pertinence et la portée d'une telle opposition. Par les rapprochements qu'elle opère, les clivages ou les décalages qu'elle suggère, les redondances qu'elle souligne, les lacunes qu'elle dévoile, la synthèse donne à réfléchir et dessine en filigrane des programmes et des perspectives de pensée. Comme l'écrivait Henri Berr dans *La Synthèse en histoire*, "toute synthèse bien faite aide à aller plus loin, elle est à la fois un aboutissement et une étape."

Jean-Claude FORQUIN  
INRP

### Références bibliographiques

- BOURDONCLE, R. (1994). *L'Université et les professions : un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : INRP ; L'Harmattan.
- BUNODIERE, C. (1973). *Les synthèses documentaires : nature et buts*. Paris : INTD.
- FELMAN, K.A. (1971). Using the Work of Others : Some Observations on Reviewing and Integrating. *Sociology of Education*, vol. 41 (Winter), p. 86-102.
- GAGNÉ, G. et LAZURE, R. (1977). *Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle (1960-1980) : Essai de synthèse*. Montréal : Université de Montréal.
- GIACONIA, R.M. et HEDGES, L.V. (1987). Synthesizing Research Evidence, in DUNKIN, M.J. ed., *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford : Pergamon Press. p. 124-142.
- GLASS, G.V. (1992). Research Integration, in ALKIN, M.V. ed., *Encyclopedia of Educational Research*, 6e ed. New York : Macmillan. Vol. 3, p. 1099-1102.
- JACKSON, G.B. (1980). Methods for Integrative Reviews, *Review of Educational Research*, n° 50, p. 525-544.
- LIGHT, R.J. et PILLEMER, D.B. (1984). *Summing Up. The Science of Reviewing Research*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- SMITH, M.L. (1982). Research Integration, in MITZEL H.E. ed., *Encyclopedia of Educational Research*. 5e ed. New York : Macmillan. Vol. 4, p. 1613-1618.
- VIRGO, J.L. (1971). The Review Article : Its Characteristics and Problems. *The Library Quarterly*, vol. 41, n° 4, p. 275-291.
- ZDOVOV, I.G. et GRECHIKHIN, A.A. (1977). Characteristics of the Production of Information Reviews. *Scientific and Technical Information Processing*, n° 3, p. 45-56.

# ENSEIGNANTS À L'ÉCRAN

*Une filmographie de 289 titres*

*Jacques Wallet*

*A l'occasion du colloque organisé par l'INRP sur Les images publiques des enseignants, en cette année où l'on fête le centenaire du cinéma, une recherche documentaire a été conduite sur l'image des enseignants français dans les films de fiction depuis le début du siècle, grâce au partenariat avec les Archives du film du Centre national de la cinématographie à Bois d'Arcy. Ce travail a été mené dans le cadre du service des Rencontres audiovisuelles (département Ressources et communication) par Jacques Wallet, enseignant à l'IUFM de Versailles, associé aux recherches de l'INRP, avec l'aide de Sophie-Charlotte Magnard, stagiaire, pour les recherches filmiques et de Monique Theye, ingénieur d'études à l'INRP, qui a complété la filmographie et en a assuré la relecture et le secrétariat de rédaction. Les actes du colloque suscité sont parus dans Recherche et formation, n° 20, 1995 sous le titre "Images publiques des enseignants" et paraîtront également dans le n° 21 de 1996 sous le titre "Images des enseignants dans les médias".*

**Q**uand j'ai commencé ce travail, mes compétences dans ce domaine se limitaient à une réflexion sur le mode de production et d'écriture des films réalisés dans des classes à des fins de formation professionnelle. Traquer "l'image de l'enseignant" dans les films de fiction s'est révélé à l'usage un atout précieux pour mieux comprendre les richesses mais aussi les limites des films institutionnels qui participent à la formation des maîtres et des documentaires "grand public" diffusés à la télévision.

**Communication documentaire**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 37, 1996*

À l'issue de cette recherche, il semblerait souhaitable et légitime d'approfondir la relation entre les films de fiction et les sources plus habituelles des historiens de l'Éducation. Un vaste travail reste à accomplir dans ce domaine : le film, et le film de fiction en particulier n'a peut être pas encore acquis sa légitimité de source documentaire aux yeux de tous et pourtant l'évolution historique et sociologique de "l'image de l'enseignant" y est perceptible tout comme l'évolution de la relation pédagogique, même si celle ci y est souvent caricaturée, voire tournée en dérision.

Pour établir cette filmographie, le travail de repérage des notices et les visionnements auraient été impossibles sans l'aide précieuse des Archives du film du Centre national de la cinématographie à Bois d'Arcy. Je remercie particulièrement son conservateur et ses collègues documentalistes.

La filmographie qui compte 289 titres n'a aucune prétention à l'exhaustivité, la précipitation liée à l'échéance du colloque et l'ampleur du sujet peuvent certes être avancées, mais il faut également évoquer trois autres difficultés...

◇ Le petit nombre de travaux ou d'articles sur le thème.

◇ Les limites imposées par le thème du colloque qui ont conduit à ne pas retenir dans la filmographie les enseignants du supérieur ainsi que les éducateurs. Pourtant la distinction entre ceux-ci et les enseignants du premier et du second degré n'est pas toujours évidente..., en tout cas pour certains scénaristes.

◇ Enfin, et surtout, il est difficile de cerner ce qui participe ou non de "l'image des enseignants". Fallait-il se limiter aux films qui présentent des "enseignants en action", c'est-à-dire dans leur classe ou intégrer également les films où l'un des protagonistes est enseignant ? Parfois, le métier a une importance directe sur l'intrigue et s'inscrit dans le contexte de la représentation de la fonction enseignante pour une époque donnée : on y perçoit de façon implicite ou explicite, le rôle, le statut social et pédagogique de l'enseignant. Parfois, la qualité d'enseignant n'apparaît que dans le scénario ou au détour d'une allusion d'un des protagonistes et peut renvoyer à des archétypes psychologiques : la timide institutrice, le prof aigri, le pion chahuté... ou à une situation d'intellectuel (de gauche?) au sein d'une collectivité.

Les critères de sélection ont été plus quantitatifs que qualitatifs. Seuls figurent les films présentant des personnages principaux, "les

premiers rôles" aux dépens des silhouettes, pour utiliser une terminologie cinématographique.

Chaque année, en moyenne, près de trois films français mettent en scène des enseignants.

Il importait également de cerner le sens du mot fiction. Le "Petit Robert" en donne trois sens :

- ◊ celui de mensonge,
- ◊ celui d'invention, d'imagination (on pourrait dire dans un sens plus large de reconstitution),
- ◊ celui de convention (au sens d'une monnaie fictive en économie).

Les films de long métrage qui présentent des enseignants sont plus ou moins proches de l'une de ces définitions et une typologie s'en inspirant serait sans nul doute intéressante.

Mais on pourrait aussi tenter, en caricaturant, d'établir un classement par genre, autour de quatre situations :

◊ Le film met l'accent sur une situation sociale et intellectuelle de l'enseignant au sein d'un groupe ou d'une communauté, ainsi, par exemple, dans un village, la figure emblématique de l'instituteur.

◊ Le film est basé sur une intrigue affective qui peut être, selon les cas, dramatique ou humoristique : "le petit prof amoureux", "la jeune institutrice solitaire", "l'internat et ses pièges" sont les situations les plus courantes.

◊ Le film est bâti autour de la relation d'une pratique pédagogique : celle-ci peut être soit novatrice (elle se heurte alors à l'ordre établi), soit exemplaire (aux colonies notamment) ou encore tournée en dérision. Même si la situation "en classe" n'est pas la plus fréquente, l'image que les films offrent de la relation pédagogique, des rapports de l'enseignant avec son métier et ses élèves, n'est pas inintéressante.

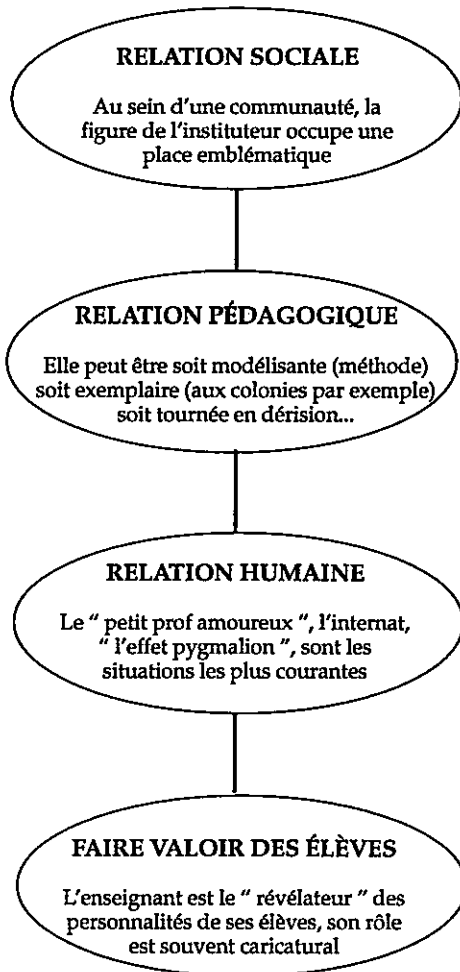
◊ On passe insensiblement avec cette quatrième catégorie, à une dernière situation : celle où l'enseignant est le faire-valoir des élèves. Son rôle est souvent caricatural. Pour les films récents, l'influence des "films de potaches" américains est indéniable.

Notons pour conclure qu'à côté des films de cinéma, la télévision propose une production non négligeable mettant en scène des enseignants. Il faut relever que le ministère de l'Éducation nationale a participé, en 1994, à la production de série comme "L'instit" ou "Madame le

*proviseur*” car elles contribuent à valoriser l’image des enseignants, même si les intrigues débordent largement du cadre de la classe.

Enfin, il faudrait citer les nombreuses séries américaines ou françaises, destinées à un public adolescent, qui “prennent le parti des élèves” et dans lesquelles les “profs” et l’administration sont souvent malmenés...

### Les quatre “situations types” de l’enseignant dans les films de fiction



## 1.- Films français (par ordre chronologique)

### LA MÉMOIRE DU COEUR

Réalisateur : Camille de Morlhon.

Année : 1911.

Genre : drame.

Acteurs : Georges Wague.

*Dans une classe turbulente, un maître est chahuté, son fils est également martyrisé ; ils seront épaulés par un élève charitable, dont le père sera lui-même aidé, par la suite, par le maître.*

### FELLAH

Réalisateur : Henri Vorins.

Année : 1920.

Genre : drame.

Acteurs : Paulette Landais, Louis Leubas.

*Le fils d'un châtelain séduit l'institutrice du village. L'enfant sera abandonné.*

### BLANCHETTE

Réalisateur : René Hervil.

Année : 1921.

Genre : drame.

Acteurs : Pauline Johnson, Thérèse Kolb, Pauline Carton.

*Blanchette, fille d'un cabaretier, est institutrice ; elle provoque par son désir de modernisation la ruine du cabaret et elle s'enfuira pour revenir plus tard repentante...*

### LUCILE

Réalisateur : Georges Monca.

Année : 1923.

Genre : drame.

Acteurs : Marise Dauvray, Georges Gauthier, Jean Lorette.

*Une institutrice de village est courtisée par le secrétaire de mairie, elle en aime un autre. Ils devront faire face à une machination.*

### LE PETIT CHOSE

Réalisateur : André Hugon.

Année : 1923.

Genre : drame (d'après Alphonse Daudet).

Acteurs : Alexiane, Max de Rieux, Jean Debucourt.

*Ruiné, un fils de famille devient, entre autres, surveillant de collège.*

### LES GRANDS

Réalisateur : Henri Fescourt.

Année : 1924.

Genre : drame.

Acteurs : Jeanne Helbling, Paulette Berger, Georgette Sorelle, Max de Rieux.

*Dans un collège, un jeune étudiant aime la femme du directeur ; il se laissera accuser d'un vol pour ne pas la compromettre.*

### JACK

Réalisateur : Robert Saidreau.

Année : 1925.

Genre : drame.

Acteurs : Exiane, Madeleine Carlier, Jean Yonnel, André Dubosc.

*Drame de l'abandon par une mère, complice d'un enseignant indélicat.*

### LA MATERNELLE

Réalisateur : Gaston Roudes.

Année : 1925.

Genre : drame.

Acteurs : France Dhélia, Henriette Delannoy, Lucien Dalsace.

*Une fille de service dans une école maternelle, adopte une orpheline ; son idylle avec le médecin scolaire provoquera le désespoir de l'enfant.*

Première des trois versions du roman de Léon Frapié.

### TOPAZE

Réalisateur : Louis Gasnier.

Année : 1932.

Genre : Comédie dramatique.

Acteurs : Edwige Feuillère, Louis Jouvet, Marcel Vallée.

*Topaze, professeur berné par ses élèves, devient un homme d'affaires de grande envergure.*

### ZÉRO DE CONDUITE

Réalisateur : Jean Vigo.

Année : 1932.

Genre : Chronique, moyen métrage.

Acteurs : Jean Dasté, Louis Lefebvre.

*Professeurs et surveillants briment les élèves. Le film, autobiographique, mêle réalisme, rêve et dérision.*

**JOFROI**

Réalisateur : Marcel Pagnol.  
 Année : 1933.  
 Genre : d'après un conte provençal de Jean Giono.  
 Acteurs : Odette Roger, Vincent Scotto, Henri Poupon.  
*L'instituteur est l'une des figures du village avec le curé, le notaire, etc.*

**LA MATERNELLE**

Réalisateur : Jean Benoit-Levy et Marie Epstein.  
 Année : 1933.  
 Genre : drame.  
 Acteurs : Madeleine Renaud, Mady Berry, Alice Tissot, Henri Debain.  
*Reprise du thème de 1925.*

**PROFESSEUR CUPIDON**

Réalisateur : Robert Beaudoin, André Chemel.  
 Année : 1933.  
 Genre : comédie.  
 Acteurs : Tania Doll, Alice Tissot, Pierre Bertin.  
*Une élève dévergondée s'amuse à rendre fou d'amour un enseignant plutôt timide. Celui-ci se transformera en un redoutable séducteur.*

**MERLUSSE**

Réalisateur : Marcel Pagnol.  
 Année : 1934.  
 Genre : comédie dramatique.  
 Acteurs : Henri Poupon, André Pollack, Rellys.  
*Un professeur, dans un pensionnat de garçons, est chahuté par ses élèves.*

**DEBOUT, LÀ-DEDANS !**

Réalisateur : Henry Wulschleger.  
 Année : 1935.  
 Genre : comédie.  
 Acteurs : Germaine Roger, Simone Héliard, Bach, Félix Oudart, Paul Gury.  
*Rivalité au collège puis à l'armée, entre un pion et un surveillant général.*

**LA PETITE SAUVAGE**

Réalisateur : Jean de Limur.  
 Année : 1935.  
 Genre : comédie.  
 Acteurs : Paulette Dubost, Alice Tissot, Lucienne Le Marchand, Pierre Larquey.  
*Dans un pensionnat suisse, les enseignants assistent aux amours de leurs élèves.*

**TOUCHE-À-TOUT**

Réalisateur : Jean Dréville.  
 Année : 1935.  
 Genre : drame.  
 Acteurs : Suzy Vernon, Colette Darfeuil, Fernand Gravey.  
*Un jeune professeur, crédule, hérite d'une grosse fortune.*

**LES GRANDS**

Réalisateur : Félix Gandera.  
 Année : 1936.  
 Genre : comédie policière.  
 Acteurs : Gaby Morlay, Charles Vanel, Pierre Larquey.  
*Reprise du thème du film de 1924.*

**LA GUERRE DES GOSSÉS**

Réalisateur : Jacques Daroy.  
 Année : 1936.  
 Genre : comédie.  
 Acteurs : Claude May, Jean Murat, Saturnin Fabre, Serge Grave, Marcel Mouloudji.  
*Les enfants de deux villages se combattent, tandis que leurs enseignants s'aiment. Adaptation lointaine de "La guerre des boutons".*

**CLAUDINE À L'ÉCOLE**

Réalisateur : Serge de Poligny.  
 Année : 1937.  
 Genre : comédie.  
 Acteurs : Blanchette Brunoy, Jeanne Fusier-Gir, Suzet Maïs, Margo Lion, Pierre Brasseur, Max Dearly.  
*La directrice de l'institution de Claudine est attirée par son élève.*



**LA DAME DE MALACCA**

Réalisateur : Marc Allégret.

Année : 1937.

Genre : Comédie.

Acteurs : Edwige Feuillère, Pierre

Richard-Wilm, Jacques Copeau.

*L'héroïne, à l'origine institutrice, devient princesse en Malaisie.***LES DISPARUS DE SAINT-AGIL**

Réalisateur : Christian-Jaque.

Année : 1938.

Genre : policier.

Acteurs : Erich von Stroheim, Michel Simon, Aimé Clariond, Robert Le Vigan, Serge Grave.

*Trois élèves du collège de Saint-Agil disparaissent mystérieusement ; un élève et un professeur mènent l'enquête.***LA FEMME DU BOULANGER**

Réalisateur : Marcel Pagnol.

Année : 1938.

Genre : drame (d'après Jean Giono).

Acteurs : Ginette Leclerc, Raimu, Fernand Charpin.

*L'instituteur apparaît dans le récit avec les autres personnalités du village.***JEANNETTE BOURGOGNE**

Réalisateur : Jean Gourguet.

Année : 1938.

Genre : fiction documentaire.

Acteurs : Blanchette Brunoy, Julien Orcel.  
*Le parcours de formation d'une orpheline de mère, nommée institutrice dans un village de Bourgogne.***LE PETIT CHOSE**

Réalisateur : Maurice Cloche.

Année : 1938.

Genre : drame.

Acteurs : Arletty, Robert Lynen, Robert Le Vigan.

Reprise du film de 1923.

**REMONTONS LES CHAMPS-ÉLYSÉES**

Réalisateur : Sacha Guitry.

Année : 1938.

Genre : cours d'histoire.

Acteurs : Sacha Guitry, Jean Davy, Madeleine Sologne et de nombreux acteurs.

*Pour couper la monotonie d'un cours d'histoire, un professeur évoque l'histoire des Champs-Élysées.***JEUNES FILLES EN DÉTRESSE**

Réalisateur : Georg-Wilhelm Pabst.

Année : 1939.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Marcelle Chantal, Micheline Presle, Jacqueline Delubac, Louise Carletti, André Luguet.

*Une institution privée accueille parmi ses élèves de nombreux adolescents dont les parents sont séparés.***L'ASSASSINAT DU PÈRE NOËL**

Réalisateur : Christian-Jaque.

Année : 1941.

Genre : policier.

Acteurs : Harry Baur, Raymond Rouleau, Renée Faure, Robert Le Vigan.

*L'instituteur du village fait accuser son rival en amour d'un vol qu'il n'a pas commis.***NOUS LES GOSES**

Réalisateur : Louis Daquin.

Année : 1941.

Genre : comédie.

Acteurs : Gilbert Gil, Pierre Larquey, Louis Seigner, Louise Carletti.

*Dans une école de la banlieue parisienne, les élèves se groupent pour aider un de leurs camarades à payer la réfection de la verrière qu'il a cassée.***SIX PETITES FILLES EN BLANC**

Réalisateur : Yvan Noé.

Année : 1941.

Genre : comédie.

Acteurs : Janine Darcey, Pierrette Caillol, Jean Murat, Henri Guisol.

*Un industriel rencontre six jeunes filles dans le train ; il s'installe près de leur pensionnat et tombe amoureux de l'une d'entre elles.*

**UNE VIE DE CHIEN**

Réalisateur : Maurice Cammage.

Année : 1941.

Genre : comédie.

Acteurs : Josseline Gaël, Thérèse Dorny, Fernandel.

*Professeur à l'institution Calumet, Gustave Bourdillon aime sa directrice Émilie, qui lui demande de passer un examen à sa place. Il se déguise en femme...*

**CAP AU LARGE**

Réalisateur : Jean-Paul Paulin.

Année : 1942.

Genre : drame.

Acteurs : Janine Darcey, Gérard Landry, Antonin Berval.

*La sage institutrice du village va chercher un adolescent, parti vivre en ville, loin de son vieux père...*

**LA CAGE AUX ROSSIGNOLS**

Réalisateur : Jean Dréville.

Année : 1944.

Genre : comédie.

Acteurs : Noël-Noël, Micheline Francey.

*L'histoire d'un jeune pion au grand cœur...*

**LES J3**

Réalisateur : Roger Richebé.

Année : 1945.

Genre : comédie romantique.

Acteurs : Giselle Pascal, Marguerite Deval, Danièle Delorme, Gérard Néry.

*L'année du bac, dans un lycée, est vouée au marché noir plus qu'aux études. L'arrivée de la ravissante Mlle Bravard, professeur de philosophie, stimule les élèves qui réussissent leur examen.*

**AMOUR, DÉLICES ET ORGUES**

Réalisateur : André Berthomieu.

Année : 1946.

Genre : comédie.

Acteurs : Giselle Pascal, Jean Desailly, Gérard Néry.

*Le proviseur d'un collège de province inculque le jazz à ses élèves et favorise les amours d'un jeune surveillant.*

**LES GOSSÉS MÈNENT L'ENQUÊTE**

Réalisateur : Maurice Labro.

Année : 1946.

Genre : enquête policière.

Acteurs : Lise Topart, Constant Rémy, José Artur.

*Le surveillant général et un élève du collège François 1er sont retrouvés pendus. Un élève mène l'enquête...*

**CLOCHEMERLE**

Réalisateur : Pierre Chenal.

Année : 1947.

Genre : comédie.

Acteurs : Saturnin Fabre, Jean-Roger Caussimon, Maximilienne.

*Un instituteur apparaît au cours de cette chronique d'un village du Beaujolais.*

**ÉTERNEL CONFLIT**

Réalisateur : Georges Lampin.

Année : 1947.

Genre : drame.

Acteurs : Annabella, Mary Morgan, Fernand Ledoux, Louis Salou.

*Un professeur, désabusé, quitte son travail et devient clown dans un cirque.*

**L'ÉVENTAIL**

Réalisateur : Émile-Edwin Reinert.

Année : 1947.

Genre : comédie romantique.

Acteurs : Dany Robin, Marguerite Moreno, Claude Dauphin, Lucien Baroux.

*Une institution huppée, son personnel, ses pensionnaires et le récit des aventures sentimentales de l'une d'entre elles.*

**LA PETITE RÉPUBLIQUE**

Réalisateur : Victor Vicas.

Année : 1947, court métrage.

Genre : présentation d'une école atypique.

Acteurs : Les élèves de l'école et Madeleine Carroll.

*La vie d'une institution à Sèvres, où les enfants se dirigent eux-mêmes.*

**SI JEUNESSE SAVAIT**

Réalisateur : André Cerf.

Année : 1947.

Genre : comédie.

Acteurs : Suzet Mais, Jules Berry, Jean Tissier, Saturnin Fabre.

*Un professeur compte parmi les personnages secondaires de l'intrigue.***LA VIE EN ROSE**

Réalisateur : Jean Faurez.

Année : 1947.

Genre : comédie.

Acteurs : Colette Richard, François Périer, Louis Salou.

*Deux jeunes pions sont amoureux de la fille du proviseur. Dans la construction filmique, le rêve se mêle à la réalité.***L'ÉCOLE BUISSONNIÈRE**

Réalisateur : Jean-Paul Le Chanois.

Année : 1948.

Genre : comédie pédagogique.

Acteurs : Juliette Faber, Bernard Blier, Édouard Delmont.

*La lutte d'un instituteur aux méthodes pédagogiques nouvelles et efficaces (Freinet), contre des notables sceptiques.***LA MATERNELLE**

Réalisateur : Henri Diamant-Berger.

Année : 1948.

Acteurs : Blanchette Brunoy, Marie Déa, Annette Poivre, Pierre Larquey, Yves Vincent.

*Troisième adaptation du roman.***LA CAGE AUX FILLES**

Réalisateur : Maurice Cloche.

Année : 1949

Genre : drame.

Acteurs : Danièle Delorme, Noël Roquevert, Jean-Marc Thibault.

*Dans une maison de redressement, les aventures d'une jeune fille sauvée par une surveillante...***LES ENFANTS TERRIBLES**

Réalisateur : Jean-Pierre Melville.

Année : 1949.

Genre : drame d'après Jean Cocteau.

Acteurs : Nicole Stéphane, Renée Cosima, Édouard Dhermitte.

*Parmi les personnages, des enseignants...***LE 84 PREND DES VACANCES**

Réalisateur : Léo Joannon.

Année : 1949.

Genre : comédie.

Acteurs : Relllys, Mary Marquet, Paulette Dubost, Gabriello.

*Parmi les nombreux personnages, un enseignant.***LES ANCIENS DE SAINT-LOUP**

Réalisateur : Georges Lampin.

Année : 1950.

Genre : drame.

Acteurs : Odile Versois, Monique Mélinand, Bernard Blier, François Périer, Pierre Larquey.

*Trois anciens élèves évoquent leurs souvenirs du collège de Saint-Loup...***OLIVIA**

Réalisateur : Jacqueline Audry.

Année : 1950.

Genre : drame.

Acteurs : Edwige Feuillère, Simone Simon, Yvonne de Bray, Marie-Claire Olivia.

*Drames dans une institution de jeunes filles.***TOPAZE**

Réalisateur : Marcel Pagnol.

Année : 1950.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Hélène Perrière, Jacqueline Pagnol, Fernandel, Pierre Larquey.

*Reprise d'un thème plusieurs fois porté à l'écran.***MONSIEUR FABRE**

Réalisateur : Henri Diamant-Berger.

Année : 1951.

Genre : biographie.

Acteurs : Pierre Fresnay, Élina Labourdette, Pierre Bertin.

*Le célèbre entomologiste a été un professeur de collège anticonformiste et aimé de ses élèves.*

**LE CLUB DES 400 COUPS**

Réalisateur : Jacques Daroy.

Année : 1952.

Genre : comédie.

Acteurs : Michèle Philippe, Gérard Landry, Henri Vilbert.

*Les amours d'un instituteur dans un village.**Inspiré de "La guerre des bouillons".***MANON DES SOURCES**

Réalisateur : Marcel Pagnol.

Année : 1952.

Genre : drame.

Acteurs : Jacqueline Pagnol, Raymond Pellegrin, Relys.

*En Provence, Manon vit à l'écart dans la colline.**Seul l'instituteur la défend.***L'AMOUR D'UNE FEMME**

Réalisateur : Jean Grémillon.

Année : 1953.

Genre : drame.

Acteurs : Micheline Presle, Gaby Morlay, Massimo Girotti, Julien Carette.

*Dans l'île d'Ouessant, l'amitié entre une institutrice, une femme médecin et un ingénieur.***AVANT LE DÉLUGE**

Réalisateur : André Cayatte.

Année : 1953.

Genre : drame.

Acteurs : Marina Vlady, Jacques Fayet, Roger Coggio.

*Quatre adolescents sont jugés pour meurtre. Le père de la jeune fille est un professeur faible et peu réaliste.***LE COLLÈGE EN FOLIE**

Réalisateur : Henri Lepage.

Année : 1953.

Genre : comédie.

Acteurs : Nicole Courcel, Tania Fédor, Rudy Hirigoyen.

*Un peintre se fait engager comme professeur de gymnastique dans un collège.***DORTOIR DES GRANDES**

Réalisateur : Henri Decoin.

Année : 1953.

Genre : drame.

Acteurs : Françoise Arnoul, Denise Grey, Dany Carrel, Jeanne Moreau, Jean Marais.

*Un inspecteur de police enquête sur un crime commis dans une institution privée.***LA ROUTE NAPOLÉON**

Réalisateur : Jean Delannoy.

Année : 1953.

Genre : comédie satirique.

Acteurs : Mireille Ozy, Anny Roudier, Pierre Fresnay, Henri Vilbert, Fernand Sardou.

*Dans cette satire de la publicité qui se déroule dans un petit village, on retrouve la figure de l'instituteur.***LES DIABOLIQUES**

Réalisateur : Henri-Georges Clouzot.

Année : 1954.

Genre : drame.

Acteurs : Simone Signoret, Véra Clouzot, Paul Meurisse, Charles Vanel, Pierre Larquey.

*Crime dans une institution privée.***PAPA, MAMAN, LA BONNE ET MOI.**

Réalisateur : Jean-Paul Le Chanois.

Année : 1954.

Genre : comédie satirique.

Acteurs : Gaby Morlay, Nicole Courcel, Robert Lamoureux, Fernand Ledoux.

*Dans cette satire de la petite bourgeoisie française, papa est professeur.***LES DURATON**

Réalisateur : André Berthomieu.

Année : 1955.

Genre : comédie.

Acteurs : Jane Sourza, Danik Patissou, Jacqueline Cartier, Ded Rysel, Jean Carmet.

*Un principal de collège, homonyme des personnages du célèbre feuilleton radiophonique, voit sa vie bouleversée.*

**GAS-OIL**

Réalisateur : Gilles Grangier.

Année : 1955.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Jean Gabin, Jeanne Moreau,  
Ginette Leclerc.*L'institutrice quitte l'enseignement pour vivre libre  
avec l'homme qu'elle aime.***LA PLUS BELLE DES VIES**

Réalisateur : Claude Vermorel.

Année : 1955.

Genre : drame.

Acteurs : Claire Mafféi, Jean-Pierre  
Kérien, Roger Pigaut.*Un instituteur et son épouse mènent une vie  
difficile en Guinée.***LE CAS DU DOCTEUR LAURENT**

Réalisateur : Jean-Paul Le Chanois.

Année : 1956.

Genre : drame.

Acteurs : Jean Gabin, Nicole Courcel,  
Silvia Montfort.*L'instituteur-secrétaire de mairie est une des  
personnalités du village et soutient les idées  
nouvelles.***LES COLLÉGIENNES**

Réalisateur : André Hunebelle.

Année : 1956.

Genre : comédie.

Acteurs : Gaby Morlay, Marie-Hélène  
Arnaud, Estella Blain, Sylvie Dorléac,  
Paul Guers.*Amours dans un pensionnat de jeunes filles.***L'HOMME AUX CLÉS D'OR**

Réalisateur : Léo Joannon.

Année : 1956.

Genre : drame.

Acteurs : Annie Girardot, Françoise  
Soulié, Pierre Fresnay, Gil Vidal.*Un professeur, chassé injustement de ses fonctions  
à la suite d'une machination, parviendra à se  
venger.***JE REVIENDRAI À KANDARA**

Réalisateur : Victor Vicas.

Année : 1956.

Genre : drame.

Acteurs : Bella Darvi, François Périer,  
Daniel Gélin.*Un petit professeur, dans une ville de province, est  
victime d'une machination ; il préférera partir.***LE NAÏF AUX QUARANTE ENFANTS**

Réalisateur : Philippe Agostini.

Année : 1957.

Genre : comédie.

Acteurs : Silva Koscina, Michel Serrault,  
Jean Poiret, Pierre-Jean Vaillard.*Un professeur de lettres, critiqué pour ses méthodes  
et sa conduite, sort vainqueur d'une inspection.***TOUS PEUVENT ME TUER**

Réalisateur : Henri Decoin.

Année : 1957.

Genre : policier.

Acteurs : Anouk Aimée, Eleonora Rossi-  
Drago, Peter Van Eyck, François Périer,  
Pierre Louis, Francis Blanche.*Un professeur de philosophie réalise un hold-up  
avec quatre complices.***HOULA-HOULA**

Réalisateur : Robert Darène.

Année : 1958.

Genre : comédie.

Acteurs : Rita Gianuzzi, Maea Flohr,  
Fernand Raynaud, Georges Rivière, Noël  
Roquevert.*Surveillant dans la banlieue parisienne, Fernand  
part pour Houla-Houla.***LE MIROIR À DEUX FACES**

Réalisateur : André Cayatte.

Année : 1958.

Genre : drame.

Acteurs : Michèle Morgan, Bourvil,  
Gérard Oury, Ivan Desny.*Un médiocre professeur devient jaloux après la  
transformation de sa femme par la chirurgie  
esthétique.*

**LE PETIT PROF**

Réalisateur : Carlo Rim.

Année : 1958.

Genre : Comédie.

Acteurs : Darry Cowl, Yves Robert, Béatrice Altariba, Rosy Varte.

*Le destin d'un professeur entre 1925 et 1958. Il transmettra à son fils sa joie de vivre et son idéal.***LA MORT DE BELLE**

Réalisateur : Édouard Molinaro.

Année : 1960.

Genre : drame.

Acteurs : Alexandra Stewart, Yvette Etiévant, Monique Mélinand, Jean Desailly.

*Un professeur est accusé d'un meurtre qu'il n'a pas commis...***LES QUATRE CENTS COUPS**

Réalisateur : François Truffaut.

Année : 1959.

Genre : drame.

Acteurs : Jean-Pierre Léaud, Claire Maurier, Albert Rémy, Jeanne Moreau.

*Les aventures d'Antoine Doinel avec, entre autres, ses mensonges à l'école.***LA GUERRE DES BOUTONS**

Réalisateur : Yves Robert.

Année : 1961.

Genre : comédie.

Acteurs : André Treton, Michel Isella, Martin Lartigue, Jean Richard, Michel Galabru, Yvette Etiévant, Jacques Dufilho.

*À l'époque de la communale, la guerre entre deux bandes de gosses.***LES LOUPS DANS LA BERGERIE**

Réalisateur : Hervé Bromberger.

Année : 1959.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Pascale Roberts, Françoise Dorléac, Jean Babilée, Jean-Marc Bory, Pierre Mondy.

*Les aventures d'un couple d'éducateurs.***L'ACCIDENT**

Réalisateur : Edmond T. Gréville.

Année : 1962.

Genre : drame.

Acteurs : Magali Noël, Georges Rivière, Danik Patissou, Roland Lesaffre.

*Passions et drames entre les instituteurs de l'île de Bréhat.***LES PETITS CHATS**

Réalisateur : Jacques R. Villa.

Année : 1959.

Genre : drame.

Acteurs : Sylviane Margolée, Maïté Andrès, Catherine Deneuve.

*Une institutrice devine le secret qui lie des fillettes.***LA FOIRE AUX CANCRES**

Réalisateur : Louis Daquin.

Année : 1963.

Genre : comédie.

Acteurs : Sophie Desmarets, Dominique Paturol, Christian Marin.

*Une année scolaire vue par quelques cancre.***CRÉSUS**

Réalisateur : Jean Giono.

Année : 1960.

Genre : comédie.

Acteurs : Marcelle Ranson, Fernandel, Rellys.

*L'institutrice est, avec le curé, l'une des figures emblématiques du village.***LES AMITIÉS PARTICULIÈRES**

Réalisateur : Jean Delannoy.

Année : 1964.

Genre : drame.

Acteurs : Francis Lacombrade, Didier Haudepin, Michel Bouquet, Louis Seigner.

*L'amour entre deux adolescents dans une institution religieuse.*

**LA BONNE OCCASE**

Réalisateur : Michel Drach.

Année : 1964.

Genre : comédie.

Acteurs : Edwige Feuillère, Marie-José Nat, Jacqueline Maillan, Francis Blanche, Jean Poiret, Michel Serrault.

*Les mésaventures d'une automobile. De nombreux acteurs.***LA COMMUNALE**

Réalisateur : Jean Lhote.

Année : 1965.

Genre : comédie.

Acteurs : Colette Brosset, Tsilla Chelton, Robert Dhéry, Yves Robert.

*Chronique de la vie d'un couple d'instituteurs dans les années 30.***LE GRAND MEAULNES**

Réalisateur : Jean-Gabriel Albicocco.

Année : 1966.

Genre : drame.

Acteurs : Brigitte Fossey, Alain Libolt, Alain Noury, Jean Blaise.

*L'école, en Sologne, sert de cadre au début de l'intrigue.***LA LIGNE DE DÉMARCATIION**

Réalisateur : Claude Chabrol.

Année : 1966.

Genre : drame.

Acteurs : Jean Seberg, Stéphane Audran, Maurice Ronet, Jacques Perrin, Daniel Gélin.

*L'instituteur appartient au réseau de résistance.***MOUCHETTE**

Réalisateur : Robert Bresson.

Année : 1966.

Genre : drame.

Acteurs : Nadine Nortier, Jean-Claude Guibert, Paul Hébert, Maria Cardinal.

*Au cours de ses pérégrinations, Mouchette croise une institutrice.***UNE FEMME EN BLANC SE RÉVOLTE (ou LE NOUVEAU JOURNAL D'UNE FEMME EN BLANC)**

Réalisateur : Claude Autant-Lara.

Année : 1966.

Genre : drame.

Acteurs : Danielle Volle, Michel Ruhl, Claude Titre.

*Une institutrice qui souhaite interrompre sa grossesse, sera aidée par une femme médecin.***LES GRANDES VACANCES**

Réalisateur : Jean Girault.

Année : 1967.

Genre : comédie.

Acteurs : Claude Gensac, Louis de Funès, Martine Kelly, Olivier de Funès.

*Louis de Funès, en directeur de collège privé, dont le fils a raté le bac.***LA MARIÉE ÉTAIT EN NOIR**

Réalisateur : François Truffaut.

Année : 1967.

Genre : policier.

Acteurs : Jeanne Moreau, Michel Bouquet, Michael Lonsdale, Jean-Claude Brialy, Charles Denner, Claude Rich.

*Julie se venge des hommes responsables de la mort de son mari, dont un enseignant.***LES RISQUES DU MÉTIER**

Réalisateur : André Cayatte.

Année : 1967.

Genre : drame.

Acteurs : Emmanuelle Riva, Jacques Brel.

*Un instituteur est accusé d'attouchements par trois de ses élèves et est emprisonné.***LA GRANDE LESSIVE**

Réalisateur : Jean-Pierre Mocky.

Année : 1968.

Genre : comédie.

Acteurs : Bourvil, Jean Poiret, Francis Blanche, Michel Lonsdale.

*Pour lutter contre les méfaits de la télévision sur les élèves, un enseignant sabote les antennes.*

**MA NUIT CHEZ MAUD**

Réalisateur : Eric Rohmer.

Année : 1969.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Jean-Louis Trintignant, Antoine Vitez, Françoise Fabian, Marie-Christine Barrault.

*Un des personnages principaux est professeur de philosophie.***AUSSI LOIN QUE L'AMOUR**

Réalisateur : Frédéric Rossif.

Année : 1970.

Genre : drame.

Acteurs : Michel Duchaussoy, Francine Racette.

*Histoire d'amour entre deux êtres ; lui est professeur d'histoire et ornithologue.***LE BOUCHER**

Réalisateur : Claude Chabrol.

Année : 1970.

Genre : drame.

Acteurs : Stéphane Audran, Jean Yanne.

*La nouvelle institutrice du village sympathise avec le boucher, un être fruste. Elle se rend compte qu'il est responsable de plusieurs assassinats...***MOURIR D'AIMER**

Réalisateur : André Cayatte.

Année : 1970.

Genre : drame.

Acteurs : Annie Girardot, Bruno Pradal, François Simon.

*Une jeune femme professeur a une liaison avec un de ses élèves. Poursuivie en justice pour détournement de mineur, elle se suicidera.***ON N'ARRÊTE PAS LE PRINTEMPS**

Réalisateur : René Gilson.

Année : 1971.

Genre : film politique.

Acteurs : Jeanne Goupil, Marc Chapiteau, Gilda Laghan, Didier Blanleuil.

*Trois ans après 68, les élèves d'un lycée tentent de dialoguer avec les professeurs.***LES ZOZOS**

Réalisateur : Pascal Thomas.

Année : 1972.

Genre : comédie.

Acteurs : Frédéric Duru, Edmond Raillard, Daniel Ceccaldi, Jacques Debary, Virginie Thévenet.

*La vie de deux lycéens en classe et pendant les vacances.***L'ÉCOLE SAUVAGE**

Réalisateur : Costa Natsis et Adam Pianko.

Année : 1973.

Genre : film politique.

Acteurs : Rufus, Romain Bouteille et 250 enfants.

*Le film se présente comme un documentaire sur une école alternative.***LA FOLLE DE TOUJANE** ou Comment on devient un ennemi de l'intérieur...

Réalisateur : René Vautier.

Année : 1974.

Genre : film politique.

Acteurs : Gilles Servat, Micheline Welter.

*Les événements dramatiques de la décolonisation sont vécus par deux personnages dont l'un est instituteur.***LA GIFLE**

Réalisateur : Claude Pinoteau.

Année : 1974.

Genre : comédie.

Acteurs : Lino Ventura, Isabelle Adjani, Annie Girardot, Nicole Courcel.

*Le père de famille, auteur de la "gifle", est professeur de géographie.***ANATOMIE D'UN RAPPORT**

Réalisateur : Luc Moullet, Antonietta Pizzorno.

Année : 1975.

Genre : Drame.

Acteurs : Luc Moullet, Christine Hébert.

*Les rapports entre deux êtres, un cinéaste et une enseignante.*



**L'ARGENT DE POCHE**

Réalisateur : François Truffaut.

Année : 1975.

Genre : comédie.

Acteurs : Geory Desmouceaux, Philippe Goldman, Jean-François Stévenin, Chantal Mercier.

*À Thiers, des enfants vivent la fin de l'année scolaire et le début des vacances. La confrontation du monde de l'enfance avec celui des enseignants et des adultes en général.***LES MAL-PARTIS**

Réalisateur : Jean-Baptiste Rossi.

Année : 1975.

Genre : drame.

Acteurs : France Dougnac, Olivier Jallageas, Marie Dubois, Pascale Roberts.  
*Une histoire d'amour entre une religieuse et un élève.***L'AMOUR EN HERBE**

Réalisateur : Roger Andrieux.

Année : 1976.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Michel Galabru, Pascal Meynier.

*Alors qu'il est encouragé par ses professeurs, un bon élève, amoureux fou, va se détacher de ses études.***JONAS QUI AURA VINGT-CINQ ANS EN L'AN 2000**

Réalisateur : Alain Tanner.

Année : 1976.

Genre : comédie sur un thème politique.

Acteurs : Jean-Luc Bideau, Myriam Mézière, Rufus.

*Parmi les personnages qui rêvent d'une vie différente, Marco, prof d'histoire aux méthodes pédagogiques contestées.***LE PETIT MARCEL**

Réalisateur : Jacques Fansten.

Année : 1976.

Genre : drame.

Acteurs : Jacques Spiesser, Isabelle Huppert, Yves Robert.

*La silhouette d'un vieux professeur apparaît marginalement dans ce film qui relate l'histoire d'un indicateur de police.***UN ENFANT DANS LA FOULE**

Réalisateur : Gérard Blain.

Année : 1976.

Genre : drame.

Acteurs : César Chauveau, Annie Kovacs.

*Récit d'une enfance malheureuse qui a pour cadre, au début, une institution religieuse.***ÇA VA PAS LA TÊTE ?**

Réalisateur : Raphaël Delpard.

Année : 1977.

Genre : comédie.

Acteurs : Jean-Claude Massoulier, Walter Spanghero.

*Les mésaventures d'un entraîneur de rugby, également instituteur de l'école du village.***DIABOLO MENTHE**

Réalisateur : Diane Kurys.

Année : 1977.

Genre : chronique.

Acteurs : Éléonore Klarwein, Coralie Clément, Odile Michel.

*Chronique de l'adolescence, ou la vie quotidienne dans un lycée parisien au début des années 60.***HARO !**

Réalisateur : Gilles Behat.

Année : 1977.

Genre : drame.

Acteurs : Jean-Claude Bouillon, Nathalie Courval, Laurent Malet, Valérie Mairesse.

*L'institutrice d'un village est au cœur d'un drame dans la France de 1920.***QU'EST-CE QUE TU VEUX, JULIE ?**

Réalisateur : Charlotte Dubreuil.

Année : 1977.

Genre : chronique.

Acteurs : Arlette Bonnard, Jean-Pierre Moulin, Jean-Claude Jay.

*Dans un village, un instituteur tente d'utiliser de nouvelles méthodes d'enseignement.*

**ALERTEZ LES BÉBÉS !**

Réalisateur : Jean-Michel Carré et Patricia Agostini.  
 Année : 1978.  
 Genre : essai.  
 Acteurs : Jean-Pierre Moulin, Noël Prémont, Catherine Day, Robert Delarue.  
*Satire sur le système éducatif de notre société ; le rôle des enfants est interprété par des adultes.*

**LES CHIENS**

Réalisateur : Alain Jessua.  
 Année : 1978.  
 Genre : drame.  
 Acteurs : Gérard Depardieu, Victor Lanoux, Nicole Calfan.  
*La violence par chiens interposés, dans une ville caricaturale ; l'héroïne est institutrice.*

**LA CLÉ SUR LA PORTE**

Réalisateur : Yves Boisset.  
 Année : 1978.  
 Genre : comédie dramatique.  
 Acteurs : Annie Girardot, Patrick Dewaere, Stéphane Jobert, Éléonore Klarwein.  
*Un professeur de français dans un lycée, entre son métier et sa vie personnelle.*

**LE PION**

Réalisateur : Christian Gion.  
 Année : 1978.  
 Genre : comédie.  
 Acteurs : Henri Guybet, Claude Piéplu, Michel Galabru, Claude Jade.  
*Un surveillant, dans un lycée de province, est chahuté par ses élèves ; il poursuivra avec succès une carrière d'écrivain.*

**UN SI JOLI VILLAGE**

Réalisateur : Étienne Périer.  
 Année : 1978.  
 Genre : drame.  
 Acteurs : Victor Lanoux, Jean Carmet, Valérie Mairesse.  
*L'institutrice d'un village est la maîtresse d'un industriel meurtrier.*

**CERTAINES NOUVELLES**

Réalisateur : Jacques Davila.  
 Année : 1979.  
 Genre : drame.  
 Acteurs : Micheline Presle, Bernadette Lafont, Gérard Lartigau, Caroline Cellier.  
*Parmi les protagonistes de cette chronique de la fin de l'Algérie française (en 1961), un enseignant.*

**L'ÉCOLE EST FINIE**

Réalisateur : Olivier Nolin.  
 Année : 1979.  
 Genre : comédie dramatique.  
 Acteurs : Corinne Clau, Bernard Waitrop, Catherine Rouvel, Hélène Vincent.  
*Plusieurs figures de professeurs apparaissent dans cette chronique d'une adolescence et d'une paternité précocée.*

**JE PARLE D'AMOUR**

Réalisateur : Madeleine Hartmann-Clausset.  
 Année : 1979.  
 Genre : drame.  
 Acteurs : Marie Dubois, Olivier Granier, François Berthé, Renée Cassegrain.  
*Prof dans un lycée de province, divorcée, Marie a le mal de vivre.*

**PASSE TON BAC D'ABORD**

Réalisateur : Maurice Pialat.  
 Année : 1979.  
 Genre : chronique.  
 Acteurs : Sabine Haudepin, Philippe Marlaud, Jean-François Adam.  
*Un enseignant qui doute ; l'ennui, l'absence de perspective des adolescents dans une ville du nord de la France.*

**LE TEMPS DES VACANCES**

Réalisateur : Claude Vital.  
 Année : 1979.  
 Genre : comédie.  
 Acteurs : Nathalie Delon, Daniel Ceccaldi, Éléonore Klarwein, François-Éric Gendron.  
*Un jeune prof séduit successivement la mère d'une élève puis l'élève elle-même (pendant les vacances cependant).*

**TRÈS INSUFFISANT**

Réalisateur : Hervé Bérard.

Année : 1979.

Genre : drame.

Valérie Champetier, Sarah Lévy, Pascale Dusses.

*Dans la première partie du film, chronique pessimiste de l'univers scolaire.***LES TURLUPINS**

Réalisateur : Bernard Revon.

Année : 1979.

Genre : comédie.

Acteurs : Bernard Brieux, Thomas Chabrol, Pascale Rocard.

*Scènes de la vie quotidienne d'un collègue sous l'occupation.***ALLONS Z'ENFANTS**

Réalisateur : Yves Boisset.

Année : 1980.

Genre : drame.

Acteurs : Lucas Belvaux, Jean Carmet, Jean-Pierre Aumont, Jean-François Stévenin.

*Des professeurs compréhensifs croisent le destin de Simon, enfant de troupe.***CLARA ET LES CHICS TYPES**

Réalisateur : Jacques Monnet.

Année : 1980.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Isabelle Adjani, Daniel Auteuil, Josiane Balasko, Christian Clavier, Thierry Lhermitte.

*Parmi les membres de l'orchestre amateur, l'un est professeur de mathématiques.***ET POURTANT ELLE TOURNE !**

Réalisateur : François Raoul-Duval.

Année : 1980.

Genre : essai.

Acteurs : Nicolas Pignon, Éva Roelens, Béatrice Constantini.

*Les mésaventures d'un professeur dans une école de cinéma.***LES SOUS-DOUÉS**

Réalisateur : Claude Zidi.

Année : 1980.

Genre : comédie.

Acteurs : Maria Pacôme, Daniel Auteuil, Tonie Marshall, Hubert Deschamps.

*Les farces de potaches, dans une boîte à bac. Les profs sont martyrisés.***UNE SEMAINE DE VACANCES**

Réalisateur : Bertrand Tavernier.

Année : 1980.

Genre : drame.

Acteurs : Nathalie Baye, Gérard Lanvin, Michel Galabru, Philippe Noiret.

*Chronique intimiste sur les doutes d'une jeune enseignante qui ne quittera pas longtemps son travail.***LE BAHUT VA CRAQUER !**

Réalisateur : Michel Nerval.

Année : 1981.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Michel Galabru, Claude Jade, Darry Cowl, Dany Carrel, Robert Castel.

*Les professeurs sont séquestrés par une bande d'élèves révoltés ; tout se terminera bien.***COUP DE TORCHON**

Réalisateur : Bertrand Tavernier.

Année : 1981.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Philippe Noiret, Isabelle Huppert, Jean-Pierre Marielle, Stéphane Audran.

*Une institutrice participe à la vie d'une société de Français, au Sénégal, avant-guerre.***LE MAÎTRE D'ÉCOLE**

Réalisateur : Claude Berri.

Année : 1981.

Genre : comédie.

Acteurs : Coluche, Josiane Balasko, Roland Giraud, Jacques Debary.

*Les mésaventures d'un instituteur suppléant qui doit résister à bien des épreuves.*

**VOTRE ENFANT M'INTÉRESSE**

Réalisateur : Jean-Michel Carré.  
 Année : 1981.  
 Genre : étude socio-politique.  
 Acteurs : François Chodat et de nombreux comédiens.  
*Opposition entre une société bloquée et l'école "nouvelle" de Vitruve à Paris.*

**LES DIPLÔMÉS DU DERNIER RANG**

Réalisateur : Christian Gion.  
 Année : 1982.  
 Genre : comédie.  
 Acteurs : Michel Galabru, Marie Laforêt, Patrick Bruel, Philippe Manesse.  
*Les aventures des potaches et des enseignants dans une école de commerce.*

**LIBERTY BELLE**

Réalisateur : Pascal Kané.  
 Année : 1982.  
 Genre : drame.  
 Acteurs : Jérôme Zucca, Dominique Laffin, André Dussollier, Jean-Pierre Kalfon.  
*Le soutien au FLN réunit un élève et son professeur.*

**RUE CASE-NÈGRES**

Réalisateur : Euzhan Palcy.  
 Année : 1982.  
 Genre : comédie dramatique.  
 Acteurs : Garry Cadenat, Darling Légitimus, Doua Seck.  
*L'enfance d'un jeune Martiniquais dans les années trente, entre culture traditionnelle et éducation à l'école de la république.*

**DEBOUT LES CRABES, LA MER MONTE**

Réalisateur : Jacques Grand-Jouan.  
 Année : 1983.  
 Genre : comédie dramatique.  
 Acteurs : Martin Lamotte, Véronique Genest, Richard Bohringer, Valérie Mairesse, Dominique Lavanant.  
*Un modeste prof d'histoire va voir sa vie bouleversée par une ancienne prostituée.*

**LA PALOMBIÈRE**

Réalisateur : Jean-Pierre Denis.  
 Année : 1983.  
 Genre : drame.  
 Acteurs : Jean-Claude Bourbault, Christiane Millet, Daniel Jegou.  
*Amours entre un villageois et une jeune institutrice.*

**LA VIE EST UN ROMAN**

Réalisateur : Alain Resnais.  
 Année : 1983.  
 Genre : fable.  
 Acteurs : Ruggero Raimondi, Vittorio Gassman, Géraldine Chaplin, Fanny Ardant, Pierre Arditi.  
*Des enseignants participent à un colloque sur "l'éducation de l'imagination".*

**LES ENFANTS**

Réalisateur : Marguerite Duras.  
 Année : 1984.  
 Genre : comédie.  
 Acteurs : Alexandre Bougosslavsky, Daniel Gélin, André Dussollier, Pierre Arditi.  
*L'histoire d'un enfant surdoué sert de paravent à une interrogation sur la création artistique et sur la façon dont elle est perçue.*

**J'AI RENCONTRÉ LE PÈRE NOËL**

Réalisateur : Christian Gion.  
 Année : 1984.  
 Genre : conte.  
 Acteurs : Karen Chéryl, Armand Meffre, Alexia Haudot, Éric Chapuis.  
*L'institutrice indique à un enfant le lieu de résidence du père Noël.*

**JEANS TONIC**

Réalisateur : Michel Patient.  
 Année : 1984.  
 Genre : comédie.  
 Acteurs : Géraldine Danon, Michel Stano, Catherine Amiel, Bernard Le Coq, Alain Dubois.  
*Les profs participent aux ébats amoureux des lycéens.*

**L'ARAIGNÉE DE SATIN**

Réalisateur : Jacques Baratier.

Année : 1985.

Genre : essai.

Acteurs : Catherine Jourdan, Ingrid Caven, Daniel Mesguish, Roland Topor.

*Dans une pension, la directrice, un confesseur et un psychanalyste encadrent la vie affective.***DOUCE FRANCE**

Réalisateur : François Chardeaux.

Année : 1985.

Genre : drame.

Acteurs : Barbara Rudnik, Andrea Ferreol, Patrick Bouchitey.

*L'instituteur est le chef de la résistance ; il sera arrêté par les Nazis.***NI AVEC TOI, NI SANS TOI**

Réalisateur : Alain Maline.

Année : 1985.

Genre : mélodrame.

Acteurs : Philippe Léotard, Évelyne Bouix, Charles Gérard.

*La relation difficile d'un couple : ancienne enseignante, elle est devenue écrivain.***P.R.O.F.S.**

Réalisateur : Patrick Schulmann.

Année : 1985.

Genre : comédie.

Acteurs : Patrick Bruel, Fabrice Luchini, Christophe Bourseiller.

*Quatre jeunes profs se substituent aux élèves pour chahuter dans un lycée.***COURS PRIVÉ**

Réalisateur : Pierre Granier-Deferre.

Année : 1986.

Genre : drame.

Acteurs : Élisabeth Bourguine, Michel Aumont, Xavier Deluc.

*Des photographies compromettantes, un chantage contre une jeune enseignante, un directeur, des collègues, une atmosphère lourde dans un cours privé.***LE COLLÈGE FILE À L'ANGLAISE**

Réalisateur : Armand Isnard.

Année : 1986.

Genre : comédie.

Acteurs : René Roussel, Anne Ludovik, Jean Rupert, Armand Isnard.

*Farces et aventures grivoises dans un collège.***L'ÉTAT DE GRÂCE**

Réalisateur : Jacques Rouffio.

Année : 1986.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Nicole Garcia, Sami Frey, Pierre Arditi.

*Les relations entre une femme d'affaires et le secrétaire d'État aux universités, lui-même fils d'instituteur.***ÉTATS D'ÂME**

Réalisateur : Jacques Fansten.

Année : 1986.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Robin Renucci, Jean-Pierre Bacri, François Cluzet, Tcheky Karyo, Sandrine Dumas, Nathalie Nell.

*L'après 81... Parmi les personnages, un enseignant qui rêve de réformes et connaît la désillusion.***MANON DES SOURCES**

Réalisateur : Claude Berri.

Année : 1986.

Genre : drame.

Acteurs : Yves Montand, Daniel Auteuil, Emmanuelle Béart, Hippolyte Girardot.

*L'instituteur défend Manon ; ils s'aiment et se marieront.***AU REVOIR LES ENFANTS**

Réalisateur : Louis Malle.

Année : 1987.

Genre : chronique.

Acteurs : Gaspard Manesse, Raphaël Fejtö, François Négret.

*1944 ; dans une institution religieuse, le directeur cache des enfants juifs.*

**DE BRUIT ET DE FUREUR**

Réalisateur : Jean-Claude Brisseau.

Année : 1987.

Genre : drame.

Acteurs : Vincent Gasperitsch, Lisa

Hérédia, François Négret, Bruno Cremer.

*Description de la violence quotidienne d'une cité de banlieue, à travers le portrait de deux adolescents en échec scolaire.***LES MAINS AU DOS**

Réalisateur : Patricia Valeix.

Année : 1989.

Genre : drame, moyen métrage.

Acteurs : Olivier Cruveiller, Marie Matheron.

*En juillet 1914, un jeune instituteur tente d'inculquer à ses élèves les valeurs de la République.***LA PETITE ALLUMEUSE**

Réalisateur : Danièle Dubroux.

Année : 1987.

Genre : comédie satirique.

Acteurs : Roland Giraud, Alice Papierski, Pierre Arditi.

*Un professeur quadragénaire amoureux d'une adolescente.***NOCE BLANCHE**

Réalisateur : Jean-Claude Brisseau.

Année : 1989.

Genre : drame.

Acteurs : Vanessa Paradis, Bruno Cremer, Ludmilla Mikaël, François Négret.

*Un professeur de philosophie résiste, puis succombe aux charmes d'une adolescente.***BLANCS CASSÉS**

Réalisateur : Philippe Venault.

Année : 1988.

Genre : drame.

Acteurs : Jacques Bonnaffé, Sylvie Orcier, John Berry, Marion Game.

*Un jeune enseignant coopérant en Afrique noire.***L'ANNÉE DE L'ÉVEIL**

Réalisateur : Gérard Corbiau.

Année : 1990.

Genre : chronique.

Acteurs : Laurent Grevill, Martin Lamotte, Chiara Caselli.

*Figures de professeurs dans un collège militaire pendant la guerre d'Indochine.***LA PETITE VOLEUSE**

Réalisateur : Claude Miller.

Année : 1988.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Charlotte Gainsbourg, Didier Bezace, Simon de La Brosse.

*La "petite voleuse" commence par voler à l'école.***LA FRACTURE DU MYOCARDE**

Réalisateur : Jacques Fansten.

Année : 1990.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Sylvain Copans, Nicolas Parodi, Cécilia Rouaud, Jacques Bonnaffé, Dominique Lavanant.

*Un enfant, aidé de ses camarades, tente pour éviter l'assistance publique, de dissimuler la mort de sa mère à l'administration de son collège.***CONTE DE PRINTEMPS**

(Contes des quatre saisons)

Réalisateur : Eric Rohmer.

Année : 1989.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Anne Teyssèdre, Hugues Quester, Florence Darel.

*Parmi les protagonistes de ce "conte", une jeune femme est professeur de philosophie.***GÉNIAL, MES PARENTS DIVORCENT !**

Réalisateur : Patrick Braoudé.

Année : 1990.

Genre : comédie.

Acteurs : Adrien Dirand, Volodia Serre, Gianni Giardinelli.

*Un instituteur doit faire face à deux clans parmi ses élèves : les "mariés" et les "divorcés".*

**LA GLOIRE DE MON PÈRE**

Réalisateur : Yves Robert.

Année : 1990.

Acteurs : Philippe Caubère, Nathalie

Roussel, Julien Ciamacca.

*L'enfance de Marcel Pagnol, fils d'instituteur, au début du siècle.***URANUS**

Réalisateur : Claude Berri.

Année : 1990.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Philippe Noiret, Gérard

Depardieu, Michel Blanc, Gérard

Desarthe, Fabrice Luchini.

*Parmi les personnages, un professeur qui donne ses cours au café, depuis que l'école a été détruite.***LES CLÉS DU PARADIS**

Réalisateur : Philippe de Broca.

Année : 1991.

Genre : comédie.

Acteurs : Gérard Jugnot, Pierre Arditi,

Philippine Leroy-Beaulieu, Fanny

Cottençon.

*Un professeur de français et son frère écrivain, tentent d'échanger leurs vies et leurs compagnes.***POUR SACHA**

Réalisateur : Alexandre Arcady.

Année : 1991.

Genre : drame psychologique.

Acteurs : Sophie Marceau, Richard Berry.

*Un ancien prof de philosophie vit désormais dans un kibboutz en Israël.***L'ARBRE, LE MAIRE ET LA MÉDIATHÈQUE**

Réalisateur : Éric Rohmer.

Année : 1992.

Genre : comédie, fable politique

Acteurs : Fabrice Luchini, Arielle

Dombasle.

*L'instituteur est écologiste et s'oppose aux projets du maire.***LE JEUNE WERTHER**

Réalisateur : Jacques Doillon.

Année : 1992.

Genre : drame.

Acteurs : Ismaël Jolé-Ménébhi, Mirabelle

Rousseau, Thomas Brémond.

*Le suicide d'un adolescent en échec scolaire.***LE BATEAU DE MARIAGE**

Réalisateur : Jean-Pierre Améris.

Année : 1993.

Genre : comédie dramatique.

Acteurs : Laurent Grévill, Florence

Pernel.

*La vie sentimentale et professionnelle d'un jeune instituteur durant l'occupation.***L'OMBRE D'UN DOUTE**

Réalisateur : Aline Isserman.

Année : 1993.

Genre : drame.

Acteurs : Alain Bashung, Mireille Perrier,

Josiane Balasko.

*Un professeur de français, soupçonne à la lecture d'une rédaction, que l'une de ses élèves est victime d'inceste.*

## 2.- Quelques films étrangers (éléments filmographiques sans prétention d'exhaustivité)

On remarquera l'importance des "films de potaches" (pour un public d'adolescents) qui couvrent tous les genres filmiques possibles dans le cinéma américain, la récurrence des thèmes autour de la relation amoureuse dans le cinéma anglais et la filmographie foisonnante (particulièrement le proluxe M. Laurenti) dans le cinéma italien des années soixante-dix.

L'étude porte sur des films distribués en France.

### • AFRIQUE

#### AMOK

Réal : Souheil Ben Barka (Maroc), 1983, film politique.

Robert Liensol, Myriam Makeba.

*Un instituteur d'un village zoulou se rend à Johannesburg et découvre la situation des noirs dans la métropole.*

#### LA DERNIÈRE IMAGE

Réal : Mohamed Lakhdar-Hamina (Algérie), 1985, comédie dramatique.

Véronique Jannot, Merwan Lakhdar-Hamina, Michel Boujenah.

*En Algérie, à la veille de la Seconde guerre mondiale, une jeune institutrice de la métropole se rend à son premier poste.*

#### L'AUTRE ÉCOLE

Réal : Ouédraogo (Burkina-Faso), moyen métrage, 1986, comédie dramatique.

*Un jeune garçon préfère acheter des médicaments pour une parente que de régler les frais de scolarité réclamés par le directeur de son collège...*

#### DUNIA

Réal : S. Pierre Yameogo (Burkina-Faso), 1986, comédie dramatique.

Sylvie Ouadba, Adama Kabore, Appoline Zongo.

*Près de Ouagadougou, une jeune fille décide d'aller à l'école malgré les réticences de sa grand-mère.*

### FRIENDS

Réal : Elaine Proctor (République Sud-Africaine), 1993, chronique.

*Les rapports entre trois femmes, dont une institutrice noire, en plein Apartheid.*

### • ALLEMAGNE

#### L'ANGE BLEU (*Der Blaue Engel*)

Réal : Josef von Sternberg, 1929, drame. Marlene Dietrich, Emil Jannings.

*Le professeur Rath est séduit par une chanteuse de cabaret.*

#### JEUNES FILLES EN UNIFORME (*Mädchen in Uniform*)

Réal : Leontine Sagan, 1931, drame. Emilia Hunda, Dorothea Wieck, Hertha Thiele.

*Les relations sentimentales dans un pensionnat sévère.*

#### LES DÉSARROIS DE L'ÉLÈVE TOERLESS (*Der junge Törless*)

Réal : Volker Schöndorf, 1966, drame. Mathieu Carrière, Marian Seidovsky, Barbara Steele.

*Dans un internat autrichien au début du siècle, un élève est confronté à la violence.*



**ROSI ET LA GRANDE VILLE** (*Rosi und die grosse Stadt*)

Réal : Gloria Behrens, 1980, comédie musicale.

Gerhard Polt, Kerstin Miller.

À Berlin, une fillette venant de Bavière se sent rejetée à l'école comme provinciale. Elle rentre chez elle.

**TAXI ZUM KLO** (*Taxi zum Klo*)

Réal : Frank Ripplow, 1980, biographie.

Frank Ripplow, Bernd Broaderup.

Film autobiographique d'un enseignant homosexuel berlinois.

**L'IMPÉRATIF** (*Imperative*)

Réal : Krzysztof Zanussi, 1982, essai.

Robert Powell, Brigitte Fossey, Sigfrid Steiner, Leslie Caron.

Un professeur de mathématiques passionné par l'abstraction vit en permanence dans le doute.

• **AMÉRIQUE LATINE****SHUNKO** (*Shunko*)

Réal : Lautaro Murua (Argentine), 1960, drame.

L'histoire d'un professeur d'une école rurale qui lutte pour l'éducation.

**ALSINO ET LE CONDOR** (*Alsino y el condor*)

Réal : Miguel Littin (Nicaragua, Cuba, Mexique), 1982, drame.

Dean Stockwell, Alan Esquivel.

L'éveil politique d'un jeune gamin latino-américain.

**L'HISTOIRE OFFICIELLE** (*La historia oficial*)

Réal : Luiz Puenzo (Argentine), 1984, drame.

Norma Aleandro, Hector Alterio.

En 1983, un professeur d'histoire dans un lycée de Buenos Aires va voir ses convictions chanceler.

**PETITE REVANCHE** (*Pequeña revancha*)

Réal : Olegario Barrera (Venezuela), 1986, comédie dramatique.

Eduardo Emiro Garcia, Elisa Escamez.

Un garçonnet vivant sous la dictature. La vie, l'école, les amis.

• **ASIE****LE ROI DES ENFANTS** (*Hai Zi Wang*)

Réal : Chen Kaige (Chine), 1987, comédie dramatique.

Xie Yuan, Yang Xuewen.

En Chine, vers la fin de la révolution culturelle, un jeune homme est envoyé comme instituteur dans un village après plusieurs années de rééducation.

**GOSES DE TOKYO** (*Umarete wa mita keredo*)

Réal : Yasujiro Ozu (Japon), 1932, chronique.

Tokkan Kozo, Hideo Sugawara.

Les deux garçons d'une même famille dans leurs rapports avec leurs parents et leurs camarades.

**LES ENFANTS D'HIROSHIMA** (*Genbaku no ko*)

Réal : Kaneto Shindo (Japon), 1952, drame.

Nobuko Otowa, Chikako Hosokawa.

La jeune institutrice Takako avait échappé au bombardement d'Hiroshima, le 6 août 1945. Sept ans plus tard, elle revient dans sa ville natale où ses proches ont péri.

• **CANADA****TAUREAU**

Réal : Clément Perron, 1973, étude de mœurs.

Monique Lepage, André Melancon.

L'institutrice et un homme simple vivent une passion tragique.

**PITIÉ POUR LE PROF** (*Why Shoot the Teacher ?*)

Réal : Silvio Narizzano, 1977, comédie dramatique.

Bud Cort, Samantha Eggar, Chris Wiggins.

En 1935, afin d'échapper au chômage, un homme accepte un poste d'instituteur dans une région perdue.

**TRAIN OF DREAMS** (*Train of Dreams*)

Réal : J. Smith, 1987, drame.

Un professeur amoureux de poésie provoque une prise de conscience chez des adolescents en révolte contre l'école et la société.

• ÉTATS-UNIS**THE FRESHMAN** (*College Days*)

Réal : Sam Taylor et Fred Newmeyer, 1925, comédie.  
Harold Lloyd, Jobyna Ralston.  
Comédie au collège.

**CAMPUS** (*College*)

Réal : Buster Keaton, 1927, comédie.  
Buster Keaton, Ann Cornwall.  
*Un brillant élève devient par amour un sportif complet.*

**TOM BROWN ÉTUDIANT**

(*Tom Brown's Schooldays*)  
Réal : Robert Stevenson, 1940, comédie.  
Cedric Hardwicke, Freddie Bartholomew.  
*La vie d'un écolier et collégien, à l'époque victorienne où le sport a une place privilégiée.*

**ADIEU JEUNESSE** (*Remember that Day*)

Réal : Henry King, 1941, comédie.  
Claudette Colbert, John Payne, John Shepperd.  
*Un futur président des États-Unis retrouve l'institutrice qui a marqué sa jeunesse.*

**VIVRE LIBRE** (*This Land is Mine*)

Réal : Jean Renoir, 1943, drame.  
Charles Laughton, Kent Smith, Maureen O'Hara.  
*Un instituteur français patriote sera fusillé par les allemands.*

**DEUX NIGAUDS AU COLLÈGE**

(*Here Come the Co-Eds*)  
Réal : Jean Yarbrough, 1945, comédie.  
Bud Abbott, Lou Costello, Martha O'Driscoll.  
Comédie au collège.

**LA CORDE** (*Rope*)

Réal : Alfred Hitchcock, 1948, drame.  
James Stewart, Farley Granger.  
*Sous l'influence intellectuelle d'un professeur, deux jeunes hommes étranquent un camarade de collège.*

**GRAINE DE VIOLENCE** (*Blackboard Jungle*)

Réal : Richard Brooks, 1955, drame.  
Glenn Ford, Anne Francis, Sydney Poitier.  
*Un enseignant est confronté à la violence dans une école d'un quartier défavorisé.*

**THÉ ET SYMPATHIE** (*Tea and Sympathy*)

Réal : Vincente Minnelli, 1956, drame.  
Deborah Kerr, John Kerr.  
*La femme du professeur d'éducation physique le quitte.*

**LE CHOUCHOU DU PROFESSEUR** (*Teacher's Pet*)

Réal : George Seaton, 1958, comédie.  
Clark Gable, Doris Day.  
*Une enseignante et un journaliste n'ont pas les mêmes conceptions du professorat.*

**UN ENFANT ATTEND** (*A Child Is Waiting*)

Réal : John Cassavetes, 1962, drame.  
Burt Lancaster, Judy Garland, Gena Rowlands.  
*Un professeur introduit des méthodes nouvelles dans une institution pour enfants handicapés.*

**LA RUMEUR** (*The Children's Hour*)

Réal : William Wyler, 1962, drame.  
Audrey Hepburn, Shirley MacLaine, Miriam Hopkins, James Garner.  
*Deux jeunes institutrices sont accusées faussement par leurs élèves.*  
Autre version du même auteur:  
**ILS ÉTAIENT TROIS** (*These Three*), 1936, Miriam Hopkins, Merle Oberon, Joël McCrea.

**DOCTEUR JERRY ET MISTER LOVE** (*The Nutty Professor*)

Réal : Jerry Lewis, 1963, comédie.  
Jerry Lewis, Stella Stevens.  
*Grâce à une potion magique, un timide professeur se transforme en un séducteur irrésistible.*

**LES OISEAUX** (*The Birds*)

Réal : Alfred Hitchcock, 1963, suspense.  
Rod Taylor, Tippi Hedren, Jessica Tandy.  
*L'institutrice du village sauve les enfants d'une attaque de corbeaux à la sortie de l'école.*

**LES ANGES AUX POINGS SERRÉS***(To Sir With Love)*

Réal : James Clavell, 1966, drame.

Sidney Poitier, Christian Roberts, Judy Geeson.

*Un professeur dans un quartier difficile. Le premier professeur noir à l'écran.***ESCALIER INTERDIT** *(Up the Down Staircase)*

Réal : Robert Mulligan, 1967, drame.

Sandy Dennis, Patrick Bedford, Eileen Heckart.

*La première année d'enseignement d'une jeune femme, dans des conditions difficiles.***RACHEL, RACHEL** *(Rachel, Rachel)*

Réal : Paul Newman, 1968, drame

psychologique.

Paul Newman, Joanne Woodward, James Olson.

*Une maîtresse d'école célibataire cherche à s'émanciper.***AU BOUT DU CHEMIN** *(End of the Road)*

Réal : Aram Avakian, 1969, drame.

Stacy Keach, Dorothy Tristan.

*Un jeune professeur se remémore les drames de son passé.***CONRACK** *(Conrack)*

Réal : Martin Ritt, 1974, comédie dramatique.

Jon Voight, Paul Winfield, Hume Cronyn, Madge Sinclair.

*Un jeune instituteur blanc, nommé dans une petite île où vit une population noire déshéritée, tente d'éduquer les enfants et leurs parents.***COOL** *(Cooley High)*

Réal : Michaël Schultz, 1975, comédie dramatique.

Glynn Turman, Lawrence Hilton Jacob, Garrett Morris.

*Deux jeunes adolescents préfèrent s'amuser que de suivre les cours du lycée. Un prof compréhensif tentera de les aider à échapper à la violence du quartier.***LÂCHE-MOI LES BASKETS** *(The Pom Pom Girls)*

Réal : Joseph Reuben, 1976, comédie.

Robert Carradine, Jennifer Ashley.  
*Les élèves du lycée pensent davantage à chahuter qu'à écouter les cours.***LE PROF JOUE ET GAGNE** *(Coach)*

Réal : Bud Townsend, 1978, comédie.

Cathy Lee Crosby, Michael Biehn.

*Amour entre l'entraîneuse de l'équipe de volley d'un collègue et l'un de ses élèves.***I LOVE YOU, JE T'AIME** *(A Little Romance)*

Réal : George Roy Hill, 1979, comédie.

Laurence Olivier, Arthur Hill, Sally Kellerman, Diane Lane.

*Dans ce film qui raconte l'histoire d'un adolescent surdoué, on croise la figure d'un enseignant.***LE LYCÉE DES CANCRES** *(Rock n' Roll High School)*

Réal : Alan Arkush, 1979, comédie.

P. J. Soles, Vincent van Patten.

*La directrice et les enseignants d'un lycée sont ridiculisés par leurs élèves qui préfèrent le rock n'roll aux études.***CLASSE 84** *(Class of 1984)*

Réal : Mark Lester, 1981, drame.

Perry King, Merrie Lynn Ross.

*Un prof de musique triomphe de l'extrême violence d'un groupe d'élèves qui terrorisent un lycée.***MAYA** *(Maya)*

Réal : Berta Dominguez D., 1981, drame.

Berta Dominguez D., Joseph D. Rosevich, Luis Manuel.

*Une jeune femme enseignante, férue de culture Aztèque, vit une relation amoureuse avec un élève.***DEAD ZONE** *(Dead Zone)*

Réal : David Cronenberg, 1983,

fantastique.

Christopher Walken, Brooke Adams, Martin Sheen.

*Un enseignant possède, à la suite d'un accident, le pouvoir de prévoir le futur.*

**RAS LES PROFS** (*Teachers*)

Réal : Arthur Hiller, 1984, comédie dramatique.

Nick Nolte, Jobeth Williams, Ralph Maccio.

*Une galerie peu flatteuse de portraits d'enseignants dans un lycée en crise.*

**SCHOOL GIRLS** (*Girls Just Want to Have Fun*)

Réal : Alan Metter, 1985, comédie.

Sarah Jessica Parker, Lee Montgomery.

*À la joie de vivre des adolescents, s'oppose l'ambiance d'un collège privé à la discipline rigoureuse.*

**PROFESSION GÉNIE** (*Real Genius*)

Réal : Martha Coolidge, 1985, comédie dramatique.

Gabe Jarret, William Atherton, Val Kilmer, Patty d'Arbanville.

*Un gamin surdoué découvre de cruelles méthodes de sélection dans son collège.*

**LES ENFANTS DU SILENCE** (*Children of a Lesser God*)

Réal : Randa Haines, 1986, comédie dramatique.

Marlee Matlin, William Hurt, Piper Laurie.

*Un professeur introduit de nouvelles méthodes dans un institut pour sourds et malentendants.*

**LA FOLLE JOURNÉE DE FERRIS BUELLER** (*Ferris Bueller's Day Off*)

Réal : John Hughes, 1986, comédie.

Matthew Broderick, Alan Ruck, Mia Sara.

*Un adolescent chahuteur se joue de ses enseignants et de son proviseur.*

**CAMPUS** (*Dangerously Close*)

Réal : Albert Pyun, 1986, aventure.

John Stockwell, Carey Lowell.

*Un proviseur soutient les activités d'un groupe qui cherche à imposer, à l'aide de la violence, l'ordre moral.*

**ENVERS ET CONTRE TOUT** (*Stand and Deliver*)

Réal : Raymond Menendez, 1987, drame.

Ed. J. Olmos, Virginia Paris, Mark Elliot, Andy Garcia.

*Un nouveau professeur de mathématiques arrive dans un établissement où règnent la violence et la délinquance.*

**HAIRSPRAY** (*Hairspray*)

Réal : John Waters, 1987, film musical.

Ricki Lake, Ruth Brown, Divine.

*Une adolescente explosive s'oppose au début des années soixante à l'administration de son lycée mais aussi au racisme qui l'entoure.*

**PROF D'ENFER POUR UN ÉTÉ** (*Summer School*)

Réal : Carl Reiner, 1987, comédie.

Mark Harmon, Kirstie Alley, Robin Thomas.

*Jeune professeur qui pense moins à ses cours qu'à ses vacances, Freddy se trouve contraint d'organiser des classes d'été.*

**LE PROVISEUR** (*The Principal*)

Réal : Christopher Cain, 1987, comédie dramatique.

James Belushi, Louis Gossett Jr, Rae Dawn Chong.

*Proviseur du pire collège de la ville, un homme tente de vaincre les gangs qui tiennent le lycée sous leur coupe.*

**FATAL GAMES** (*Heathers*)

Réal : Michael Lehmann, 1988, comédie.

Winona Ryder, Christian Slater, Shannen Doherty.

*Le thème du suicide des adolescents est traité, de façon paradoxale, à la manière d'une comédie.*

**L'AMI RETROUVÉ** (*Reunion*)

Réal : Jerry Schatzberg, 1989, drame.

Jason Robards, Christian Anholt, Françoise Fabian.

*L'amitié entre deux enfants ne résistera pas aux débuts du Nazisme : idéologie incarnée par un professeur d'histoire.*

**LE CERCLE DES POÈTES DISPARUS***(Dead Poets Society)*

Réal : Peter Weir, 1989, drame.

Robin Williams, Robert Sean Leonard,  
Ethan Hawke.*Dans une institution privée, un enseignant tentera  
d'introduire des méthodes peu conventionnelles...***L'INCROYABLE DÉFI** *(Lean on Me)*

Réal : John G. Avildsen, 1989, drame.

Morgan Freeman, Robert Guillaume,  
Beverly Toob.*Un homme, instituteur, puis directeur dans une  
école du New Jersey, est confronté à la montée des  
problèmes.***UN FLIC À LA MATERNELLE***(Kindergarten Cop)*

Réal : Ivan Reitman, 1990, policier.

Arnold Schwarzenegger, Penelope Ann  
Miller.*Un inspecteur de police doit pour les besoins d'une  
enquête devenir instituteur dans une école  
maternelle.***PUMP UP THE VOLUME***(Pump Up the Volume)*Réal : Allan Moyle, 1990, comédie  
dramatique.Christian Slater, Samantha Mathis,  
Cheryl Pollack.*Un lycéen, par l'intermédiaire d'une radio  
clandestine, dénonce l'univers du lycée.*• **EUROPE DE L'EST****LE PROFESSEUR HANNIBAL***(Hannibal tandr ur)*Réal : Zoltan Fabri (Hongrie), 1956,  
drame.

Ernö Szabo, Manyi Kiss.

*Un vieux prof est licencié pour des raisons  
idéologiques dans la Hongrie des années trente.***UNE CLASSE EXTRAORDINAIRE**

Réal : Josef Pinkava, 1965, comédie.

*Aiguisée par leurs enseignants, la rivalité entre  
deux classes dans un lycée de jeunes filles.***L'ARROSEUSE ORANGE***(A Locsolokocsi)*Réal : Zsolt Kezdi-Kovacs (Hongrie),  
1973, comédie dramatique.

Andras Markus, Erica Maretics.

*L'imaginaire enfantin des élèves d'une classe de  
Budapest.***DAVID, THOMAS ET LES AUTRES***(Sortiliz Egy fekete bivalyert)*Réal : Laszlo Szabo (Hongrie-France),  
1984, chronique.Jean-Louis Trintignant, Jean Rochefort,  
Fanny Cottençon.*Parmi les portraits des habitants du village, ceux  
d'un professeur délaissé par son épouse et d'une  
institutrice revêche.***JAMAIS NULLE PART À PERSONNE***(Soha, Sehol, Senkinek)*Réal : Ferenc Teglasy (Hongrie),  
chronique.

Andras Kozak, Jolenta Grusznic.

*En 1951, pour des raisons politiques, une famille  
est exilée à la campagne. La mère est une  
institutrice privée de travail.*• **EUROPE DE L'OUEST****LES COMMUNIANTS***(Nattvardsgästerna)*Réal : Ingmar Bergman (Suède), 1962,  
drame.Gunnar Björnstrand, Ingrid Thulin, Max  
von Sydow.*Le réalisateur aborde le problème de la foi à travers  
les rapports d'un pasteur et de sa maîtresse, une  
institutrice.***L'ÂME SŒUR** *(Höhenfeuer)*Réal : Fredi M. Mürer (Suisse), 1985,  
drame.

Thomas Nock, Johanna Lier.

*Une famille de paysans dans une ferme d'alpage. La  
fille aînée rêve d'être institutrice mais reste avec ses  
parents pour les aider.*

**A STRANGE LOVE AFFAIR** (*A Strange Love Affair*)

Réal : Eric De Kuyper et Paul Verstraten  
(Pays-Bas), 1985, essai.

Howard Hensel, Karl Scheydt.

*La vie d'un Anglais qui enseigne le cinéma dans une université des Pays-Bas et se lie avec l'un de ses élèves.*

**MANOLO** (*El Año de las Luces*)

Réal : Fernando Trueba (Espagne), 1986, comédie dramatique.

Jorge Sanz, Maribel Verdu.

*Une institutrice réprime la sexualité naissante d'un jeune garçon.*

**HARD TIMES** (*Tempos Difíceis*)

Réal : Joao Botelho (Portugal), 1988, drame.

Luis Estrela, Julia Britton.

*La vie au Puits du Monde, peuplé majoritairement de misérables et de mendiants. Parmi les personnages, le directeur de l'école et futur député.*

- **GRANDE-BRETAGNE**

**L'OMBRE D'UN HOMME** (*The Browning Version*)

Réal : Antony Asquith, 1951, drame.

Michael Redgrave, Jean Kent, Nigel Patrick.

*Au moment de prendre sa retraite, un professeur aigri et détesté de ses élèves, se remet en question grâce à l'un d'entre eux.*

**IF** (*If*)

Réal : Lindsay Anderson, 1968, comédie dramatique.

Malcolm McDowell, David Wood.

*Révolte dans un collège anglais durant les années soixante.*

**LES BELLES ANNÉES DE MISS BRODIE** (*The Prime of Miss Jean Brodie*)

Réal : Ronald Neame, 1969, drame psychologique.

Maggie Smith, Robert Stephens, Pamela Franklin.

*Les méthodes pédagogiques déconcertantes de Miss Brodie sont aussi dangereuses que séduisantes.*

**KES** (*Kes*)

Réal : Kenneth Loach, 1970, drame.

David Bradley, Freddie Fletcher.

*En lui demandant de faire un exposé sur le faucon qu'il élève, un enseignant aide un garçon à rompre sa solitude.*

**MERCREDI APRÈS-MIDI** (*Melody*)

Réal : Waris Hussein, 1970, comédie.

Jack Wild, Mark Lester, Tracy Hyde.

*Les amours d'adolescents sont contrariés par le corps enseignant du collège.*

**MORT D'UN PROF** (*Unman, Wittering and Zigo*)

Réal : John MacKenzie, 1970, drame.

David Hemmings, Douglas Wilmer, Carolyn Seymour.

*Des adolescents meurtriers terrorisent leurs professeurs.*

**CITÉS DE LA NUIT** (*Night Hawks*)

Réal : Ron Peck, 1978, drame.

Ken Robertson, Rachel Nicolas James.

*Un professeur de géographie homosexuel dans un lycée de Londres.*

**L'ÉTRANGÈRE** (*Secret Places*)

Réal : Zelda Barron, 1984, comédie dramatique.

Marie-Thérèse Relin, Tara Magowran, Claudine Auger.

*La vie de deux adolescentes, dont une jeune réfugiée allemande, dans un collège anglais en 1939.*

**ANOTHER COUNTRY** (*Another Country*)

Réal : Marek Kaniewska, 1984, drame.

Rupert Everett, Colin Firth.

*Les souvenirs d'un espion britannique homosexuel, réfugié à l'Est : l'éducation reçue dans une public school a été déterminante dans sa vie.*

**CLOCKWISE** (*Clockwise*)

Réal : Christopher Morahan, 1986, comédie.

John Cleese, Alison Steadman.

*La rigidité d'un proviseur de collège est mise à l'épreuve.*

## • ITALIE

**UMBERTO D** (*Umberto D*)

Réal : Vittorio De Sica, 1951, drame.  
Carlo Battisti, Maria Pia Casilio.

*Un vieil homme qui a été professeur ne parvient plus à subvenir à ses besoins.*

**AU NOM DU PÈRE** (*Nel nome del padre*)

Réal : Marco Bellocchio, 1971, drame.  
Yves Beneyton, Renato Scarpa, Laura Betti.

*Des élèves d'un collège de jésuites se révoltent contre les enseignants.*

**AMARCORD** (*Amarcord*)

Réal : Federico Fellini, 1973, chronique.  
Bruno Zanin, Pupella Maggio, Magali Noël, Armando Brancia.

*Fellini plonge dans ses souvenirs d'enfance et se souvient du temps de l'école.*

**ELLES SONT DINGUES CES****NÉNETTES** (*L'uccello migratore*)

Réal : Steno, 1973, comédie.

Lando Buzzanca, Rossana Podesta.

*Andrea enseigne dans un lycée de Rome. Il hésite entre sa collègue prof de sciences et une élève révolutionnaire.*

**MA COPINE DE LA FAC, 1978.****LA LYCÉENNE SÉDUIT SES****PROFESSEURS, 1981.****LA LYCÉENNE FAIT DE L'ŒIL AU****PROVISEUR, 1981.****LES LYCÉENNES REDOUBLENT,****1977.****LA PROF ET LES CANCRES, 1977.****LA PROF ET LES FARCEURS DE****L'ÉCOLE MIXTE, 1976.**

Toutes ces comédies sont l'œuvre du

réalisateur Mariano Laurenti.

*Les titres résument le sujet des films, qui ont pour cadre des lycées où de jeunes enseignantes provoquent des réactions passionnées.*

**LA PROF EST EXPERTE EN LANGUES**

Réal : D. Fidani, 1978, comédie.

Femi Benussi, Pupo de Luca.

*Tous les hommes d'une famille sont séduits par une enseignante particulière.*

**LE PROFESSEUR**

(*La prima notte di quiete*)

Réal : Valerio Zurlini, 1972, drame.

Alain Delon, Sonia Petrova, Lea Massari, Renato Salvatori, Alida Valli.

*Les amours désespérés d'un professeur et d'une étudiante.*

**LA VILLÉGIATURE** (*La villeggiatura*)

Réal : Marco Leto, 1973, drame politique.

Adalberto Maria Merli, Adolfo Celi, Milena Vukotic.

*Un jeune professeur d'histoire refuse de prêter serment à Mussolini.*

**LE PROF DU BAHUT** (*La professoressa di scienze naturali*)

Réal : Michele-Massimo Tarantini, 1976, comédie.

Lilli Carati, Michele Gammino.

*Une jolie professeur de sciences naturelles sème le trouble chez les élèves.*

**LE PROF DONNE DES LEÇONS****PARTICULIÈRES** (*L'insegnante*)

Réal : N. Cicero, 1975, comédie.

Edwige Fenech, Vittorio Caprioli.

*Le titre suffit à résumer le film.*

**PADRE PADRONE** (*Padre padrone*)

Réal : Paolo et Vittorio Taviani, 1977, drame.

Saverio Marconi, Fabrizio Forte, Omero Antonutti.

*Un jeune berger analphabète deviendra, à force de sacrifices, l'instituteur du village.*

**CHAMPIONNE DU COLLÈGE**

(*L'insegnante balla... con tutta la classe*)

Réal : Giuliano Carnimeo, 1979, comédie.

Nadia Cassini, Lino Banfi.

*Un professeur d'éducation physique entraîne l'équipe de basket-ball du collège de façon originale.*

**BIANCA** (*Bianca*)

Réal : Nanni Moretti, 1984, comédie dramatique.

Nanni Moretti, Laura Morante.

*Un professeur de mathématiques se donne le droit de faire justice au nom d'une morale rigide.*

**CUORE (Cuore)**

Réal : Luigi Comencini, 1984, comédie dramatique.

Johanny Dorelli, Giuliana De Sio, Bernard Blier.

*Durant la guerre 14-18, des soldats évoquent avec nostalgie leurs souvenirs d'école.*

**LA FAMILLE (La famiglia)**

Réal : Ettore Scola, 1986, chronique.

Vittorio Gassman, Stefania Sandrelli, Fanny Ardant.

**AENIGMA (Aenigma)**

Réal : Lucio Fulci, 1987, horreur.

Jarred Martin, Lara Naizinski.

*Vengeances meurtrières à la chaîne contre professeurs et élèves dans un collège de Boston.*

**MERY POUR TOUJOURS (Mery per sempre)**

Réal : Marco Risi, 1988, drame.

Michele Placido, Claudio Amendola, Alessandro Di Sanzo.

*Un homme enseigne dans la prison pour mineurs de Palerme.*

**LE PORTEUR DE SERVIETTE (Il portaborse)**

Réal : Daniela Luchetti, 1991, comédie.

Silvio Orlando, Nanni Moretti.

*Un professeur de littérature est le nègre d'un homme politique.*

**• IRAN****OÙ EST LA MAISON DE MON AMI ? (Khaneh-ye doost kojast ?)**

Réal : Abbas Kiarostami, 1987, comédie dramatique.

Babak Ahmadpoor, Ahmad Ahmadpoor.  
*Un jeune garçon est confronté à la sévérité de son instituteur.*

**LES DEVOIRS DU SOIR**

(*Mashgh é Shab*)

Réal : Abbas Kiarostami, 1989, documentaire.

*Le cinéaste place sa caméra dans une école iranienne et demande aux élèves pourquoi ils n'ont pas fait leurs devoirs.*

**• OCÉANIE****PICNIC AT HANGING ROCK**

(*Picnic at Hanging Rock*)

Réal : Peter Weir (Australie), 1975, fantastique.

Rachel Roberts, Dominic Guard, Helen Morse.

*Elèves et enseignants d'une institution huppée se trouvent confrontés à une série de mystérieuses disparitions.*

**UN ANGE À MA TABLE**

(*An Angel at My Table*)

Réal : Jane Campion (Nouvelle-Zélande), 1990, drame.

Kerry Fox, Alexia Keogh, Karen Fergusson.

*Après un échec pour devenir institutrice, une jeune femme deviendra écrivain mais basculera dans la folie.*

**• URSS / CEI****L'INSTITUTEUR (Ucitel)**

Réal : Sergei Gerasimov, 1939, chronique.

Boris Cirkov, Tamara Makarova.

*À sa sortie de l'institut pédagogique, un jeune instituteur revient dans son village natal.*

**L'INSTITUTRICE DU VILLAGE**

(*Varvara*)

Réal : Réal : Mark Donskoi, 1947, drame politique.

Vera Mareckaja, Danil Segal.

*Avant la révolution d'Octobre, une jeune institutrice gagne la confiance des habitants du village où elle enseigne et saura résister face aux contre-révolutionnaires.*

**LE PREMIER MAÎTRE (Pervyj Ucitel)**

Réal : Andreï Mikhalkov-Kontchalovski, 1966, chronique.

Bodot Bejsenaliev, Nataljia Arinbasarova.

*En 1923, dans un village kirghize, un jeune instituteur tente d'implanter une école pour transmettre le savoir et la foi révolutionnaire.*



**LES ORPHELINS (*Podranki*)**

Réal : Nikolaï Goubenko, 1976, drame.

Aliocha Tcherstov, Ivosas Boudrattis.

*La vie d'un jeune garçon dans un orphelinat que l'Etat vient d'ouvrir, avec des militaires blessés de guerre, recyclés en éducateurs.*

**TRIPTYQUE (*Triptikh*)**

Réal : Ali Khamraev, 1979, drame.

Dilorom Kambaroba, A. Alimova.

*Les pensées d'un vieil instituteur de l'Ouzbékistan au moment où il prend sa retraite.*

**L'ÉPOUVANTAIL (*Tchoutchélo*)**

Réal : Rolan Bykov, 1984, comédie dramatique.

Christina Orbakaite, Youri Nikouline, Rolan Bykov.

*Une petite fille, souffre-douleur de ses camarades, ne reçoit pas le soutien de son institutrice.*

**DEMAIN C'ÉTAIT LA GUERRE**

(*Zavtra Bila Volna*)

Réal : Youri Kara, 1988, drame.

Irina Tchernitchenko, Serguei Nikonenko, Vladimir Zamansky.

*Dans un lycée de l'URSS stalinienne, élèves et enseignants vivent un drame après l'arrestation du père d'une élève.*

**BOUGE PAS, MEURS ET RESSUSCITE**

(*Zamri oumi voskresni*)

Réal : Vitali Kanevski, 1990, drame.

*Dans l'univers violent de la Sibérie, l'école et ses enseignants participent à l'univers concentrationnaire.*

### 3.- Éléments bibliographiques

#### *Sur les longs métrages de cinéma*

- BATICLE (Y.). *Le professeur et les images*. Paris, Le Cerf, 1971.
- CHEVALLIER (J.). *Kids 1 : 50 films autour de l'enfance. Kids 2 : 51 films autour de l'enfance. Kids 3 : 52 films autour de l'enfance*. Paris, CNDP, 1986-1992.
- CHIRAT (R.). *Catalogues des films français*. Paris, Cinémathèque française, 1994
- HORVILLEUR (G.). *Dictionnaire des personnages du cinéma, articles Instituteur, Professeur*. Paris, Bordas, 1988.
- SULLEROT (E.). *Le professeur, les jeunes, l'enseignement. Les Cahiers Pédagogiques*, février 1963.
- VALLET (F.). *L'image de l'enfant au cinéma*. Paris, Le Cerf, 1991.
- VALOT (J.). *Cinéma de potaches. Revue du cinéma*, sept. 1988.

#### *Encyclopédies du cinéma*

- RAPP (B.) et LAMY (J. C.). *Dictionnaire des films*. Paris, Larousse, 1990.
- TULARD (J.). *Guide des films*. Paris, Robert Laffont-Bouquins, 1990.

Une manifestation sur *La transmission des savoirs à travers le cinéma français* a été organisée en novembre 1990 par l'institut Jean Vigo et est relatée dans le numéro 54 des *Cahiers de la cinémathèque* ; ce cahier

comprend un index des 132 films cités lors du colloque Réal : près de la moitié de ces titres n'ont pas été retenus dans la filmographie de la présente étude, car situés hors du "cadre scolaire" ou cités dans le cadre d'études comparatives sur l'œuvre de réalisateurs.

## 4.- Quelques éléments sur la télévision

### *Les feuilletons télévisés*

Une étude exhaustive reste à faire, cependant deux séries télévisées semblent emblématiques de l'image de l'instituteur : *La dictée* qui présente une fiction sur un "hussard noir de la République", et *L'institut*, où le héros intervient dans la sphère parascolaire ou familiale, domaines qui paradoxalement échappent aujourd'hui de plus en plus à l'enseignant...

Destinées à un public adolescent, sur F2, en 1994, des séries mettent en scène des élèves : *Seconde B* (série française) et *Les années collège* (série américaine). Dans le "genre" on peut également citer : *Sois prof et tais-toi*, *Sauvés par le gong*, *L'annexe*.

Dans d'autres genres filmiques : *La petite maison dans la prairie*, *Souris noire*, *J'ai tué mon prof* ou *Les années lycée*.

### *Les dessins animés*

L'étude a pu être menée grâce à l'aide et aux travaux de Maguy Chailley, maître de Conférence à l'TUFM de Versailles. On peut citer plusieurs séries japonaises dont *Un collège fou fou fou* et quelques séries françaises et particulièrement la série *Les Pastagums*, qui met en scène une école et ses acteurs.

On peut citer en outre *Croc Note show* où le prof est plus un chercheur qu'un enseignant, *Il était une fois la vie*, *Luc et Béragère* (dessin animé tchèque diffusé par F3), *Kimboo* (dessin animé ivoirien), *Tom Sawyer* (USA), *Denis la malice*, *Les petits malins*.

### *Les publicités*

Une étude, ou plutôt un sondage, sur un corpus de 220 spots environ (cassettes Hachette en particulier) de publicités télévisées fran-

çaises permet de constater que si de nombreuses publicités mettent en scène des enfants, les situations scolaires sont rares : les deux seules repérées lors de ce "sondage" sont des spots pour les marques *Guy Degrenne* et *Scotch 3M*. Un autre sondage sur un corpus de 150 spots environ (cassettes de l'émission *Culture Pub*) de publicités télévisées étrangères permet de relever également deux titres : *American Express* avec Meryl Streep dans une école maternelle et une publicité du ministère de la Santé espagnol pour les préservatifs, caricature habile du *Cercle des poètes disparus*.

**Jacques WALLET**  
Enseignant - associé à l'INRP  
IUFM Versailles

## *Erratum*

Une erreur s'est glissée dans le n° 35 (1995) de la rubrique :  
Communication documentaire.

l'Article

### **LA BIBLIOGRAPHIE À L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE-LE-MIRAIL**

#### *Enquête sur les enseignants et les étudiants*

est cosigné par :

**Gail TAILLEFER**

*Maître de Conférences  
Département des Langues et Civilisations  
Université de Toulouse I  
place Anatole-France  
31042 TOULOUSE Cedex*

et

**Jacques FIJALKOW**

*Professeur  
UFR des Sciences de l'Éducation  
Université de Toulouse-Le Mirail  
5 allée Machado  
31058 TOULOUSE Cedex*

# INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

*Nelly Rome*

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

- *Vers la "McDonaldisation" de l'enseignement supérieur ?* ..... 116
- *L'identité professionnelle de l'enseignant  
dans une perspective vygotkienne* ..... 119
- *L'orientation professionnelle à la fin de l'école secondaire au Japon :  
variation au sein d'une même classe sociale* ..... 123
- *L'expérience des moqueries et brimades à l'école,  
son influence ultérieure* ..... 127
- *L'échec scolaire et la responsabilité des enseignants* ..... 130
- *L'accès à l'enseignement supérieur des Australiens défavorisés :  
vers des schémas alternatifs* ..... 134

**Innovations et recherches à l'étranger**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 37, 1996*

## *Vers la "McDonaldisation" de l'enseignement supérieur ?*

D. Hartley centre son étude sur l'évolution de l'enseignement en Écosse, qui est progressivement réformé à tous les niveaux. Les décideurs élaborent actuellement la transformation de l'éducation secondaire terminale et universitaire. Sous couvert d'une recherche d'excellence, d'efficacité, le système d'évaluation interne des universités est remplacé par une inspection externe évaluant l'enseignement et la recherche, non sans conséquences financières. Selon D. Hartley, la société évolue vers une rationalisation bureaucratique qui atteint aussi bien l'éducation que le travail ou les loisirs, et il le démontre dans cet article.

L'auteur situe le début des réformes radicales des moyens et des objectifs de la scolarité britannique en 1976 (après le discours du Premier ministre Callaghan au Ruskin College). Après une période de forte démocratisation de l'éducation, une fracture s'est dessinée dans les années 70 et l'État providence a dû s'adapter à la loi de marché. Les ressources, bien qu'inchangées, ont été réparties différemment au détriment de l'enseignement public, qui a vu son budget baisser. Le gouvernement central a accentué son contrôle, tout en confiant aux localités et aux professionnels la responsabilité des stratégies permettant d'atteindre les objectifs fixés.

Selon Ritzer, la chaîne McDonald – obéissant aux principes d'efficacité, de quantification, de prédiction, de technologie non-humaine – est "une métaphore de la rationalisation continue de la société moderne". L'efficacité de McDonald consiste à gérer le temps, l'espace, les personnes, avec un maximum d'impersonnalité et de rapidité. Dans l'enseignement, la notation pourrait être assurée par des ordinateurs, ce qui implique que le produit fourni soit parfaitement définissable. La *quantification* consiste à rendre objectif ce qui est habituellement subjectif (donc susceptible de contestation) afin de le rendre mesurable, donc comparable dans une optique de compétition. La notation des professeurs par les élèves, le décompte du nombre de publications, le calcul de la fréquence de citations d'un ouvrage sont, selon Ritzer, une dérive du même type, dans le secteur de l'éducation.

La volonté de prédiction conduit à la mise en place de moyens technologiques matériels en remplacement des savoir-faire humains. Ritzer souligne la menace d'une déshumanisation maximum de l'éducation par "l'élimination du professeur et donc de l'interaction humaine entre professeur et élève."

En ce qui concerne l'Écosse, l'enseignement complémentaire (*further education*) a déjà été réformé "rationnellement" (D. Hartley en retrace l'historique). L'enseignement supérieur, relevant désormais de la compétence du Scottish Office, risque de se voir appliquer le même schéma de réforme que l'enseignement complémentaire. Un récent rapport intitulé "*Teaching and learning in an expanding higher education system*" (McFarlane Report, 1992), marque l'évolution d'un "corporatisme aristocratique", vers un "pur instrumentalisme". L'efficacité prend le pas sur l'équité souhaitée par le Robbins Report. Pour l'éducation, cette efficacité se traduit par un système de "quasi-marché", différent du libre échange, mais supposant également la compétition. Et désormais le financement de l'enseignement supérieur est assujéti à la performance au lieu de la précéder. Dans l'optique d'une gestion productive du temps, l'idée d'un troisième "semestre" universitaire est proposée pour augmenter les effectifs d'étudiants. L'utilisation des ressources "en ligne", l'augmentation du travail à la maison réduisant les besoins en espace, le partage d'une place de travail peut exister à l'université comme dans l'entreprise. De plus, l'anglais étant la langue universelle, les "produits pédagogiques" ont un vaste marché potentiel. Le déclin des relations "face à face", le moindre apport de "programme diffus" (qui était transmis par l'emploi du temps, le style de l'enseignement, l'environnement architectural) mettent en péril le patrimoine de notre culture générale. La standardisation des contenus et des modes d'évaluation est un objectif du McFarlane Report qui recherche "la compatibilité des règles affectant l'admission, les cours, les certifications dans toutes les universités". L'idée d'une cooptation du consommateur en tant que coproducteur du produit, au niveau de l'université, risque de conduire l'étudiant à "nager dans une mer d'informations" pour participer à son propre apprentissage.

L'idée de quantifier le qualitatif – les moyens et les fins – gagne du terrain dans l'enseignement supérieur : par exemple, onze aspects de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage eux-mêmes subdivisés en éléments, ont été répertoriés pour établir un *cadre qualitatif*. De même que la validité des tableaux de classement des écoles selon les

performances des élèves est fortement contestée car elle ne prend pas en compte la notion de *valeur ajoutée*, les listes de critères d'évaluation sont d'une fiabilité discutable, bien que certains décideurs estiment que la compétition en soi favorise l'amélioration de la qualité. Pour faciliter les prévisions, la *normalisation du produit* est, selon l'explication de Ritzer, désirable face à l'hétérogénéité du système des examens dans les divers établissements d'enseignement supérieur, le gouvernement commence à "inviter" les universités écossaises à instaurer des sujets d'examen communs, premier pas vers des normes nationales pour les universités. Les débats actuels sur une "baisse de niveau" des études supérieures préfigurent cette évolution, qui marquerait d'ailleurs une convergence entre le système d'enseignement supérieur britannique et celui d'autres pays européens. L'idée d'un programme contrôlé par le gouvernement n'est plus inconcevable, elle est d'ailleurs déjà appliquée à la formation des professeurs en université qui suit les directives de l'Agence de formation des enseignants. Dans le domaine des professions libérales, la notion d'intérêt public favorise l'introduction par le gouvernement d'un tronc minimum requis, qui est déjà ébauchée aux échelons bas des professions médicales. La séparation traditionnelle entre éducation complémentaire et enseignement supérieur risque elle aussi de faire place à un système intégré adoptant le modèle – centré sur l'apprenant, modulaire – de l'éducation complémentaire. Le Pr. McFarlane a souligné "le rôle indispensable" de la technologie pour construire "les futurs environnements de soutien de l'apprentissage". Le développement intense de ces technologies conduirait à une sorte d'*Open University* hybride, avec des "crédits" transférables à l'intérieur du secteur de l'enseignement supérieur et un renforcement du contrôle de la qualité par un processus d'audit, normalement opéré par des pairs et accepté au nom du professionnalisme, mais graduellement supervisé par l'État.

Dans cet article, D. Hartley a utilisé le concept de "McDonaldisation" comme un instrument heuristique permettant de clarifier l'évolution de l'enseignement supérieur britannique vers une production de masse. Son autonomie traditionnelle est ébranlée. Les pressions sont importantes pour que les universités, comme les écoles, se plient aux lois de la concurrence, en étant évaluées sur la base de normes nationales de performances et pour qu'elles soient intégrées aux réseaux scolaires régionaux. La charge fiscale de la nation – trop lourde – et l'avènement de la culture post-moderne impliquent des changements profonds à long terme. Les institutions éducatives doi-



vent s'adapter à un environnement économique, mais aussi culturel, instable. Le système d'enseignement supérieur devra user d'un code à double sens "qui continue mais aussi transcende le modernisme." Et le gouvernement devra maintenir l'équilibre entre deux forces opposées, l'une assurant la flexibilité, le choix et l'autre, un contrôle centralisé.

- D'après : HARTLEY, David. The "McDonaldization" of higher education : food for thought ? *Oxford Review of Education*, 1995, vol. 21, n° 4, p. 409-423.

## *L'identité professionnelle de l'enseignant dans une perspective vygotskienne*

Elina N. Lempert Shepel constate le regain d'intérêt pour les travaux de Vygotsky et de ses disciples, notamment en Russie, où grâce à la perestroïka, des changements importants dans les conceptions de l'éducation se sont produits. Dans cette perspective, elle réexamine les principaux points de la théorie historico-culturelle du développement de Vygotsky, point de départ d'une recherche actuelle, à laquelle l'auteur a participé, sur une culture du développement concernant la formation des enseignants.

L'auteur rappelle que la méthode de pensée élaborée par Vygotsky est notamment fondée sur le paradigme du *possible* : l'humanité, la liberté de l'être sont des *possibles* qui signifient la conscience d'une possibilité de choix réfléchi par opposition au simple fait d'exister. Le passage d'une forme naturelle de comportement à une forme construite, choisie, de conduite est une condition nécessaire (mais non suffisante) pour atteindre la liberté. Et cette dialectique de la liberté fonctionne dans un contexte social, politique, éducatif spécifique : les individus intériorisent les fonctions psychologiques supérieures pour en faire les agents d'activités porteuses d'une signification sociale. P. Freire a souligné l'importance de la pensée critique en tant qu'outil

de réflexion, d'analyse permettant à l'homme de se libérer d'une subordination à la conscience d'un maître. Dans la tradition russe, la subjectivité est examinée en termes d'action socialement pertinente, de réflexion théorique et de conduite choisie : le sujet qui réfléchit sur son propre apprentissage devient le maître de son acte d'apprendre. La pensée théorique, contrairement à la pensée empirique, relie les phénomènes en un système, permettant ainsi de généraliser, de prédire.

Dans les années 90, une nouvelle génération de penseurs a ressenti le besoin de revenir aux concepts originels développés par Vygotsky pour des raisons historiques et socio-politiques : en Russie, trois générations d'adeptes de Vygotsky avaient lutté dans un contexte totalitaire, à présent le concept historico-culturel est devenu "politiquement correct", de plus un dialogue international s'est établi entre les spécialistes russes, européens et américains de Vygotsky.

Cet article nourrit la dialectique du développement conceptuel, en signalant les différences d'interprétation entre les diverses communautés scientifiques. La zone de développement proximal est conçue par Vygotsky comme "la distance entre le niveau de développement effectif déterminé par la résolution de problème autonome et le niveau de développement potentiel, déterminé par la capacité de résoudre des problèmes grâce à la supervision d'adultes ou la collaboration avec les pairs les plus doués". La part de ce qui est créé, reconstruit, redécouvert, en liaison avec la zone de développement proximal, offre matière à discussion parmi les experts. Le concept d'*état social de développement* qui influença la théorie d'Elkonin, cerne un système de liaison entre l'enfant, ses pairs, les adultes, qui permet à un enfant, à un âge donné, d'acquérir de nouveaux éléments de sa personnalité, à partir d'une réalité sociale. *L'activité* est un concept fondamental pour l'éducation du développement : elle est pour Vygotsky la manifestation de la conscience ; ainsi l'activité d'apprendre permet la naissance d'une pensée théorique : "l'activité est une forme de transmission de la culture". Par la suite, psychologues et pédagogues concepteurs de programmes dans les écoles expérimentales russes ont identifié *l'acte* comme une unité d'activité : les relations entre différentes actions se manifestent dans une activité. La méthodologie de Vygotsky a également suscité au cours des dernières années des discussions au plan international, en raison de sa validité dans divers domaines de recherche : le principe de l'analyse socio-culturelle, l'utilisation de

modèles comme artefacts culturels pour élaborer une prédiction ont eu un impact important. L'analyse d'unité, par opposition à la simple analyse d'éléments, permet d'examiner l'école comme un système de relations, à partir duquel des contradictions dialectiques stimulent le développement. Ce concept mériterait d'être plus approfondi ainsi que la recherche sur la dimension émotionnelle de l'action humaine dans une culture, dans le cadre de l'éducation du développement. Le concept de pensée réflexive défini par Dewey est proche de la vision de Vygotsky mais pour ce dernier, qui utilise peu le terme "réflexion", cette pensée est "un espace en devenir" pour une nouvelle pensée, un pont entre le passé et une nouvelle image de soi dans l'avenir, une objectivation du comportement grâce à la médiation des signes.

Récemment un projet de programme d'éducation du développement pour les enseignants a été conçu sur la base du concept historico-culturel de Vygotsky, entraînant de nombreuses interrogations, que E.N. Lempert Shepel évoque. Le professionnalisme dépend de la capacité d'évolution personnelle dans un monde en transformation permanente. Or, il est difficile, dans ce contexte, de trouver son identité, ce qui réactualise le débat sur l'importance du concept d'*identité culturelle*, défini par le philosophe de l'histoire Herder, comme le besoin humain d'appartenance à un groupe (par des liens de langage, de mémoire collective). Selon l'auteur de l'article, l'influence de l'identité professionnelle sur la construction d'une image de soi est sous-estimée. Le professeur doit choisir parmi diverses communautés éducatives ayant différentes identités professionnelles collectives. Chaque communauté d'apprenants se réfère à une école de pensée, à des normes de communication spécifiques : parfois ces normes, ces stratégies, sont très conscientes, parfois elles sont diffuses : ainsi en Angleterre les enseignants d'école primaire respectent inconsciemment un système de valeur issu de la théorie piagétienne du développement de l'enfant. L'utilité d'une prise de conscience de la philosophie qui sous-tend telle ou telle pédagogie est controversée. Mais dans une perspective vygostkienne, cette conscience est indispensable à l'autodétermination professionnelle, puisque les stratégies sont fondées sur un savoir métacontextuel. Cette conscience est également nécessaire au professeur vu comme un médiateur culturel.

L'application au domaine éducatif de la théorie historico-culturelle dépendra d'une reconceptualisation de la théorie de l'évolution professionnelle et d'un programme de développement de la formation

des enseignants. Dans la perspective vygotkienne, l'enseignant est aussi un chercheur : l'élève-maître doit donc être formé à l'apprentissage par investigation. L'autodétermination professionnelle est l'un des instruments de la progression de l'enseignant. L'éducation du développement est un système holistique incluant une dimension externe, philosophique et une dimension interne, qui intègre des ensembles d'activités psychologiques. Selon la vision de Vygotsky, un plan d'éducation du développement idéal est un système psychologique supérieur fonctionnant grâce à la médiation d'activités spécifiques. La maîtrise professionnelle d'un système éducatif implique l'intériorisation de ce plan idéal. L'apprentissage du professeur est une activité de production de sens. L'enseignant doit construire son propre cadre de référence. La conception d'une action pédagogique présuppose un choix éclairé des objectifs et une capacité d'objectiver ses propres processus psychologiques, sa pensée, ce qui exige du professeur de maîtriser l'instrument culturel de cette objectivation. Le futur maître a besoin de faire l'expérience d'un conflit cognitif lors d'une tâche d'apprentissage spécifique, de construire un outil culturel pour résoudre ce conflit.

Pour faire de l'élève maître un acteur de son apprentissage, on doit concevoir un programme d'éducation du développement pour les professeurs contenant un système de concepts psychopédagogiques. Dans un tel programme, une session de formation comprend l'implication de l'enseignant dans la discussion des points de vue de philosophes, de psychologues, d'éducateurs, sur un problème conceptuel réel, la modélisation, la proposition d'activités permettant l'autodétermination professionnelle, une organisation – individuelle et en commun – des formes et des contenus des activités, l'application du principe d'analyse et de réflexion à chaque étape du programme (cette double capacité favorise le développement de la subjectivité, qui permet à l'enseignant de prendre position professionnellement).

Un système pédagogique est choisi en pleine conscience, après une analyse des divers possibles et une réflexion de l'enseignant sur ses propres valeurs. L'enseignant se crée une identité en forgeant sa position professionnelle en quatre étapes :

- la prise de conscience des contextes de l'activité professionnelle ;
- l'examen critique de ses propres carences, de ses stéréotypes professionnels ;
- la maîtrise du système d'éducation ;

- la modification de son image et de son action dans le contexte d'une culture spécifique.

- D'après : LEMPERT SHEPEL, Elina N. Teacher self-identification in culture from Vygotsky's developmental perspective. *Anthropology and Education Quarterly*, dec. 1995, vol. 26, n° 4, p. 425-442.

## *L'orientation professionnelle à la fin de l'école secondaire au Japon : variation au sein d'une même classe sociale*

K. Okano examine dans cet article les mécanismes qui différencient les choix d'avenir des jeunes qui terminent des études secondaires ne conduisant pas à la poursuite d'études supérieures et qui appartiennent à un milieu peu favorisé (économiquement et/ou culturellement). Son enquête ethnographique a porté sur l'observation durant un an, de 92 élèves de classe terminale dans deux écoles à vocation technique et professionnelle d'une ville de 1,5 million d'habitants entourée d'une zone d'activité industrielle. Ces jeunes ont été suivis durant des cours, des visites éducatives, des cérémonies. Ils étaient répartis dans 3 classes : une "3eD" (informatique), une "3eI" (ameublement intérieur), une "3eMA" (mécanique). L'auteur a réuni des informations, des documents scolaires et extra-scolaires, des photographies, il a observé les élèves à l'extérieur, organisé des entrevues semi-structurées, examiné les points de vue des élèves et des professeurs concernant les processus de prise de décision.

L'auteur précise que la hiérarchisation des écoles secondaires du second cycle est forte au Japon et que les écoles professionnelles, peu cotées, conduisent à des emplois de masse. Si la différence de trajectoire des élèves selon le "standing" de leur école et de leur famille est évidente, l'auteur s'intéresse ici aux processus qui permettent d'infléchir la trajectoire des élèves dans un contexte commun de condition sociale. Les écoles professionnelles et techniques japonaises possèdent

un véritable système tripartite d'orientation et de placement des élèves impliquant l'école, l'employeur et une agence gouvernementale pour l'emploi qui procure à tous les élèves un réseau d'accointances. Un professeur principal guide ses élèves et les prépare aux examens d'embauche. Ceux-ci ont donc accès aux mêmes ressources objectives mais à un micro-niveau d'interaction, la façon dont ils perçoivent et activent ces ressources les conduit à satisfaire ou non leurs aspirations. L'auteur utilise comme instrument analytique le concept d'*habitus* défini par Bourdieu comme une construction permettant de s'adapter aux changements de situations, aux tâches diverses – ici la prise de décision professionnelle – et continuellement remaniée à travers les expériences de socialisation. L'*habitus* favorise des pratiques qui reproduisent la situation sociale de l'acteur, mais ne les détermine pas.

Le présent article est centré sur l'analyse de quatre cas d'élèves parmi les 92 précités. Ces élèves appartiennent à des familles des classes inférieures et ont l'intention d'entrer directement dans le monde du travail, à la fin de l'école secondaire. Une observation très fine permet cependant de différencier leurs comportements individuels. Yasuo, élève de "3eI" fait partie d'une famille marquée par le système des castes, encore victime de discrimination et donc assistée par le gouvernement. Il a renoncé à l'espoir d'être un professionnel du base-ball, faute d'une capacité suffisante. Il a choisi la filière "ameublement", souhaité devenir décorateur d'intérieur, puis s'est contenté de l'orientation vers la fabrication de meubles. Son père, couvreur, lui a déconseillé de travailler avec lui. Il a finalement renoncé à poser sa candidature, malgré les conseils de son professeur, à une fabrique de meubles, d'autres élèves plus brillants que lui étant candidats. Sur les conseils de sa mère (femme au foyer), il a demandé un emploi de doc-ker dans une compagnie qu'elle connaissait et jugeait fiable.

Sumio, de père ouvrier et de mère employée, a renoncé à entrer dans la filière générale sur le conseil de son professeur de collège, se contentant de la classe professionnelle de 3eI. Il s'est passionné pour la musique, souhaitant travailler dans ce domaine. Finalement après avoir pris les avis des pairs, du professeur et du directeur de l'orientation, ces deux derniers favorables à un essai dans la musique, il a privilégié la stabilité d'un emploi dans la fabrication de meubles et choisi dans sa liste la compagnie préférée par sa mère, qui l'a recruté malgré des notes scolaires faibles.

La comparaison de ces deux cas révèle que l'habitus de Yasuo l'incitait au pessimisme. Il s'est éliminé de la compétition et a adapté ses aspirations à ce qu'il considérait comme des "possibilités objectives" ; il a sous-estimé les services d'aide de l'école et compté plutôt sur une introduction de sa mère, qui n'a d'ailleurs pas été nécessaire. Les potentiels scolaires de Yasuo et Sumio étaient similaires, mais ils en avaient une perception différente. De plus Yasuo ne faisait pas confiance à l'école malgré les exemples de démarches spécifiques des orienteurs pour répondre aux aspirations professionnelles de certains élèves. L'habitus de Yasuo semble être le fruit d'expériences scolaires négatives, révélées par des conversations défaitistes de sa part. Il a des ressources familiales une perception plus favorable. Sumio était disposé à utiliser les ressources de l'école ; il a analysé les différents avis qu'il avait sollicités et finalement choisi la sécurité : son habitus l'a empêché d'estimer qu'il pouvait utiliser ces ressources.

Makio, élève de "3eMA" fait partie du club d'athlétisme, a de bonnes relations avec ses camarades. Son père possède deux petits ateliers de carrosserie automobile, sa mère participe aux tâches administratives. Aimant la chanson, la musique, il ne pensait pas à son avenir à l'âge du collège, ne s'intéressait pas à l'université. Depuis, il a changé d'opinion mais considère que cette école technique n'ouvre pas l'accès aux bonnes universités, donc il y renonce par réalisme et accepte de travailler avec son père, à la demande de sa mère, parce qu'il estime l'entreprise saine (bien qu'il n'ait pas de points de comparaison). Malgré plusieurs avis, notamment celui du professeur principal lui conseillant d'acquiescer d'abord une expérience dans une entreprise différente, sa décision reste inchangée.

Kanji est un élève décontracté, en "3eI", dont le père fabrique des chaussures dans un petit atelier, la mère l'aidant à temps partiel. Au collège il était attiré par les professions du cinéma puis il a opté pour la filière de l'ameublement car il aimait le dessin et non pas les études classiques. Il a songé à son métier seulement en troisième année. Son père lui a déconseillé de continuer sa propre tâche, que d'ailleurs Kanji juge ingrate. Son père et son professeur ont soutenu son choix d'étudier le dessin industriel. Parmi les propositions d'embauche il a choisi de postuler en dessin industriel dans une firme célèbre, bien que le professeur lui ait signalé le niveau scolaire élevé, exigé par cette firme et que des camarades l'aient jugé insuffisamment qualifié. Kanji a pris le risque et a obtenu le poste.

Les deux élèves connaissaient les capacités d'information et de mise en relation professionnelle de l'école, mais leur idée de la valeur de cette information pour eux-mêmes différait en fonction du contexte familial : Kanji ne comptait pas sur les appuis relationnels ou économiques de sa famille ; son expérience l'avait dégoûté du travail manuel. La comparaison des influences parentales entre Kanji, Yasuo et Makio révèle que Yasuo comme Kanji avaient été dissuadés par leurs pères de reprendre le travail familial mais en outre, l'habitus de Kanji était caractérisé par une aversion pour le travail de son père, ce qui l'a incité malgré de faibles références scolaires, à utiliser les ressources de l'école pour obtenir un emploi. Le père de Makio consentait à ce que son fils lui succède dans son travail ou à lui payer des études universitaires. L'habitus de Makio n'était pas réellement incitatif pour l'orientation universitaire : son entourage n'avait pas fréquenté l'université et il ne connaissait pas bien les opportunités offertes par celle-ci. Il n'a donc pas été dans un environnement propice à l'exploitation des ressources économiques de la famille. Si les élèves ne distinguent pas de ressources familiales positives pour l'obtention d'un travail, ils s'intéressent plus aux ressources de l'école et comptent sur elles. Quand les élèves ont le sentiment que l'école dispose, pour eux spécifiquement, de peu de ressources valides, ils recherchent les ressources familiales. Or, dans ces milieux peu favorisés les ressources *objectives* des familles sont faibles : ainsi Yasuo ne comptant pas sur l'école s'est privé de l'opportunité de travailler dans l'ameublement pour devenir docker. Dans la majorité des cas il n'y a pas exclusion des ressources scolaires ou familiales mais une comparaison de l'intérêt des deux et un choix : ainsi Makio a apprécié l'aide de l'école et de la famille puis choisi les ressources familiales. Inversement, une autre élève, Shino, a refusé de profiter d'une recommandation parentale pour un emploi à la poste, jugé "préférable" par la famille à l'emploi d'opératrice dans une firme de logiciels qu'elle a choisi et obtenu.

Ces observations montrent que la perception qu'ont les individus de l'offre de service de l'école en matière de recherche d'emploi est affectée par leur perception des ressources de leur propre famille et inversement. De plus, la valeur relative de ces deux types de ressources pour leur cas personnel, influence également leur stratégie d'utilisation de ces ressources. L'environnement personnel de l'élève crée ces variations de perception. De plus, l'élève, pour utiliser les facilités offertes, doit d'abord posséder certaines compétences (tra-



duites par les notes scolaires, les certificats professionnels) : les ressources sont disponibles *objectivement* mais restent inaccessibles aux élèves trop peu performants. Enfin il existe des interactions entre l'habitus et les ressources objectives : à connaissance égale des services disponibles certains élèves s'évaluent comme moins capables que d'autres d'être sélectionnés ; à notes égales certains abandonnent telle ambition professionnelle. D'autres compensent une médiocrité scolaire par un talent sportif qui améliore leur image. Enfin de nombreux élèves de milieu défavorisé s'interdisent l'accès à l'université malgré leurs capacités ; l'utilisation optimum des ressources dépend d'un habitus approprié. Mais les pratiques de choix ne sont pas déterminées par l'habitus. La façon de fournir les ressources influe aussi : les actions d'intervention de la famille, des professeurs principaux sont importantes. On voit ici qu'aux "contraintes tangibles" (économiques) se combinent des "contraintes intangibles" (habitus, culture) qui produisent une différenciation à l'intérieur d'une même classe sociale.

- D'après : OKANO, Kaori. Habitus and intra-class differentiation : non university-bound students in Japan. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, oct-déc 1995, vol. 8, n° 4, p. 357-369.

## *L'expérience des moqueries et brimades à l'école, son influence ultérieure*

De nombreuses recherches ont été menées sur l'organisation scolaire et le contenu de l'enseignement, mais fort peu sur l'expérience de l'école vécue par les enfants. Un aspect important de cette expérience est le sentiment d'exclusion. L'auteur de cet article s'intéresse particulièrement aux conséquences à moyen terme des brimades infligées et subies à l'école.

Le rejet, verbal et/ou physique subi, est considéré comme un prédicteur d'abandon scolaire et de délinquance (cf. Parker et Asher, Patterson) tandis que l'agressivité manifestée semble préfigurer des

comportements criminels ultérieurs (cf. Robins, Huesman). Mais la nature et les raisons sous-jacentes de ces actes de brimade restant obscures, seule l'ampleur du problème est reconnue : près de 30 % des enfants sont victimes de brimades au sens étroit du terme (violences physiques ou verbales *évidentes*). Des formes plus indirectes d'agression psychologique sont expérimentées ou encouragées par l'ensemble des enfants. Certaines vexations peuvent être infligées par les professeurs eux-mêmes. Durant la période de passage entre l'école primaire et secondaire, l'appréhension des mauvais traitements a de lourdes répercussions psychologiques (selon l'enquête de Kidscape, 8 % des élèves sont effrayés au point de refuser d'aller à l'école, de tomber malade, voire de tenter un suicide).

Jusqu'à présent la majorité des enquêtes sur les brimades ont utilisé des méthodes quantitatives conduisant à une vision stéréotypée des auteurs et des actes d'agression. La recherche en cours, dont les premiers résultats sont rapportés ici, fait apparaître un schéma d'évolution vers la délinquance dans lequel la participation aux brimades est l'un des facteurs de déviance. De longues entrevues semi-structurées ont été menées avec 25 jeunes délinquants entre 16 et 21 ans (assurés de l'anonymat), dans deux institutions spécialisées (une majorité de garçons, conformément aux proportions globales). Les questions étaient ouvertes, non directives afin d'éviter les réponses préconçues ; le thème central (les brimades) n'était pas dévoilé aux sujets interrogés : la conversation permettait au jeune d'évoquer son expérience globale de l'environnement scolaire (l'enseignement, les relations avec les professeurs, avec les pairs, l'atmosphère familiale). En ce qui concerne les brimades, la priorité était donnée aux perceptions issues de l'expérience individuelle, en tant qu'acteur et qu'objet de maltraitance. Ainsi les chercheurs ont pu explorer les schémas de pensée de jeunes déviants et constater une communauté de styles, d'attitudes, de circonstances, parmi ces jeunes, garçons et filles. Un modèle théorique inductif, plutôt qu'hypothético-déductif, a été suivi.

Tous les jeunes interrogés ont insisté sur l'atmosphère d'agression, de provocation qui envahit l'environnement scolaire, les formes psychologiques de sévice étant aussi importantes que les violences. Les railleries, les "bagarres" modérées, sont cependant considérées comme une partie intégrante de la vie scolaire, une épreuve de passage à la vie adulte. Les stratégies anti-brimades sont habituellement focalisées sur les actes blessants intentionnels, répétitifs. L'enquête

révèle que des remarques, des moqueries jugées insignifiantes par leurs auteurs, créent de graves dommages psychologiques chez les victimes prises pour cible, (elles constituent souvent une forme subtile de sexisme, de racisme ou de mépris social). Les contraintes de la politique d'efficacité peuvent conduire des professeurs à distinguer négativement certains élèves, créant le sentiment d'un rejet par le système scolaire, qui peut se cumuler avec d'autres champs d'exclusion. L'incapacité de répondre aux attentes scolaires moyennes peut sensibiliser trop fortement l'élève aux critiques. Beaucoup des jeunes interrogés ont souffert d'être singularisés par les professeurs, ou niés dans leurs efforts. Le fait d'être classé comme différent du groupe des pairs, pour des raisons physiques, familiales et en conséquence d'être choisi pour cible, a été expérimenté par la plupart des jeunes interrogés, qui deviennent à leur tour agresseurs, à défaut d'avoir pu développer des stratégies de minimisation des critiques. Dans ce cas, les agresseurs se conçoivent eux-mêmes comme victimes de provocations, tout en reconnaissant leur manque de contrôle de leurs impulsions violentes. Cette forte agressivité réactive trouvait généralement son origine dans les situations familiales traumatisantes. L'enquête démontre que les violences sont toujours précédées par des provocations verbales. Dans le cas de cette enquête sur de jeunes délinquants, les victimes étant aussi offenseurs, une typologie de ces deux catégories d'élèves n'est pas pertinente. Le recours aux brimades apparaît comme une stratégie de compensation du rejet par les pairs et d'obtention d'un statut respecté. La majorité des jeunes ne se voient pas d'ailleurs comme *offenseurs* mais comme *défensifs*.

C. Cullingford et J. Morrison concluent qu'il faut réviser la notion d'intentionnalité de la brimade et s'intéresser au résultat concret, c'est-à-dire au sentiment de la victime, à son préjudice physique ou moral. De même les offenseurs et les victimes ne peuvent être étudiés isolément car les comportements agressifs sont l'enchaînement d'une série d'interactions (plaisanteries, sarcasmes, insultes...). Les brimades physiques et verbales doivent être considérées dans le contexte de comportements sociaux ordinaires. Nombre de comportements qui n'entrent pas dans la définition classique des brimades ont un impact psychologique très négatif sur le sujet visé. Des psychologues (Pikas, Maines et Robinson...) ont proposé des méthodes d'amélioration de la communication et de l'écoute permettant aux enfants de dénouer les conflits. D'autres (Besag, Stephenson...) suggèrent des stratégies pratiques incluant une surveillance, une guidance efficaces des adultes

permettant la prévention les actes offensifs. Mais actuellement les résultats sont peu probants car l'étendue des brimades est méconnue, ainsi que l'effet de ces brimades sur la vie ultérieure des enfants. On a seulement constaté dans cette recherche une cohérence des justifications des offenseurs, qui invoquent des forces extérieures plutôt qu'un choix délibéré de la violence. Le type de culture mentale issu des expériences de brimade, la corrélation entre ces attitudes provocatrices, belliqueuses et la criminalité ultérieure doivent faire l'objet d'investigations plus approfondies, que cette étude oriente vers une exploration des valeurs, des motivations des individus présentant des schémas de personnalité "différents" de la norme.

- D'après : CULLINGFORD, Cedric and MORRISON, Jenny. Bullying as a formative influence : the relationship between experience of school and criminality. *British Educational Research Journal*, 1995, vol. 21, n° 5, p. 547-560.

## *L'échec scolaire et la responsabilité des enseignants*

La responsabilisation des enseignants est un des éléments constitutifs de ce que les anglo-saxons appellent la *professionnalisation* du métier d'éducateur : au delà de la responsabilité morale, le professeur a, comme le médecin, une relative obligation de résultats. La revalorisation du statut de l'enseignant passe par une formation initiale qui s'attache à la responsabilisation vis-à-vis des effets produits par ses démarches pédagogiques. Dans le cadre de cette conception professionnelle, J. Beckers a mené une étude sur l'opinion des élèves-enseignants belges, quant aux causes de l'échec scolaire et à l'utilité du redoublement.

L'enquête a été conduite auprès de trois groupes de futurs enseignants. En 1990-91 un groupe de 136 élèves-maîtres, en deuxième année de formation, répartis dans cinq écoles normales de la région liégeoise et ayant déjà effectué un stage pratique long, ont répondu à un questionnaire comportant plusieurs questions ouvertes, notamment sur trois raisons principales d'échec scolaire et sur le taux

d'échec jugé acceptable en fin de première et de dernière années primaires. Il apparaît que les raisons d'échec invoquées mettent en cause principalement l'enfant, en seconde position les troubles familiaux et rarement le système scolaire, l'évaluation des enseignants. Le taux d'échec admis est inférieur au taux réel constaté. Le redoublement est jugé inefficace par 77 % de normaliens (qui, cependant, ne justifient pas cette affirmation par une argumentation solide). Les élèves maîtres imputent donc l'échec à des causes autres qu'eux-mêmes : causes externes (y compris une sorte de fatalité), qui reflètent les stéréotypes de notre vision de la société ; causes personnelles telles que le refus de l'effort, plutôt que le manque de capacité des élèves. D'après ces réponses, le pouvoir de modification de l'enseignant n'apparaît guère.

En 1991-92 un second groupe, composé de 95 futurs enseignants du second cycle secondaire préparant l'agrégation en université, a répondu aux mêmes questions ouvertes et réagi différemment des premiers : ils attribuent plus fréquemment la responsabilité première de l'échec à l'école et aux enseignants et privilégient nettement les causes familiales, accidentelles. Ils accusent pour une moindre part les élèves. Par contre le taux d'échec toléré par la majorité en fin d'école primaire est très faible : 5 %, alors que la moitié d'entre eux admet un taux d'échec de 10 % à la fin de la scolarité secondaire (qui les concernera directement) : ces futurs agrégés tolèrent l'échec en proportion de la difficulté estimée des études (ils admettent des taux d'échec d'ordre décroissant dans l'enseignement général, technique, professionnel). Ces évaluations sont assez unanimes parmi les étudiants.

Le tableau des corrélations entre les réponses des deux groupes met en évidence leurs divergences : les futurs agrégés qui n'acceptent pas l'échec scolaire n'incriminent pas les élèves ; pour l'enseignement primaire, technique et professionnel, ils mettent en cause l'insuffisance des moyens et le manque de considération des enseignants dans ces secteurs. Ils ne sont que 56 % à juger le redoublement inefficace, 25 % le jugeant parfois utile et 19 % nécessaire, ce qui constitue une attitude plus réaliste.

En 1992-93 un deuxième groupe de futurs agrégés a répondu à des questions fermées. Ils ont dû ainsi classer par ordre d'importance diverses causes d'échec scolaire. Les raisons les plus souvent citées, sont le trop grand écart entre l'univers culturel de l'école et celui des élèves et les méthodes pédagogiques insuffisamment différenciées (ces

deux réponses ne sont pas données par les mêmes étudiants, car la corrélation est négative). L'absence de motivation des élèves et le laxisme des familles sont cités ensuite à égalité, assez fréquemment (la corrélation entre ces deux réponses est, là aussi, faible). Si l'on cumule les résultats, c'est aux variables familiales que les étudiants attribuent le plus d'impact, puis à l'influence des enseignants et de l'école, et en dernier aux variables individuelles. Les avis de cette deuxième cohorte de futurs professeurs de lycée confirment ceux de la première cohorte en ce qui concerne les variables pédagogiques et individuelles mais se différencient en impliquant plus fortement la famille. L'observation des classements des causes d'échec scolaire conduit à bien différencier les étudiants imputant la responsabilité de l'échec au système, de ceux qui l'imputent aux élèves ou à leur famille.

A la question du redoublement, les étudiants ont dû répondre en approuvant ou en réfutant douze propositions favorables ou défavorables à cette stratégie. Certaines propositions anti-redoublement, (la mise en place de moyens compensatoires par exemple), sont agréées par tous. Les effets pervers du redoublement sont également reconnus. Mais une majorité estime le redoublement nécessaire en cas de lacunes fondamentales. Les étudiants qui mettent en cause la variable individuelle (environ 20 %) sont, comme dans le précédent groupe, les plus favorables au redoublement. La corrélation entre refus de redoublement et mise en cause des pratiques pédagogiques est moins nette. On constate aussi une légère corrélation entre l'acceptation du redoublement et l'imputation des échecs à la politique de démocratisation de l'éducation. Les étudiants qui attribuent l'échec aux variables familiales n'ont pas une opinion tranchée sur la validité du redoublement ; ils ont en fait une attitude fataliste : les racines du mal étant extérieures à l'école, ils doutent du bien fondé d'une prolongation de la scolarité (et effectivement une enquête suisse a montré que le redoublement est une remédiation valable surtout pour les enfants issus de familles favorisées, qui peuvent apporter un soutien scolaire). Les réponses concernant les moyens de vaincre l'échec scolaire sont cohérentes avec les opinions précédemment rapportées. Cependant l'un de leurs avis est infirmé par des constatations d'expérience : les étudiants pensent qu'au lieu de faire redoubler les élèves, de manière parfois subjective, il serait plus efficace de diminuer l'effectif de la classe dans le but de mieux connaître les élèves, mais bien d'autres facteurs entrent en jeu ; ainsi une enquête française du SIGES en 1979 indiquait une simultanéité de la baisse des redoublements et de l'augmentation

des effectifs : ce paradoxe était dû à la volonté d'éviter la surcharge des cours préparatoires et le rejet en classes spécialisées ; il en est parfois de même en Belgique.

Cette enquête ayant porté sur un échantillon assez vaste, on peut considérer qu'elle représente assez fidèlement le point de vue de l'ensemble des élèves-enseignants. La différence de point de vue entre les élèves-instituteurs et les élèves-professeurs (les premiers niant la responsabilité de l'école et des enseignants) peut s'expliquer par leur différence de formation. Les élèves-maîtres ont une instruction psycho-pédagogique beaucoup plus longue que les futurs agrégés, ce qui peut homogénéiser leurs représentations. D'autre part les normiens ont beaucoup plus de contacts avec la situation concrète, grâce aux stages ; ils se construisent une image professionnelle et font corps avec les enseignants confirmés. Les futurs agrégés, eux, ont encore un point de vue d'étudiant. Certains en déduiront que l'influence des maîtres, en stage, n'est pas favorable à la responsabilisation professionnelle. Divers chercheurs, notamment anglo-saxons, ont déjà émis l'hypothèse que l'immersion dans la classe, si elle n'est pas appuyée par une solide formation théorique, risque d'être "une entreprise de socialisation plus qu'une préparation professionnelle".

Selon J. Beckers, la prise de conscience d'une responsabilité de l'enseignant en ce qui concerne l'effet de son action pédagogique sur l'acquisition d'un savoir par ses élèves est un objectif essentiel de la formation professionnelle.

- D'après : BECKERS, J. Les futurs enseignants se sentent-ils responsables vis-à-vis de l'échec scolaire. *Bildungsforschung und Bildungspraxis. Education et recherche*, 1995, n° 3, p. 334-350.

## *L'accès à l'enseignement supérieur des Australiens défavorisés : vers des schémas alternatifs*

Dès la fin de la seconde guerre mondiale les sociologues de l'éducation ont analysé la relation entre la position des individus dans la société et leurs chances de s'instruire et proposé de lutter contre la sous-représentation et les sous-performances des élèves dits "défavorisés" dans le système scolaire contemporain. L'explication de l'échec par le "déficit culturel" a donné lieu à des initiatives compensatoires. En 1985 un *Programme pour l'équité de l'enseignement supérieur* a été introduit par le Gouvernement fédéral pour augmenter la proportion d'étudiants issus des groupes sociaux sous-représentés, notamment des jeunes Aborigènes. La systématisation de cet objectif d'équité est recommandée dans le document officiel de 1990 : *A fair chance for all : higher education that's within everyone's reach*, avec à l'appui l'octroi de subventions spécifiques pour les *programmes d'équité*, dans chaque université.

En raison des difficultés économiques traversées par tous les pays développés, à partir des années 70, le gouvernement australien a incité l'enseignement supérieur à augmenter son efficacité, en tant qu'instrument de la relèxe économique. Les Autorités fédérales ont délégué la responsabilité légale de l'enseignement supérieur aux divers Etats, tout en prenant une part grandissante dans son financement. Le gouvernement fédéral travailliste a ainsi espéré peser sur les orientations universitaires pour lutter contre les inégalités de représentation des groupes sociaux.

Cette stratégie, sous-tendue par une vision Keynesienne de l'économie, a facilité l'accès à quelques éléments des groupes désavantagés mais la structure même de l'université est restée favorable à la classe privilégiée. Diverses recherches ont confirmé que ce sont des problèmes structurels qui font obstacle à l'intégration de groupes marginalisés et non pas les déficiences de certains individus qui justifient leurs difficultés d'accès à l'université. En période de récession économique l'effort d'équité dans l'enseignement supérieur se justifie non seulement par le souci de justice mais aussi par celui d'une exploitation optimum des ressources humaines potentielles. Dans cette pers-



pective, c'est au niveau de l'institution elle-même que le gouvernement encourage l'élaboration de stratégies compensatoires élargissant l'accès à l'université des étudiants d'origine défavorisée, le volume de subventions fédérales accordées aux établissements étant conditionné par la réussite de leurs programmes compensatoires.

Depuis 1985 le développement des programmes d'équité et de l'accessibilité des universités a été très important : les populations aborigènes, isolées géographiquement, économiquement défavorisées, d'origine non anglophone, handicapées sont effectivement attirées, les étudiantes sont incitées à choisir des filières traditionnellement "masculines". L'implantation au niveau national des programmes d'équité est donc réalisée. Ces programmes ne se contentent pas d'introduire d'autres critères de sélection des étudiants, ils adoptent un modèle de handicap de type *déficit culturel* par rapport aux compétences, aux valeurs jugées nécessaires à des études supérieures. Plutôt que de réviser la conception du savoir universitaire afin qu'il s'adresse à tous les types d'individus, les programmes d'équité ont eu pour objectif de combler les lacunes de ces individus au plan des savoirs et des stratégies sociales spécifiques du milieu culturel universitaire, afin qu'ils intègrent les valeurs, les normes de ce milieu. Cette action politique d'intégration des défavorisés parmi l'*élite* n'est pas socialement reconstructive car elle ne remet pas en cause l'hégémonie d'une classe, ni la pédagogie, ni la conception des programmes dans l'enseignement supérieur ; par exemple, l'équité vis-à-vis des femmes consiste à leur fournir des cours préparatoires leur permettant de s'adapter aux cours universitaires traditionnellement conçus dans un esprit "masculin". Bien que quelques séries de cours sur les femmes, sur les Aborigènes, aient été introduites dans les programmes universitaires, elles font partie des sujets mineurs. Et une réussite universitaire dans ces conditions risque de couper le jeune lauréat de sa communauté originelle, ne faisant que déplacer le problème de marginalisation.

Dans son désir de prouver concrètement l'efficacité de ces réformes, le gouvernement fédéral s'est focalisé sur le rendement de l'enseignement supérieur en termes quantitatifs. Le financement des programmes égalitaires de chaque université est ainsi tributaire du nombre d'inscriptions et de diplômes finaux obtenus par des étudiants "défavorisés" : on est ainsi passé dans une université, de quatre diplômés aborigènes en 17 ans, à six par an actuellement. Pour son financement global, l'université doit prouver que ses étudiants ont

une origine sociale variée et que les étudiants issus des programmes spéciaux, égalitaires, ont pu s'intégrer au flux majoritaire. Et de fait, statistiquement, les résultats des universités prouvent le succès de cette utilisation des fonds publics : un plus grand nombre d'Aborigènes fréquentent l'université, un plus grand nombre de femmes poursuivent leurs études dans des branches "masculines". Mais les auteurs de l'article remettent en cause les conceptions trop mécanistes des statuts sociaux, qui séparent certaines caractéristiques des individus du contenu social global de leur expérience éducative.

Ils remarquent que jusqu'en 1988, il n'y avait pas de données statistiques précises sur le taux d'inscription et de réussite finale des étudiants de catégories défavorisées. C'est seulement en 1994 qu'un document sur les *indicateurs de performances et d'équité dans l'enseignement supérieur* a été publié. Le suivi des étudiants ayant bénéficié des programmes d'acquisition de savoir faire pré-universitaire est récent et parfois interrompu lorsque ces étudiants changent d'université. Il n'est donc pas certain que les étudiants ayant réussi dans le cadre de ces programmes d'équité, n'auraient pu réussir sans ces programmes (notamment en ce qui concerne les Aborigènes). Le fait de ne pas satisfaire aux critères officiels d'entrée à l'université ne prouve pas une inaptitude à de telles études : ainsi à l'université de Newcastle, on a constaté que des étudiants admis par "rattrapage", sur présentation de dossiers, de portfolios, dans des programmes artistiques, ont par la suite réussi de façon équivalente à ceux qui furent admis dans les conditions normales. Il est probable que pour les étudiants de milieu défavorisé la frontière entre l'exclusion et l'admission est tout aussi aléatoire. De plus, l'allongement général de la période des études a sensiblement augmenté le nombre des candidatures à l'université, y compris parmi les jeunes relativement défavorisés, qui y sont donc plus représentés qu'auparavant, ce qu'Abbott et Chapman désignent comme l'"*équité contingente*" (71 % des élèves sont actuellement scolarisés jusqu'au second cycle secondaire contre 36 % en 1982).

De plus, dans ses statistiques mesurant l'efficacité, l'université ne distingue pas les élèves défavorisés mais doués, qui entrent à l'université par la voie normale de sélection et les élèves défavorisés qui ont dû bénéficier d'une solution alternative comportant un programme spécial. Un tel flou permet aux universités d'atteindre les quotas d'Aborigènes ou de minorités défavorisées et d'éviter des pénalisations budgétaires, y compris pour les programmes généraux.

De surcroît, la division en catégories de défavorisés est en partie trompeuse car, très souvent, plusieurs caractéristiques défavorisantes se cumulent : l'Aborigène peut être aussi désavantagé par le niveau socio-économique, le sexe, etc... Et l'université est tentée de répartir ces élèves dans les catégories de défavorisés insuffisamment représentées pour obtenir un maximum de subsides : dans un programme compensatoire analysé par les auteurs, les candidats devaient dans leur dossier de candidature sélectionner eux-mêmes la catégorie de handicap les concernant, beaucoup avaient sélectionné plusieurs catégories et néanmoins dans la liste finale de l'université chacun des 227 candidats reçus était classé dans une catégorie exclusive.

Finalement, les contraintes financières incitent à admettre dans les programmes préparatoires les élèves les plus susceptibles de réussir en fonction des critères traditionnels de niveau scolaire général évalué par les performances aux tests de mathématiques et de langage passés par l'ensemble des candidats à l'université. Et parmi les étudiants admis dans une faculté, ceux qui ne parviennent pas à suivre sont invités à abandonner les matières dans lesquelles ils ne réussissent pas avant d'être sanctionnés officiellement, dans l'intérêt psychologique des jeunes mais aussi avec l'effet de diminuer le chiffre officiel des échecs aux examens et par conséquent les risques de pénalisation financière.

Si l'initiative du gouvernement fédéral mérite des éloges dans la mesure où elle a motivé les universités pour accélérer l'ouverture de l'enseignement supérieur aux groupes les moins favorisés, cette satisfaction est tempérée par le constat suivant : ce sont les performances en classes secondaires terminales qui influent le plus sur les résultats en faculté, y compris chez les élèves très défavorisés. L'effort de compensation réalisé pour l'élite de ceux-ci accentue le phénomène d'exclusion des autres. L'action de l'État a ouvert la voie d'une amélioration de l'équité en matière scolaire mais le taux moyen d'Aborigènes dans les universités reste nettement inférieur à leur taux dans la population australienne de 15 à 64 ans (1,4 %). De même la proportion d'étudiantes en sciences de l'ingénieur oscille entre 9,09 et 17,63 % bien que les femmes représentent, selon les universités, de 50 à 62 % de la population étudiante.

Il reste donc une tâche de reconception des programmes et des méthodes d'enseignement supérieur à accomplir sous l'impulsion, non des institutions elles-mêmes, mais de certains groupes sociaux ou

intellectuels. Récemment un *Plan de garantie qualitative* pour l'enseignement supérieur public australien a recentré l'intérêt sur la qualité du produit éducatif mais il faudrait privilégier les processus, plus que les résultats. Les programmes de base doivent prendre en compte les différences sociales. Après un effort d'ouverture, le prochain défi des partisans de l'équité concerne la réforme structurelle.

- D'après : GALE, Trevor and MCNAMEE, Peter. Alternative pathways to traditional destinations : higher education for disadvantaged Australians. *British Journal of Sociology of Education*, dec. 1995, vol. 16, n° 4, p. 437-450.

# OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Nous poursuivons l'effort de valorisation des thèses, commencé il y a maintenant huit ans. Comme dans les numéros précédents (14, 16, 19, 22, 25, 28, 31 et 34) de *Perspectives Documentaires en Éducation*, nous faisons apparaître celles dont l'apport est le plus notable dans le domaine de l'éducation.

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

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

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

*M.-F. Caplot*

Titre communiqué par  
Pierre Clanché, Professeur à  
l'Université de Bordeaux II

- MARCHIVE, Alain. *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs*. 573 pages en 2 tomes.

Thèse de doctorat : Bordeaux II : janvier 1995. Dirigée par Pierre Clanché.

S'il existe bien un réseau de formation principal dans la classe sous la forme de la relation classique maître-élève, il

existe un autre réseau de formation, plus occulte celui-là, dans les différentes formes d'entraide pédagogique entre élèves. Dans certaines classes, où l'entraide est assimilée à un objet de perturbation, ce réseau n'existe qu'à l'état d'ébauche. Dans d'autres, où l'entraide est tolérée voire institutionnalisée, les pratiques d'entraide constituent un instrument de régulation voire un outil de remédiation. L'approche ethnographique montre que les modalités interactives peuvent être multiples (coconstruction, confrontation, imitation, interaction de tutelle, aide ponc-

tuelle) et qu'elles ont dans la plupart des cas une triple fonction : psychologique, sociale et instrumentale. Les styles d'interaction plus ou moins solidaires ou individualistes des élèves ne sont pas indépendants de modèles d'enseignement, même si d'autres variables peuvent être évoquées. On peut ainsi analyser trois profils de classes : les classes interactives, les classes semi-interactives, les classes non-interactives. Dépassant les seules explications par les stratégies individuelles, il convient de ne pas s'en tenir à une vision utilitariste de l'entraide, mais considérer que celle-ci est au service du lien interpersonnel et qu'à ce titre elle relève aussi de l'esprit du don.

Titres communiqués par  
Jean Guglielmi, Professeur à  
l'Institut Universitaire de  
Formation des Maîtres de  
Caen

- DERRIEN, Christian. *Le réseau télématique "Freinet". Dynamique communicationnelle de classes en innovation (1985-94)*. 740 pages en 2 volumes.

Thèse de doctorat : Caen : juin 1995.  
Dirigée par Jean Guglielmi.

Cette étude porte sur la genèse et l'évolution, durant une période de dix ans, d'un phénomène d'utilisation des messageries télématiques reliant entre elles des classes issues en partie du mouvement Freinet. Un grand nombre de données a été recueilli sur les processus communicationnels de cette opération. Elles ont été traitées avec une problématique qui relève de la systémique et de théories de la communication. Ce travail a permis d'explorer la spécificité de

cette communication horizontale en s'intéressant plus particulièrement à la dynamique d'innovation qui y est à l'œuvre.

Dans la première partie de l'ouvrage, le réseau est étudié dans son contexte historique et différentes approches théoriques concernant les phénomènes d'information, de communication et de réseaux sociotechniques sont exposées.

La seconde partie concerne l'étude de cas qui présente une analyse approfondie du réseau "Freinet" sur la période 1985-1994. Cette étude s'articule selon le triptyque proposé par certaines démarches systémiques : le réseau en activité, en structuration et en évolution. Une synthèse des résultats obtenus à la suite de l'utilisation de différents outils méthodologiques a permis de mettre à jour plusieurs processus communicationnels spécifiques à ce réseau socio-technique.

- LOPES VIEIRA, Maria Teresa. *L'intégration des enfants handicapés dans le premier cycle de l'enseignement de base. Analyse des pratiques et des modèles mis en œuvre dans les écoles régulières au Portugal*. 943 pages en 3 volumes.

Thèse de doctorat : Caen : juin 1995.  
Dirigée par Jean Guglielmi.

L'intégration scolaire d'enfants handicapés dans le milieu scolaire normal s'inscrit dans une nouvelle étape de l'histoire des idées et des modèles qui ont inspiré les formes de prise en charge éducatives et sociales développées dans le champ de l'éducation spéciale au cours de ce siècle.

Les fondements éthiques, politiques et sociaux de ce mouvement d'opinion ont

eu des reflets sur le renouvellement des pratiques éducatives envers ce groupe de population scolaire. La création de dispositifs de soutien ont permis d'assurer les adaptations et les moyens spécifiques nécessaires à la participation totale ou partielle des enfants handicapés dans les activités de la classe régulière.

L'étude de cas de deux établissements scolaires du premier cycle d'enseignement de base au Portugal (ayant déjà une tradition d'intégration totale d'enfants porteurs de divers types d'handicaps) ont mis en évidence l'importance des attitudes des divers partenaires éducatifs et un ensemble de dimensions liées à l'organisation scolaire et à la pratique pédagogique. La création de liens de liaison et l'articulation entre l'orientation suivie par les instituteurs au sein de la classe régulière et le programme de soutien développé par le maître d'éducation spéciale jouent également un rôle significatif ; le contrat et la négociation permanents entre les enseignants constituent un élément important de régulation du processus. La bonne organisation et gestion du temps et des activités de la classe régulière, le souci de leur adaptation aux besoins individuels de l'enfant et le niveau de discrimination positive déterminent le statut de l'élève handicapé et son degré de participation au sein du groupe.

Titres communiqués par Charles Hadji, Professeur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Grenoble et à l'Université de Pierre Mendès-France, Grenoble II

- DGUICHI, Kaïs-Raïs. *Contribution à l'étude du bilinguisme scolaire en Tunisie : du pluralisme subi à la pluralité assumée*. 484 pages (dont 26 d'annexes).

Thèse de doctorat : Lumière Lyon II : avril 1995. Dirigée par Charles Hadji.

Ce travail se donne pour objectif d'étudier les conditions de possibilité d'un bilinguisme additif dans le contexte tunisien et, par conséquent, d'identifier les facteurs de nature à favoriser ce bilinguisme. De l'avis de l'auteur, ces facteurs sont au nombre de trois : la maîtrise de la langue maternelle, l'"enculturation" de la langue d'origine et les conditions d'enseignement elles-mêmes favorables.

Dans cette perspective, le candidat centre son étude sur des éléments, jugés par lui fondamentaux, que sont les manuels scolaires, et également, les élèves.

La démonstration prend appui d'une part sur de solides assises théoriques puisées dans les principaux domaines de référence et, d'autre part, sur un certain nombre de données recueillies dans différents contextes ruraux ou urbains, les méthodologies mises en œuvre pour ces différentes analyses étant elles-mêmes diversifiées (enquêtes, analyses de documents, tests, observations directes, etc.).

Pour mener son enquête, M. Dguichi a choisi trois types d'écoles très différents : écoles des régions rurales, "où l'indigence matérielle se double d'une indigence culturelle" ; écoles de certains centres urbains (quartier résidentiel de La Marsa, dans la banlieue de Tunis), où l'influence occidentale est particulièrement forte ; écoles des régions dites "foyers culturels" (comme Tozeur), où la tradition arabo-islamique coexiste avec la volonté d'ouverture à la modernité.

Il consacre donc la première partie de son travail à définir les "cadres du bilinguisme scolaire en Tunisie" : cadre conceptuel, d'une part, cadres géographique, historique, culturel, linguistique et scolaire, d'autre part. La deuxième partie, la plus importante (plus de la moitié de la thèse), traite de la situation actuelle de l'enseignement de l'arabe et du français en Tunisie, en s'appuyant sur l'étude des programmes, des manuels en usage dans les deux langues, des enseignants, etc., et en se demandant dans quel cas on peut parler d'un bilinguisme véritable et dans quel cas il ne s'agit que d'un "double semi-bilinguisme". La troisième et dernière partie, qui est déjà une sorte de conclusion, s'interroge sur le statut de la langue française (simple instrument, comme le voudraient les plus récentes instructions officielles, ou langue de culture ?) et cherche à déterminer dans quelle mesure elle joue un rôle d'acculturation ou de déculturation.

Tout ceci permet à l'auteur de déboucher sur des conclusions vigoureuses, claires et suggestives (en particulier l'inventaire des onze conditions favorables) dont on apprécie l'esprit d'ouverture et la connaissance visiblement approfondie du contexte tunisien.

- OLIVIER-LAMESLE, Daniel. *Contribution à l'étude du problème de "l'enseignement" de la poésie moderne au cours moyen*. 608 pages (dont 100 d'annexes).

Thèse de doctorat : Lumière Lyon II : juin 1995. Dirigée par Charles Hadji.

L'idée directrice de ce travail est originale et même, de prime abord, assez paradoxale. M. Olivier-Lamesle veut montrer, en effet, que la poésie moderne, réputée pour son hermétisme et sa prosodie déconcertante, peut trouver sa place, et même une place de choix, dans l'enseignement du premier degré, plus précisément dans les classes du cours moyen. Michel Butor, René Char, Saint-John Perse, Pierre Reverdy ou Jules Supervielle, par exemple, ne sont pas des auteurs auxquels on penserait spontanément pour éveiller, chez des enfants de 9 à 11 ans, le goût et le sens de la poésie. Or, il ressort de l'enquête de M. Olivier-Lamesle que leurs poèmes ne sont pas moins appréciés par des élèves de cours moyen que des poèmes de facture plus classique et plus volontiers considérés comme "scolaires". C'est à partir de ce constat et des observations auxquelles il a donné lieu que l'auteur conduit une longue réflexion sur la poésie et sur les conditions de l'introduction de la poésie moderne à l'école.

La première partie de la thèse est naturellement consacrée à justifier l'approche retenue ("approche clinique") et à décrire la manière dont l'enquête sur le terrain a été menée. Dans un premier temps, 154 élèves de huit classes de CM1 et CM2 (dont 88 en milieu rural et 66 en milieu urbain) ont été confrontés à neuf textes poétiques du XXe siècle, choisis en fonction de leur plus ou moins grande obscurité. L'un des plus



obscur ("Tes paupières d'ail" de Michel Butor) fait l'objet, dans un deuxième moment de l'enquête, d'un traitement plus détaillé, M. Olivier-Lamesle s'attachant à décrire minutieusement la "réception" de ce poème par une quarantaine d'enfants. Il peut alors développer des réflexions de deux ordres. Elles concernent d'abord (deuxième partie de la thèse) "ce qui est en question", c'est-à-dire la poésie elle-même (l'émotion poétique, le sens poétique, le plaisir poétique, etc.) et plus spécialement la poésie dite moderne (car la "modernité" n'est pas seulement une question de dates), ainsi que la place de la poésie à l'école. L'auteur se demande ensuite (troisième et dernière partie) si l'on peut et si l'on doit "enseigner la poésie moderne" et il propose des "éléments pour une didactique de la poésie au cours moyen". Il est ainsi conduit à s'interroger sur les finalités de l'enseignement et sur les modalités du développement de l'imaginaire à l'école, puis à poser le problème de la "didactisation" et à envisager, en s'appuyant sur des exemples précis (63 textes), la façon d'introduire la poésie moderne dans les classes du cours moyen, ce que l'on peut en attendre.

Il illustre ainsi de façon convaincante ce que peut être une recherche de type didactique fondée sur une approche empirique des problèmes rencontrés par l'apprenant, la formulation d'hypothèses explicatives, l'analyse de la spécificité de l'objet d'enseignement et débouchant sur de nouvelles démarches faisant l'objet d'une évaluation.

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

- CAMPANALE, Françoise. *L'auto-évaluation, facteur de transformation des conceptions et des pratiques. Études d'actions de formation continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation*. 329 pages + 157 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Grenoble II : décembre 1995. Dirigée par Jean Berbaum.

Cette recherche, descriptive et modélisatrice, utilisant une approche qualitative et clinique, explore le rôle que peut jouer l'autoévaluation dans la formation pour favoriser des transformations de conceptions et de pratiques pédagogiques. Il s'agit de montrer que l'introduction de situations d'autoévaluation dans les actions de formation continue des enseignants du secondaire favorise la transformation des conceptions et pratiques de l'évaluation, et au-delà un changement du paradigme pédagogique.

La première partie, en se référant principalement à l'approche complexe d'Ardoino et Berger, de Berbaum, fait émerger le paradigme de l'évaluation "compréhensive". L'autoévaluation des acteurs pour déclencher des régulations interactives dans le processus enseignement-apprentissage est la cible des stratégies d'évaluation formative/formatrice, étudiées surtout par Allal, Cardinet, Bonniol. Le fonctionnement de l'autoévaluation est exploré, puis modélisé. L'autoévaluation devient objectif et moyen de formation.

La deuxième partie interroge l'hypothèse sous l'angle de sa prise en compte par des formateurs. L'analyse de l'évolution d'un dispositif de formation à l'évaluation montre comment un processus d'autoévaluation engagé par des formateurs débouche sur la détermination de l'autoévaluation comme objectif essentiel de formation pour les enseignants, afin qu'ils puissent provoquer celle des élèves.

La troisième partie met l'hypothèse à l'épreuve des faits, à travers l'étude d'une formation incluant des situations d'autoévaluation. Des analyses transversales et longitudinales des discours des stagiaires montrent des modifications de conceptions de l'évaluation et témoignent de modifications de pratiques pédagogiques. Les changements significatifs se sont accompagnés de l'engagement délibéré des stagiaires dans un processus d'autoévaluation. Le changement du paradigme pédagogique suppose la transformation de la représentation de son rôle d'enseignant.

Ce travail tente d'approfondir les connaissances sur l'autoévaluation et de fournir aux formateurs des grilles de lecture de leurs actions.

Titre communiqué par  
Martine Abdallah-Preteille,  
Professeur à l'Université de  
Valenciennes

- MAHRIR, Mohamed. *Pour une didactique du conte merveilleux en Français Langue Étrangère.*

Thèse de doctorat : janvier 1995 : Paris III. Dirigée par Louis Porcher.

L'exploitation des contes merveilleux et de l'imaginaire qu'ils véhiculent demeure une source de profits pour le chercheur en didactique du Français Langue Étrangère (FLE). Ces récits restent en effet fortement présents dans la culture populaire marocaine (et arabe) ainsi que dans les interstices du texte maghrébin écrit en français. C'est en ce sens qu'une centration sur l'apprenant s'avère pertinente dans la mesure où elle permet une bonne articulation et une re-vulgarisation scolaire des savoirs : les retrouvailles avec le conte facilitent la rencontre avec une oralité vivante et le dialogue avec l'Autre ; les récits maternels et ceux venus d'ailleurs (d'Occident) ne manquent pas de présenter à cet égard des analogies surprenantes. Le conte -oral ou écrit- offre également d'autres caractéristiques dignes d'intérêt : c'est un genre relativement court, simple et complet pouvant donner lieu à des activités créatrices et ludiques et inviter le groupe-classe à s'inscrire dans les réseaux d'une communication fructueuse. La classe de FLE constituée, de ce fait, un public avec lequel il faut *conter* et quelques récits glanés dans l'excellent recueil des *Mille et Une Nuits* sont susceptibles à ce sujet de présenter un intérêt certain pour le

didacticien car leur ré-investissement permet de "joindre l'utile à l'agréable".

Titres communiqués par  
Philippe Meirieu, Professeur  
à l'Université Lumière -  
Lyon II

- LAUGIER, Bernard. *Le lire et le faire - Élaboration d'un modèle "pour" l'intelligibilité des pratiques de l'enseignement de la lecture*. 291 pages.

Thèse de doctorat : Lyon II : septembre 1995. Dirigée par Philippe Meirieu.

S'agissant de l'enseignement de la lecture, nous avons affaire à un ensemble de pratiques qui ne sont pas simplement une juxtaposition de décisions à agir l'accès au savoir lire et dont la cohérence pourrait résider en une quête du sens de la singularité de l'action. Nous procédons d'un déplacement de l'attention des procédés didactiques supposés régler le champ du "faire apprendre à lire" à des "manières de faire" ayant une logique propre. Nous voulons ainsi redonner aux pratiques la prééminence qu'une conception limitée de la rationalité commence par oblitérer. Proposant un modèle "pour" l'intelligibilité des pratiques de l'enseignement de la lecture, nous ne visons pas l'élaboration d'un modèle général pour couler dans ce moule l'ensemble des pratiques. Au contraire, nous cherchons à ouvrir une voie pour des analyses encore à faire.

Par une investigation de trois domaines susceptibles de spécifier des schémas d'opérations pouvant caractériser des manières de "faire apprendre à lire" - manuels, routines dans les classes (corps, temps, exercices) et métaphores

liées à l'apprentissage de la lecture -, nous décrivons un usage du champ des rationalités didactiques.

Nous abordons ensuite, au regard du paradigme du texte, la seconde opération reconnue en l'acte des pratiques : celle de l'achèvement de l'intelligence de son action en faisant advenir du sens dans une reconnaissance *a priori* de l'accès au savoir lire qui est toujours à réinventer, à la manière d'un texte qui n'est jamais écrit que lorsqu'il est lu. En cela, nous rendons compte du procès d'une médiation dont les pratiques sont l'enjeu. À ce titre, un usage du champ des rationalités et une opération sur ce champ peuvent être reconnus en l'acte des pratiques.

- SAUZEDE, Jean-Paul. *Astrologie, déterminisme et orientation. De la typocosmie d'Adolphe Ferrière à l'orientation assistée par ordinateur : quelle est la place du sujet dans son orientation ?* 381 pages + 120 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Lyon II : janvier 1996. Dirigée par Daniel Hameline.

Lorsque le pédagogue genevois Adolphe Ferrière (1879-1960), qui venait de publier *L'École active* (1921) découvrit l'astrologie, il pensa avoir trouvé là une classification "naturelle" des types psychologiques qui permettrait de pouvoir éduquer chaque enfant "selon ses virtualités les meilleures" et procéder à une orientation "au sens large : éclairer les individus sur ce qu'ils sont, ce qu'ils peuvent, ce à quoi ils peuvent prétendre". Mais l'intérêt qu'il portait à cette voie de recherche l'éloigna progressivement de ceux de ses contemporains qui privilégiaient une approche psychométrique de l'éducation et de l'orientation et qui considéraient l'aven-

ture de Ferrière comme une "évasion parascientifique". C'était le cas, en particulier en France, d'Henri Piéron qu'on peut considérer comme un des principaux fondateurs du modèle scientifique de l'orientation scolaire et professionnelle, dont on peut suivre le développement dans le *Bulletin National d'Orientation Professionnelle* à partir de 1929.

La lecture conjointe, pendant la même période, de cette revue et d'écrits en grande partie inédits de Ferrière tend à montrer, malgré la distance qui peut séparer un penseur n'hésitant pas à explorer des voies considérées comme irrationnelles et des chercheurs soucieux de privilégier une approche scientifique, que Ferrière n'était pas aussi éloigné qu'on pourrait l'imaginer des préoccupations et des conceptions de ses contemporains, et que l'obsession de la mesure et de la quantification, dans le *B.I.N.O.P.*, alliée à une méfiance systématique vis-à-vis de la clinique et de toute subjectivité, a souvent conduit à des recherches sans fins ni finalités tout en proclamant un déterminisme qu'on serait bien en peine de distinguer de celui que l'on reproche à juste titre à l'astrologie prédictive.

Or si on peut considérer aujourd'hui que le modèle scientifique du repérage des "aptitudes" a vécu, le développement de l'orientation assistée par ordinateur tend à faire croire que les problèmes d'orientation et d'insertion professionnelle, dans une société en proie à une crise de l'emploi sans précédent, pourraient se résoudre rationnellement et automatiquement dans une succession de choix individuels ajustant de manière pertinente les profils d'intérêts personnels et les caractéristiques des métiers. L'étude de certains "logiciels

d'aide à l'orientation" amène à se demander si le sujet qui s'en remet à une telle instrumentation ne risque pas la même aliénation que celle qu'on reproche aux démarches considérées comme irrationnelles.

Titres communiqués par  
Josette Adda, Professeur  
émérite à l'Université  
Lumière - Lyon II et direc-  
teur de recherches à  
l'Université Paris VII

- HAHN, Corinne. *La relation Mathématiques/Réalité dans un enseignement en alternance. Le cas du pourcentage dans une formation à la vente.* 296 pages.

Thèse de doctorat : Paris VII : novembre 1995. Dirigée par Josette Adda.

La formation en alternance des apprentis vendeurs (BEP) leur permet-elle de mieux construire des concepts mathématiques à partir du "vrai concret" ?

L'acquisition de la notion de pourcentage permet de mesurer l'intérêt et les limites du recours aux situations "concrètes" dans le cas d'apprentis-vendeurs en bijouterie.

- RUBIO AGUERO, Jesus Ramon. *Formation à la résolution de problèmes de mathématiques en DEUG scientifique.* 460 pages dont 30 d'appendices.

Thèse de doctorat : Lyon II : septembre 1995. Dirigée par Josette Adda.

La thèse traite d'une méthodologie pour la formation à la résolution de pro-

blèmes de mathématiques dans le DEUG Scientifique.

Je fais une proposition de stratégies pour la résolution de problèmes de mathématiques, en particulier pour la résolution de problèmes de probabilités. J'expose les résultats encourageants de quelques expériences que j'ai faites sur cet enseignement. Le point de vue que j'adopte me semble plus naturel et plus adapté au public du DEUG A que ceux d'autres auteurs. Quelques chapitres sont consacrés aux stratégies suivantes dont j'introduis l'étude :

1 - La Règle d'Or : Oser-vérifier-interpréter. 2. La Reformulation. 3. Le Développement des hypothèses et des données. 4. Recherche d'exemples et de généralisations. 5. L'utilisation et création des heuristiques.

Les stratégies suivantes, qui complètent mon modèle de la résolution de problèmes de mathématiques, sont seulement commentées comme complément à mon travail : 6. La récurrence et la récursivité. 7. Les transformations logiques et les transformations de cadre. 8. L'application des algorithmes. 9. Stratégies particulières à une branche des mathématiques.

Il s'agit d'un modèle scientifique du travail de résolution de problèmes de mathématiques, par l'expert et par les étudiants. En particulier, mon modèle peut être appliqué de façon plus ou moins immédiate. Ceci n'est qu'un des buts dont j'ai tenu compte dès le début de ma recherche, puisque j'ai voulu établir un lien entre les mathématiques et les didacticiens.

J'analyse les erreurs et les manques de formation des étudiants en détail et je fais une étude de la façon dont ces difficultés peuvent être remédiées. Je m'applique aussi à la description de ce qu'on

peut appeler "l'art de la résolution de problèmes de mathématiques". Je mets fin à la thèse avec quelques recommandations que l'on peut déduire de la recherche présentée.

Titres communiqués par  
Guy Avanzini, Professeur à  
l'Université Lumière, Lyon II

■ JEANNET, Jean-Michel. *L'avenir des collèges ruraux*. 757 pages en 2 tomes.

Thèse de doctorat : Lyon II : octobre 1995.  
Dirigée par Guy Avanzini.

La thèse de Monsieur Jeannet se présente en deux tomes qui totalisent 757 pages. Le premier, de 386 pages, regroupe le texte proprement dit, la liste des sigles et une bibliographie de 12 pages. Le second, de 371 pages, rassemble 19 annexes. C'est un travail original, qui s'interroge sur l'avenir des CES ruraux de Saône-et-Loire. Constatant que la diminution de leurs effectifs pourrait entraîner la fermeture et de regroupement des élèves dans les collèges urbains, il étudie l'hypothèse alternative de leur thématization. D'où une très vaste enquête, méthodiquement conduite sur la base d'une solide information.

Après avoir analysé le terme lui-même, la première partie étudie l'origine des collèges et l'évolution de leur statut dans le système éducatif français, en relation avec les politiques gouvernementales successives. Puis elle s'attache à définir la notion de ruralité, pour identifier les critères du "collège rural" en tant que tel. Elle applique alors ces données au département de Saône-et-Loire, dont elle précise la situation en la matière et les décisions de son Conseil

Général. La deuxième partie expose les diverses attitudes préconisées et possibles à l'égard de ces établissements, notamment le rapport Mauger. Indiquant pour quelles raisons, à ses yeux, il importe fortement de les maintenir. M. Jeannet suggère alors la stratégie de la thématisation, dont il montre comment elle pourrait sauvegarder leur présence et leur action, tout en leur assurant un effectif suffisant pour justifier les financements indispensables. D'où une étude minutieuse des textes officiels en vigueur, pour voir dans quelle mesure ils sont susceptibles d'autoriser cette politique. Cet examen s'avérant positif, l'auteur cherche comment la mettre en œuvre en Saône-et-Loire. Il présente donc plusieurs modalités et exemples de thématisation et leurs implications respectives. Enfin, la troisième partie porte sur les obligations qui résulteraient de l'adoption de cette démarche, en particulier en ce qui concerne les horaires. Et l'investigation s'achève par l'élaboration argumentée d'un plan précis de thématisation susceptible d'être déployé dans le département.

Il s'agit donc d'une très ample et importante recherche, qui se situe alternativement dans les registres historique, sociologique, juridique, économique et pédagogique, qui révèle une culture solide et diversifiée, en lien avec une forte expérience des problèmes des collectivités locales.

■ **RAFFLEGEAU, Sylviane.** *Le développement du vocabulaire dans des textes d'écoliers.* 382 pages.

Thèse de doctorat : Lyon II : juin 1995.  
Dirigée par Guy Avanzini.

Madame Rafflegeau présente une thèse en vue de l'obtention du doctorat en Sciences de l'éducation. L'objet de cette recherche est *Le développement du vocabulaire actif dans des textes d'écoliers.*

L'ouvrage comporte onze chapitres, une introduction et une conclusion. De ce point de vue, il aurait peut-être été préférable de répartir ces chapitres entre deux ou trois parties mais on comprend la difficulté de l'entreprise quand on considère la richesse des données, la complexité de leur mise en forme, la diversité des analyses, la mise en rapport de variables telles que l'âge, le sexe, l'origine sociale des sujets.

La lecture de l'ouvrage révèle de très bonnes qualités de chercheuse : la variété des situations de production des écrits, la diversité des écoles où furent recueillis ces textes, l'implication mais aussi la "distanciation" de l'auteur dans ces recueils de textes témoignent de la maîtrise de l'auteur dans le domaine d'une recherche qui est (bien que l'auteur s'en défende un peu) une recherche fondamentale (par exemple le chapitre 8 qui traite du rapport du lexique et de la syntaxe).

Une autre qualité de l'ouvrage est celle du style qui rend l'ouvrage agréable à lire bien que, parfois, il y ait quelques redondances non dans le style mais dans la présentation des données.

Titres communiqués par  
Marguerite Altet, Professeur  
à l'Université de Nantes

- LANG, Vincent. *La professionnalisation des enseignants : jeux et enjeux d'une politique institutionnelle.*

Thèse de doctorat : Nantes : décembre 1995. Dirigée par Marguerite Altet.

La recherche interroge le sens de la politique de professionnalisation menée par l'institution Éducation nationale, plus particulièrement en formation initiale.

Le processus de professionnalisation est défini comme un mode particulier d'articulation de deux logiques, instrumentale et "communicationnelle". On fait l'hypothèse que ce processus conduit à la constitution d'un espace d'autonomie professionnelle, condition de valorisation du statut social.

La recherche analyse ensuite les professionnalités enseignantes traditionnelles, pour en dégager des modèles de pratiques et les savoirs qui les fondent. Elle examine les changements survenus dans les conditions et les contextes d'exercice qui rendent inadéquates les formes traditionnelles des pratiques enseignantes.

La recherche interroge enfin la consistance du modèle de l'"enseignant professionnel" et examine la mise en place de la nouvelle formation initiale des enseignants au travers des textes officiels et de plans de formation de différents IUFM. Elle met en évidence que son enjeu essentiel porte sur la redéfinition des compétences, de identités enseignantes et sur une transformation des référents de la professionnalité.

- LEMOIGNE-POUPARD, Huguette. *Erreurs, décalages et ajustements dans le processus enseignement-apprentissage lors de cours de biologie en classe de 5e et 6e.*

Thèse de doctorat : Nantes : décembre 1995. Dirigée par Marguerite Altet.

La recherche se situe dans le prolongement des travaux de M. Altet (1989 à 1995) sur les interactions qui apparaissent dans la communication, lors du processus enseignement/apprentissage.

Nous avons tenté d'effectuer, grâce à des enregistrements vidéos, audios, par l'observation directe et par la prise de notes, d'approcher la réalité de la situation scolaire, en cours de Biologie en classes de Sixième et de Cinquième.

Des outils conceptuels d'analyse, spécialement construits, nous ont permis d'étudier et de codifier les échanges enseignant/élèves permettant une analyse à la fois qualitative et quantitative.

Le travail s'est axé principalement sur les erreurs et les décalages qui apparaissent entre les deux sous-processus, enseignement et apprentissage, lors de la transmission du savoir. Il a permis de dégager les mises en adéquation, les ajustements, effectués par les enseignants lors de l'apparition de ces dysfonctionnements.

Les principales erreurs relevées sont à mettre en relation avec les difficultés d'assimilation des termes nouvellement introduits dans le discours scolaire ou à des problèmes liés à la saisie, au codage ou à l'analyse des données, qu'elles soient écrites ou orales.

Les décalages se situent massivement sur le plan cognitif, entre les questions des enseignants et les réponses des élèves, au niveau du mode de raisonnement.

Lorsque ces dysfonctionnements sont repérés, ils font l'objet de traitement par les enseignants mais aussi par les élèves. Les ajustements mis en place font appel à des procédures de retraitement ou de correction.

Cette recherche, qui se veut descriptive, compréhensive et explicative, conduit à une nouvelle approche de la transmission du savoir et de la construction des situations d'apprentissage. Elle amène à prendre en compte les erreurs et les décalages comme outils d'analyse et de base de travail.

■ MORIN, Christiane. *Les modalités de l'interaction maître-élèves dans le processus enseignement-apprentissage au cycle 3, à l'école élémentaire.*

Thèse de doctorat : Nantes : juin 1995.  
Dirigée par Marguerite Altet.

Cette recherche se situe dans le champ de la pédagogie. Elle tente de rendre compte des différentes variables intervenant "dans les processus d'interaction entre l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage" (M. Altet, 91, 94). Elle emprunte à des champs théoriques qui relèvent de la psychologie de l'apprentissage et du travail, de l'interactionnisme symbolique et aux recherches actuelles sur le "Teachers' thinking".

Les données ont été recueillies à partir d'enregistrements audiophoniques de séquences pédagogiques transcrites dans leur intégralité et d'entretiens réalisés auprès des enseignants et des élèves. Quatorze classes ont ainsi été observées pendant six mois.

À partir d'une analyse fonctionnelle des actes pédagogiques et des activités des élèves, nous avons tenté d'inférer les opérations cognitives sollicitées par les

enseignants et les opérations cognitives apparemment mises en œuvre par les élèves. Analyse quantitative et analyse qualitative se complètent afin de saisir la dynamique de l'articulation enseignement-apprentissage.

Les résultats font apparaître une manipulation massive de l'information au détriment d'un traitement de cette information, des situations scolaires qui ne sont pas systématiquement interactives, une difficulté d'ajustement instrumentale et conceptuelle des enseignants face aux difficultés de leurs élèves. Ce qui nous conduit au concept "d'abandon cognitif" d'une partie des élèves par les enseignants.

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

■ DESGROPPES-BARBEREUX, Nicole. *L'École Maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section.* 504 pages.

Thèse de doctorat : Paris V : décembre 1995. Dirigée par Éric Plaisance.

Si les études consacrées à l'école maternelle sont beaucoup moins nombreuses que celles qui prennent pour objet l'école élémentaire, il convient cependant de constater que la scolarisation des enfants de trois à six ans s'est développée dans de telles proportions au cours des vingt dernières années qu'elle s'étend désormais à près de 99 % de la population enfantine en milieu urbain.

Cette scolarisation précoce a, entre autre, pour but de réduire l'échec sco-



laire à l'école élémentaire. On observe en effet que les enfants qui ont effectué plusieurs années de maternelle sont souvent moins sujets aux redoublements en élémentaire. Alors que l'on pourrait penser que l'école maternelle donne ainsi les mêmes chances à tous les enfants, on constate qu'elle génère en fait de l'inégalité entre eux. Ceci est apparu de façon flagrante lors de l'observation des interactions entre enseignants et élèves.

Pour procéder à ces observations, dix classes de grande section de maternelle du même secteur départemental, mais situées dans des zones d'habitation différentes, ont été sélectionnées. Trois se situent en ZEP, six en secteur "mixte" et deux en secteur favorisé. Les observations se sont étalées sur une semaine pour chaque classe. Elles ont porté sur les séquences collectives et sur les activités en groupes qui se déroulent rituellement chaque matin, depuis le moment de l'accueil jusqu'à l'heure de la récréation (soit une heure et demie quotidiennement).

L'étude des interactions révèle que des pédagogies différenciées s'efforcent, dès l'école maternelle, de prendre en compte les différences sociales et culturelles des élèves. Toutefois, l'analyse des portraits d'élèves formulés par les enseignants, indique qu'ils ne sont pas jugés selon leurs compétences réelles, mais qu'ils sont étiquetés en fonction de leur origine sociale. Dès qu'ils reçoivent un statut scolaire ("bon élève", "élève moyen", "élève en difficulté"), ils sont classés dans des groupes de niveau implicitement organisés, et il leur est quasiment impossible d'en sortir au cours de l'année scolaire, ce qui est naturellement source d'inégalité. Les enseignants sont conduits dès lors à

gérer des ressemblances et des différences, tout en s'accordant tacitement pour agir comme si, à l'intérieur des groupes, les enfants possédaient des caractéristiques semblables. L'effet pervers de ce fonctionnement, initialement destiné à répondre aux besoins différents des élèves, entraîne une discrimination sociale négative au détriment des enfants des classes populaires.

■ MARTINEAU-BARRIER, Claudette. *L'enseignement spécialisé (1945-1990). Analyse sociologique et historique de l'évolution des professions dans le secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaires*. 719 pages en 2 tomes.

Thèse de doctorat : Paris V : décembre 1995. Dirigée par Éric Plaisance.

L'enseignement spécialisé, créé en 1909, première réponse institutionnelle à la gestion scolaire de l'enfance et de l'adolescence déviantes, a contribué à la définition d'une nouvelle profession : instituteur spécialisé.

Cette recherche, centrée sur l'analyse de la mobilité sociale et professionnelle ainsi que sur le processus de professionnalisation des diverses catégories constituées par les instituteurs spécialisés, de 1945 à 1990, s'est articulée sur le rapport entre les modifications des représentations de la déviance scolaire et l'évolution historique des professions instituées pour la gérer. L'analyse des trajectoires sociales et professionnelles a permis de reconstruire le sens de l'investissement de chacun dans son activité professionnelle en fonction de son origine sociale, des conceptions de son métier et de ses motivations pour devenir instituteur, puis instituteur spécialisé.

L'étude de l'institutorat spécialisé comme unité de fait de la division du travail rend compte des trajectoires sociales qui conduisent aux différentes fonctions d'enseignement, de rééducation, de direction, de formation d'adultes, de secrétariat de commission d'éducation spéciale, ainsi que de la diversité du recrutement qui affecte les comportements professionnels. L'observation des fiches d'inscription des stagiaires formés de 1947 à 1990, dans les deux centres nationaux, s'appuie sur le schéma interactionniste de la carrière conçue comme trajectoire actualisant un système de dispositions. L'analyse des représentations et des comportements, tels que nous avons pu les saisir à travers une enquête menée auprès d'instituteurs spécialisés, en exercice, dans trois départements français, passe par l'identification de modèles normatifs de l'activité professionnelle. L'approche catégorielle a conduit à élaborer plusieurs profils professionnels jalonnant l'évolution socio-historique de cette profession. Du modèle professionnel général regroupant les caractéristiques d'une profession qui tend à s'organiser socialement, dérivent différents modèles qui se dégagent de l'exercice du métier dans l'enseignement spécialisé, tels que les modèles du pédagogue-éducateur, du technicien, de l'animateur-gestionnaire, du pédagogue-animateur et de l'organisateur-médiateur. Par ailleurs, la quête d'une reconnaissance de l'identité sociale de chaque groupe par l'adhésion à des associations syndicales et/ou professionnelles à tendance corporatiste marque l'émergence du processus de professionnalisation.

Titre communiqué par  
Viviane Isambert-Jamati,  
Professeur à l'Université  
René Descartes, Paris V

- KHERROUBI, Martine. *Les instituteurs mobilisés professionnellement : une analyse sociologique.*

Thèse de doctorat : Paris V : septembre 1994. Dirigée par Viviane Isambert-Jamati.

Cette recherche avance une hypothèse concernant la diversité des pratiques des instituteurs contemporains en matière d'investissement professionnel en prenant appui sur les analyses du travail qui font la distinction entre s'acquiescer convenablement de ses tâches professionnelles et s'impliquer dans son métier. Nous avons retenu la notion de "mobilisation professionnelle" pour définir l'effort consenti dans le domaine du travail, envisager la profession d'instituteur comme une profession comparable à d'autres et supposer l'existence entre les diverses professions de processus analogues en jeu dans la constitution de l'investissement (avec une insistance sur la variation selon le sexe). La recherche a été conduite à partir de discours provenant de 42 entretiens approfondis effectués auprès d'instituteurs en poste dans le Val-de-Marne.

Les grandes dimensions abordées ont été : la filiation et le choix professionnel, la formation, la maîtrise et l'appropriation du métier, les éléments de satisfaction et la place accordée au travail, le sentiment d'autonomie et le mode de rapport à la hiérarchie, l'articulation entre vie professionnelle et vie personnelle. Une première ligne de résultats concerne la prise de distance vis-à-vis

du système de représentations traditionnel : l'idéologie de la vocation intervient très peu et c'est une appropriation pragmatique et responsabilisée du métier vécu en situation qui s'affirme. Une seconde ligne concerne la notion d'appartenance : il n'y a pas coïncidence entre l'investissement personnel dans le métier et l'appartenance à des organisations collectives, syndicales ou pédagogiques. Une dernière ligne montre l'aspect largement individualisé de la constitution de cette implication et des motivations qui lui sont associées. La dimension commune à tous est un recentrage sur le contenu du métier, avec une valorisation de certains traits - autonomie, indépendance - et une mise en avant de son caractère de métier de service et de métier social, à travers une "positivation" de l'enfant avec qui il met de façon constante en relation.

Titres communiqués par  
Annick Weil-Barais, Profes-  
seur à l'Université Denis  
Diderot, Paris VII (Groupe  
de Didactique des Sciences  
Expérimentales - LIREST)

- DIMITRACOPOULOU, Angélique.  
*Le tutorat dans les systèmes informati-  
sés d'apprentissage : étude de la concep-  
tion et réalisation d'un tutoriel d'aide à  
la représentation physique des situa-  
tions étudiées par la mécanique.*

Thèse de doctorat : Paris VII : septembre  
1995. Dirigée par Andrée Dumas-Carré.

La modélisation des processus tutoriels,  
question cruciale au sein de la didac-  
tique computationnelle, est au centre de  
notre recherche de conception du proto-

type ARPIA : un tutoriel d'Aide à la  
Représentation Physique des situations  
en mécanique qui est Interactif et  
Adapté à l'apprenant. Notre préoccu-  
pation est d'aider les élèves (de 17-19 ans)  
qui ont des difficultés pour élaborer une  
représentation physique (Diagramme  
de Forces et de Mouvements). Le cadre  
théorique repose sur des analyses  
didactiques (analyse épistémologique et  
cognitive du contenu, analyse des diffi-  
cultés des élèves, hypothèses sur  
l'apprentissage). L'interface de commu-  
nication a été conçue de façon à per-  
mettre à l'élève de construire direc-  
tement ses représentations (par exemple  
en traçant des vecteurs). Le diagnostic  
cognitif identifie et interprète la  
représentation de l'élève. Le prototype  
dispose actuellement de huit types  
d'actions tutorielles, par exemple  
"Conseil d'utilisation d'une technique",  
"Incitation à la mise en œuvre des  
procédures de contrôle", "Procédure de  
correction de l'erreur par l'élève",  
"Processus d'Explication", etc. L'évalua-  
tion du tutoriel a démontré qu'il est  
effectivement approprié pour l'appren-  
tissage de l'élaboration de la repré-  
sentation physique et a mis en évidence  
l'existence de voies d'amélioration et  
d'extensions possibles.

- R'KHA, Saïd. *Éléments pour des pro-  
blématiques didactiques spécifiques en  
éducation pour la santé.*

Thèse de doctorat : Paris VII : novembre  
1995. Dirigée par Christian Souchon.

Dans cette étude, il est question d'iden-  
tifier les obstacles et les difficultés en  
éducation pour la santé liés à la "non-  
acquisition" par les élèves de certaines  
compétences méthodologiques et  
conceptuelles. L'enseignement scienti-

fique secondaire, en négligeant de présenter certaines méthodes scientifiques, telles les méthodes épidémiologiques et les méthodes statistiques, et en négligeant de clarifier certaines notions devenues centrales dans les problématiques d'éducation pour la santé, telle la notion de risque et la notion de cause, ne prépare pas les élèves à comprendre les facteurs de risque, une chaîne causale, le caractère multifactoriel des principales maladies d'aujourd'hui et plus généralement les faits statistiques relatifs à la santé présentés la plupart du temps comme des certitudes scientifiques en tant qu'arguments en éducation pour la santé. L'étude des représentations des élèves montre que certaines de leurs conceptions, qui persistent au-delà des informations relatives à la santé diffusées par l'enseignement ou par les médias, sont de véritables obstacles en éducation pour la santé. En vue de dépasser ces obstacles didactiques mis en évidence, nous avons élaboré des propositions didactiques. Il s'agit en présentant les méthodes de l'épidémiologie, d'abord dans une perspective scientifique, d'élargir le champ de réflexion des élèves sur des notions spécifiques, telles qu'ici celles de risque et de cause, qui ont une résonance toute particulière en éducation pour la santé. On pourrait ainsi établir une sorte de chaîne logique conduisant finalement à une tentative de formation d'attitudes motivées, raisonnées et responsables chez les enseignants.

■ ZIACA, Panayota-Yolanda. *L'Éducation à l'Environnement pour les adultes à travers les médias : aspects didactiques dans le cas de la presse écrite.*

Thèse de doctorat : Paris VII : octobre 1995. Dirigée par Christian Souchon.

Cette recherche examine dans quelle mesure les médias, et en particulier la presse écrite, peuvent jouer un rôle éducatif dans le domaine de l'environnement à l'intention d'un public adulte. La présentation du problème de la pollution de l'eau par les nitrates par la presse française en 1990 a été étudiée suivant trois axes : 1) l'apport d'information : exposé de faits, désignation des acteurs sociaux ; 2) les rapports à la science : la transposition didactique du savoir scientifique a été étudiée par l'analyse des procédés de vulgarisation scientifique employés par les journalistes et du réseau conceptuel autour de ce problème de pollution ; 3) l'argumentaire : les éléments du débat ont été décrits et les représentations diffusées ont été identifiées. L'impact du message transmis sur le lecteur a été étudié : la compréhension du contenu scientifique des articles, l'acquisition de connaissances et l'influence des représentations véhiculées sur les représentations des lecteurs ont été évaluées. Les perspectives du traitement de l'information sur l'environnement, transmise par les médias, pour la formation des journalistes et des enseignants et pour la pratique de l'Éducation Environnementale à l'école ont été envisagées.

Titres communiqués par  
Bernard Charlot, Professeur  
à l'Université de Paris VIII-  
Saint-Denis

- BERNARDIN, Jacques. *Lire-écrire au CP/CE1 : le rôle de l'activité dans l'évolution des mobiles d'apprendre*. 586 pages.

Thèse de doctorat : Paris VIII : juin 1995.  
Dirigée par Bernard Charlot.

Tous les enfants ne donnent pas également sens à leur présence à l'école, à ce qu'ils apprennent, comme à la façon d'apprendre. Cette recherche s'intéresse à ceux dont les mobiles semblent flous voire non constitués. Bien qu'il soit élaboré en grande partie depuis la socialisation familiale, leur rapport à l'école et au savoir peut-il être infléchi grâce à l'expérience scolaire ?

Le suivi d'une classe sur deux ans (CP/CE1) montre que cela est possible, si l'enseignant a le souci de clarté cognitive, multiplie les interactions entre dynamiques individuelle et collective, et donne une place centrale à l'activité.

C'est surtout depuis cette dernière que s'opère la mobilisation, grâce aux réussites qui modifient l'image de soi. Si l'écrit joue un rôle spécifique dans le processus d'individuation (l'écriture démultipliant les possibilités de prise de conscience), l'ensemble des apprentissages participe au développement des mobiles. Savoir prend tout son sens quand il est vécu comme aventure humaine, dans des modalités d'appropriation en phase avec sa filiation historique. Cette approche (qualifiée d'anthropologique) a plusieurs caractéristiques : reconstitution du contexte problématique originel ; importance

accordée à l'identification de l'impasse par les élèves ; interactions entre pairs ; usage du langage comme opérateur conceptuel ; prise de conscience du parallèle avec l'histoire humaine.

L'activité d'apprentissage ainsi pensée peut aider au dépassement de la bipolarisation excluante entre le *faire* et le *dire*, entre la *maîtrise pratique* et la *maîtrise symbolique*, où se figent les différenciations scolaires sur fond d'inégalités sociales.

- LAZAR, Anne. *Confrontation d'univers cognitifs différents et restructuration du rapport au savoir chez des enseignants de lycées professionnels. La raison graphique de la technologie*. 521 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : novembre 1995. Dirigée par Bernard Charlot.

Le titre annoncé de la thèse *Confrontations d'univers cognitifs différents et restructuration du rapport au savoir chez des enseignants de lycées professionnels* correspond au travail de théorisation d'un ensemble de confrontations appartenant à trois recherches-action menées à l'Institut National de Recherche Pédagogique et portant sur l'enseignement en lycée professionnel. Aux confrontations entre les ordres de savoirs enseignés - français et technologie - correspondaient les confrontations d'univers du travail, de l'enseignement, de la formation, de la recherche et des univers cognitifs des enseignants et des élèves. Le sous-titre présenté, *la raison graphique de la technologie*, désigne le concept commun à l'exploitation de ces recherches ; il est emprunté à la traduction de l'ouvrage de Jack Goody (*The Domestication of the savage mind*) et correspond à la mise en œuvre graphique

des savoirs. La construction d'approches spécifiques de la raison graphique du domaine tertiaire dans les formations initiales de niveau V en mutation depuis une dizaine d'années est l'objet de la thèse. Celle-ci s'inscrit du point de vue théorique et méthodologique, dans le cadre des Sciences de l'éducation et de la Didactique des disciplines et de la Formation des maîtres ; un de ses objectifs était de rendre raison de la censure d'enseignement des structures des écrits tertiaires. La question théorique qui lui correspond concerne le statut des savoirs enseignés. L'élucidation de cet outil conceptuel dans les fonctions cognitive et sociale a été conduite dans les deux univers contrastés du travail et de l'enseignement selon des perspectives descriptive, historique et sociologique : perception visuelle et formalisation des messages, la raison graphique est une approche intellectuelle de la réalité qui détermine les contenus de savoir ; comme il y a les élus et les exclus de l'écrit, il y a des savoirs exclus et des savoirs élus. L'enseignement de leur raison graphique ferait-il la différence ? Les investigations faites s'inscrivent dans les avancées théoriques liées à la reconnaissance universitaire des écrits sociaux et professionnels et à l'existence récente d'un champ de recherche ethnologique sur les écrits en contexte de travail et enfin sur l'évolution du concept de rapport social au savoir. L'écrit technique (écritures de substitution, codes, factures, bilans, tableaux, textes, dossiers, plannings) et les méthodologies de son apprentissage ont été l'objet d'approches croisées, linguistiques et technologiques. Les savoirs techniques déroulés sont apparus à la jonction des deux fonctions cognitive et sociale qui

caractérisent l'écrit. Les hypothèses de travail s'orientaient vers la double influence cognitive et sociale exercée par l'enseignement de la raison graphique sur les statuts de la technologie et sur les statuts des acteurs. L'hypothèse principale retenue établissait une dépendance structurelle entre l'enseignement de la raison graphique technologique et l'organisation hiérarchique statutaire des savoirs enseignés. L'étude de l'écriture en dehors de toute implication littéraire était interrogée selon la démarche ethnométhodologique et selon deux approches, interne et externe ; l'expertise des savoirs tertiaires et l'expérimentation de l'enseignement de la variable étudiée par les acteurs en action permettaient sa restitution et sa mise en forme. La construction d'une théorie de la raison graphique dans ce contexte est le principal résultat fondé sur la connaissance de la raison graphique des pratiques socio-techniques de référence et sur sa transposition didactique qui confère un changement de statut aux savoirs enseignés ainsi qu'au rapport au savoir des enseignants et des élèves régulé par une dimension cognitive nouvelle. Enfin, la tradition de contrôle social et idéologique exercée sur le fait technique, frein puissant au développement d'un enseignement technologique à la hauteur des exigences intellectuelles de cette fin de siècle, est mise en question par la reconnaissance de la raison graphique technologique.

Titre communiqué par Reine Goldstein, Professeur à l'Université de Rennes II

- LEGROS, Valérie. *De l'histoire à l'Histoire. Lire la Comtesse de Ségur*. 937 pages.

Thèse de doctorat : Rennes II : janvier 1996. Dirigée par Reine Goldstein.

La lecture de l'œuvre de la Comtesse de Ségur par les enfants d'aujourd'hui est étudiée dans le cadre de l'Éthno-Éducation comparée. Deux situations sont analysées au niveau de leurs résultats. D'une part, une lecture plaisir de l'œuvre engage une reconstruction de l'univers fictif, personnages et actions. L'enfant lecteur sélectionne des significations particulières à l'intérieur de la richesse du texte, ceci en fonction de ses besoins personnels. Cette lecture littéraire s'accompagne d'une identification aux personnages romanesques en situations. D'autre part, la lecture de l'œuvre ségurienne insérée dans un enseignement de l'histoire en CM2 engage une sélection d'informations dans le texte conformément aux objectifs définis lors des séances. Une compréhension vivante de l'histoire sociale, un renouvellement de la lecture, une autonomie dans l'apprentissage des savoirs, une décentration de l'enfant apparaissent conséquemment.

Titre communiqué par Jacques Fijalkow, Professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail

- ZHAO, Jiren. *Développement métalinguistique et entrée dans l'écrit : exemple du français et du chinois*. 318 pages + 21 pages (bibliographie).

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : juillet 1995. Dirigée par Jacques Fijalkow.

Cette recherche, qui a examiné sous l'angle psycholinguistique le développement métalinguistique (métaphonologique et métalexical) chez l'enfant âgé de cinq à sept ans, a fait connaître que celui-ci suit un processus graduel caractérisé par certains comportements chez l'enfant et qu'il n'y a pas de corrélation forte entre le développement des différents aspects métalinguistiques. Elle nous a révélé certaines difficultés que rencontre l'enfant dans l'apprentissage de la lecture. Les résultats montrent, par ailleurs, qu'il existe une relation étroite entre l'apprentissage de la lecture d'un système d'écriture alphabétique et le développement métalinguistique, surtout métaphonologique et, plus précisément, la conscience du phonème. De plus, cette recherche a vérifié que l'apprentissage d'une langue étrangère facilite le développement métalinguistique, notamment la conscience lexicale. Étant donné les résultats observés et les études faites par d'autres chercheurs sur les conceptions précoces chez l'enfant au sujet de l'écrit, nous avons fait une expérience comparative sur l'apprentissage des différents matériels écrits et avons montré que l'enfant d'âge scolaire saisit plus facilement une écriture figurative, comme l'écriture chinoise.

À l'aide de cette expérience, nous avons pu observer certaines caractéristiques cognitives de l'enfant sur le matériel écrit.

Titre communiqué par  
Michel Bataille, Professeur à  
l'Université de Toulouse-Le  
Mirail

- BLIN, Jean-François. *Représentations, identités et pratiques professionnelles des enseignants. Les cas de l'enseignement agricole.*

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : décembre 1994. Dirigée par Michel Bataille.

Ce travail s'intéresse aux représentations professionnelles et s'inscrit dans le prolongement de travaux dont les références théoriques se situent dans le champ de la psychologie sociale, replacées dans les problématiques propres au terrain de l'éducation. L'autonomie relative de l'aire problématique des situations professionnelles impose la spécification du concept de représentations professionnelles et réclame la contextualisation des identités et des pratiques. Notre thèse soutient que l'étude différentielle des représentations professionnelles attachées à des inscriptions sociales contextualisées informe sur la façon dont les acteurs et les groupes se construisent des identités multiples et se forgent un savoir pratique leur permettant de s'orienter dans leurs interactions professionnelles.

Dans le champ de l'enseignement, les pratiques didactiques posent nécessairement la question de leur finalité : au nom de qui et de quoi parle-t-on ? Pour

qui et pour quoi agit-on ? L'intérêt d'une spécification des représentations professionnelles, pour le champ des activités enseignantes, tient à ses capacités de lectures plurielles et contextualisées des pratiques et des identités qui se jouent dans les multiples interactions. Les représentations professionnelles participent à la construction d'un savoir partagé dans des groupes, définissent des identités professionnelles multiples et orientent les pratiques didactiques. La nature des liens entre représentations enseignantes et pratiques didactiques est dépendante de la force des systèmes d'emprise qui s'exercent sur la situation et donc de la part d'autonomie de l'acteur dans celle-ci. L'implication dans les pratiques collectives manifestée par les engagements comportementaux des enseignants est dépendante des modes de participation aux décisions collectives. Les représentations professionnelles des enseignants révèlent l'existence de professions distinctes dans leurs visées et engagent à réfléchir à la professionnalisation des enseignants non plus en terme de formation mais dans le cadre d'un développement professionnel permanent et contextualisé.



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

- COTTEREAU, Dominique. *Éducation à l'environnement et classe de mer. Instauration du dialogue écologique par une pédagogie de l'écoformation.*

Thèse de doctorat : Tours : 1995. Dirigée par Gaston Pineau.

Une éducation environnementale ne peut se passer d'une réflexion sur la constitution du lien écologique entre la personne et son environnement. Une pédagogie dialogique qui alterne études objectives et activités subjectives dans l'environnement physique maritime verra surgir un nouveau rapport sur lequel pourra s'établir le changement de valeurs attendu.

L'éducation à l'environnement part d'un constat : le monde physique s'épuise. Un domaine de recherche et de pratiques pédagogiques s'en est constitué un peu partout de par le monde finalisant son travail dans un renversement des représentations et des comportements envers l'environnement. Ce problème pointe le doigt sur l'articulation de l'entre-deux homme et habitat trop longtemps marqué par un rapport d'usage. Dans des champs de recherche aussi diversifiés que l'écologie scientifique, la psychologie, la sociologie, la géographie, la philosophie... on s'interroge déjà, on observe des "entres". Loin de se résumer à des traits d'union automatiques et polis, ils apparaissent milieux hyperactifs, bouillonnant d'opérations invisibles, contradictoires et réciproques. C'est sur ce terrain des échanges attractifs/répulsifs que nous

avons posé la question du lien écologique dans une première partie de ce travail observant l'être-au-monde sur sa double conformation : le mode instrumental et objectif et la participation émotionnelle et subjective.

La seconde partie de l'ouvrage propose une pédagogie fondée sur cette dialectique, autorisant le double rapport éco-formatif dans un environnement maritime, pour des enfants d'école primaire, en classe de mer. La méthode, qui alterne hétéro-écopédagogie et auto-écopédagogie, permet l'étude objective de l'environnement et la rencontre subjective avec les éléments. Deux enfants que nous observons et interrogeons vont construire leur propre rapport avec le bord de mer, un rapport plein de connaissance intime, d'émotion révélée, de tête à tête exprimé, de dialogue instauré. Le rêve, le symbole et l'image matérielle auront joué leur rôle médiateur pour que enfant et environnement maritime se réalisent dans une nouvelle unité existentielle écologique. Tandis que, pour éprouver le propre de l'auto-écoformation dans sa fonction écologique nous avons organisé une autre classe de mer en pédagogie exclusivement rationnelle, deux de ses élèves nous confirmaient un mode relationnel restreint à la dualité traditionnelle du sujet et de l'objet. Tant que ce dernier rapport d'usage subsistera, nous ne pourrons régler les problèmes environnementaux.

- **GALVANI, Pascal.** *Autoformation et anthropologie de l'imaginaire : contribution à l'approche bio-cognitive de la formation à partir de blasons de formateurs.* 511 pages.

Thèse de doctorat : Tours : 1995. Dirigée par Gaston Pineau.

En concevant l'autoformation de la personne comme un processus vital de production de sens et d'unité, l'approche bio-cognitive replace l'éducation et la formation dans une perspective anthropologique génétique. L'autoformation est conçue comme un processus paradoxal où s'enchevêtrent les déterminations produites par le sujet et celles produites par l'environnement physique et social. L'approche bio-cognitive de l'autoformation se centre sur les différentes modalités de l'interaction de la personne et de l'environnement : le geste, la parole et l'imaginaire.

L'objet de cette recherche est plus particulièrement d'explorer la place de la connaissance symbolique dans le processus d'autoformation à partir de l'anthropologie de l'imaginaire développée par Gilbert Durand. Il s'agit de vérifier l'hypothèse selon laquelle ce sont les structures anthropologiques de l'imaginaire qui orientent le processus de mise en sens et en forme de la personne.

Le support méthodologique de l'exploration de l'autoformation est élaboré à partir de la fonction anthropologique du blason définie comme symbolisation du sujet (autos) et de ses articulations structurelles avec l'environnement (formation). Une méthodologie bio-cognitive, la rencontre de blasons, est ainsi constituée en référence aux histoires de vie. Comme l'histoire de vie, le blason est, en effet, à la fois un support d'exploration et un moyen d'autoformation.

Cependant, le blason qui s'appuie sur le geste anthropologique imaginaire, se distingue, en la complétant, de l'histoire de vie, qui se fonde sur celui de la parole.

L'analyse exploratoire de blasons symbolisant l'autoformation permet ainsi d'appréhender la dynamique génétique de l'autoformation selon les deux régimes diurne et nocturne de l'imaginaire. Le régime diurne actualise l'émergence du sujet comme une distinction héroïque avec son environnement. Le régime nocturne caractérise l'autoformation comme une articulation ou comme une fusion des pôles sujet et objet.

- **NÖSARD PAROUTY, Elsa.** *Investissement au travail et formation personnelle.* 429 pages.

Thèse de doctorat : Tours : mai 1995. Dirigée par Gaston Pineau.

Cette recherche définit un nouveau concept : "L'investissement au travail" qui permet la mise en place de stratégies de formation personnelle. Cette étude réalisée auprès d'une population de 22 hommes cadres de 45/55 ans nous permet de repérer comment et quand l'investissement au travail et la formation sont privilégiés au cours d'une trajectoire de vie au travail.

Basée sur la théorie de Danielle Riverain-Simard, ce travail apporte à la communauté scientifique une ébauche de recherche sur le développement de l'adulte à partir de l'étude des rapports au travail.

Selon le contexte dans lequel se trouve la personne, elle pourra ou non s'investir dans son travail dans le but d'en retirer une plus-value. Ce développement

progressif par le biais de la formation personnelle s'accompagne d'une série de questionnements sur les finalités et les modalités du travail exprimée par la mise en place de projets ou par l'utilisation adaptée des temps travaillés. La trajectoire professionnelle de l'adulte est rythmée par des étapes de vie au travail qui lui permettent de se positionner sur la planète travail.

L'investissement au travail trouve sa dimension formative dans l'autonomisation progressive de la personne vis-à-vis de son environnement, au travers d'une augmentation progressive du degré de fermeté du système-personne.

Sans être exhaustive, cette recherche est une ouverture différente de la relation au travail en dehors des polémiques travail aliénant, travail salvateur. Le travail, différencié de l'emploi, entre dans la dynamique de construction des carrières évolutives et variées. Chacun peut trouver dans son travail des éléments de développement à condition qu'il y ait projets et que ceux-ci soient intégrés dans une dialectique où l'environnement offre à la personne un minimum d'autonomie.

Titres communiqués par  
Georges Lerbet, Professeur à  
l'Université François Rabelais  
de Tours

- COSNARD, Xavier. *Paradoxes et contradictions dans la relation système-école et système-élève : le cas du temps scolaire.*

Thèse de doctorat : Tours : 1996. Dirigée par Georges Lerbet.

Chaque année, l'établissement du calendrier scolaire entraîne des réactions opposées. Le rythme "idéal" de l'apprentissage a du mal à émerger des recherches conduites par les chronobiologistes, les médecins, les psychologues et des contraintes sociales conjointes avec les intérêts économiques. Le rôle que joue le temps dans la progression de la connaissance d'un élève fait l'objet d'une étude fondée sur la finalité des changements cognitifs et sur le projet d'autonomisation de l'élève conduit par l'école.

Les questions principales s'énoncent ainsi :

*Comment le temps intervient-il dans les processus d'apprentissage scolaire ?*

*Est-il possible de définir une organisation du temps à l'école qui autorise chacun des élèves à obtenir les meilleurs résultats en terme d'accroissement de sa connaissance et de son autonomie ?*

La recherche a conduit aux conclusions suivantes :

- il est nécessaire d'avoir une institutionnalisation du temps scolaire afin de permettre à chacun d'organiser son temps d'apprentissage et par conséquent la recherche du "bon" rythme scolaire est vaine ;

- les résultats obtenus au niveau des notes rendent compte de l'indépendance de l'élève à l'égard d'un temps institué. Ils renvoient à la nécessité d'une gestion des paradoxes pour l'organisation du temps propre.

■ DURET-GUÉRINEAU, Lucie Marie. *Autoformation et vie rurale au quotidien*. 505 pages.

Thèse de doctorat : Tours : 1995. Dirigée par Georges Lerbet.

La vie quotidienne s'offre en toute simplicité à l'être humain. Elle se déroule à travers de menus actes concrétisés par des petits riens, des faits quotidiens, divers rites qui matérialisent la vie publique et la vie privée.

Cette recherche s'enclenche sur l'idée que la vie quotidienne est formatrice. Le tout-venant de la vie courante contient une essence cognitive que la personne développe au cours de son aventure existentielle.

C'est dans un contexte de vie rurale, dans un canton deux-sévrien que l'étude est conduite. Six femmes âgées d'une trentaine d'années composent l'échantillon support de la recherche. La pratique des récits de vie introduit de plain-pied dans les multiples espaces de vie féminins.

L'auteur tente d'élucider la manière dont des femmes conduisent leur vie et organisent le quotidien. Il montre les formes de l'expérience dans les situations de vie sur le plan des apprentissages à partir des pratiques quotidiennes. Puis il s'attache à faire émerger de la trame de cette vie courante, le caractère formateur, transformateur, organisateur.

Le développement évolutif de l'individu permet de parer aux événements qui jalonnent le parcours de vie et donne du sens à la texture de l'existence humaine.

■ GILLIER, Jean-Philippe. *Histoire d'une recherche et transactions formatrices. Contribution au constructivisme*.

Thèse de doctorat : Tours : 1995. Dirigée par Georges Lerbet.

Afin d'éviter toutes manipulations en termes de logique déductive, le chercheur doit prendre conscience de certaines normes qui paralysent ses représentations. Favoriser la mémorisation au détriment de la computation conduit à valoriser les simplifications. C'est pourquoi, il faut concevoir l'intelligence non pas dans le résultat d'une action mais plutôt dans la construction du résultat, problèmes et réponses se construisent en même temps.

Si le chercheur accepte de confronter ses pratiques à celles des autres, il devient à la fois sujet et objet de la recherche. Cette démarche de conscientisation dévoile des aliénations tant personnelles que sociales en même temps qu'elle reconnaît une subjectivité créative trop souvent disqualifiée par une prétendue objectivité scientifique.

Cette quête de sens renvoie à une pragmatique de l'élucidation auto-inter, dans laquelle les sujets en résonance se perturbent sans se confondre pour s'approprier leur histoire. Cette conception entendue comme constructiviste est génératrice de modélisations qui la rendent intelligible.

- LANDREAU, Jean-Marie. *La dialectique hétéro/auto orientation professionnelle dans les classes de 4ème et 3ème technologiques alternées. Approche extensive et intensive.* 576 pages.

Thèse de doctorat : Tours : 1995. Dirigée par Georges Lerbet.

Dans une mouvance socio-économique indéterminée (non statique), l'auteur s'intéresse à l'orientation professionnelle. À l'aide des pratiques d'orientation qualifiées d'évaluatives, de diagnostiques et d'éducatives, il pose la problématique du sujet qui s'oriente. D'où la question :

" En quoi l'alternant est-il pilote (acteur et/ou objet) de son orientation professionnelle ?

Pour dégager quelques perspectives, la méthodologie mise en œuvre, auprès d'une cohorte de 127 alternants en classe de 4ème et 3ème technologiques alternées dans une Maison Familiale Rurale, procède d'un travail longitudinal qui imprègne au corpus le temps écoulé et la durée interne des enquêtes.

Après avoir élucidé une typologie des pratiques d'orientation déterminant une orientation en première personne (diagnostic-pronostic ou sélection) et une autre en deuxième personne (éducative), l'approche extensive des représentations sociales montre, chez les alternants, l'acquisition d'une compétence à s'orienter faite d'habiletés à faire et d'attitudes, facilitée par l'opérateur alternance.

Limité par la dimension extensive, l'auteur s'appuie sur une approche intensive d'où ressort le singulier. Celle-ci engendre un changement de regard sur l'auto (sujet qui s'oriente) et, paradoxalement, contribue à l'affirmation de l'hétéro dans son orientation. Dans cette

perspective, l'analyse syntaxico-sémiotique des entretiens non directifs exhibe comment les alternants tissent leur orientation. Elle résulte, chez ceux-ci, d'une dialectique "je m'oriente" → "on m'oriente" productive de savoir s'orienter qui en fait, tour à tour et simultanément, des sujets-acteurs (je m'oriente) et des sujets-objets (on m'oriente). C'est l'amorce d'une hiérarchie enchevêtrée des niveaux qui, du point de vue de l'observateur, relève pour une bonne partie de l'indécidable, et qui, pour celui de l'observé, désigne son autonomie.

\* Une erreur s'est glissée dans le numéro 35 (1995) :

les thèses ci-dessous ont été dirigées par Georges Lerbet (Université de Tours) :

- CHARTIER, Dominique. *Informatic et enseignement : problèmes de formation et d'apprentissage.*
- JOLLINIER, Marie. *Représentations personnelles et valeurs culturelles dans les pratiques pédagogiques de la formation des formateurs en équitation.*
- VIOLET, Dominique. *Autonomie et réussite scolaire. Contribution à une approche paradoxale de l'apprentissage et de l'enseignement.*



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 – Organisation et politique de l'éducation
- L – Niveaux d'enseignement
- M – Personnels de l'éducation et de la formation
- N – Environnement éducatif
- O – Vie et milieu scolaires
- P – Méthodes d'enseignement et évaluation
- R – Moyens d'enseignement et technologie éducative
- S – Enseignement des disciplines (1)  
*Langues et littérature, Sciences humaines et sociales, Education artistique, Education physique et sportive, etc.*
- T – Enseignement des disciplines (2)  
*Sciences et techniques*
- U – Éducation spéciale
- X – Éducation extra-scolaire
- Z – Instruments généraux d'information

## 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

## A-SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

### *Recherche scientifique*

FERRÉOL, Gilles. SCHLACHTER, Didier. RAHMANIA, Nadji. DUVERNEY, Daniel. *Dictionnaire des techniques quantitatives appliquées aux sciences économiques et sociales*. Paris : Armand Colin, 1995. 399 p. Index. (U.) 31

Quatre domaines ont été privilégiés dans ce dictionnaire : l'économie, la gestion, la sociologie, la psychologie sociale. Plus de quatre cents entrées, par ordre alphabétique, visent à définir un vocabulaire de base, en proposant des définitions, des renvois, des exercices corrigés, des articles de fond complétés par des conseils de lecture, des références bibliographiques. Principaux thèmes abordés : ajustement et corrélation, calcul matriciel, dérivation et intégration, lois de probabilité, statistiques descriptives... Des

annexes sont proposées portant sur la fonction de répartition de la loi normale, centrée, réduite ; la table de la loi normale, centrée, réduite ; la table de Student, la table du X<sup>2</sup> de Pearson ; la table de Fischer-Snedecor. Des index auteurs et mots-clés facilitent la recherche.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1995. 506 p., tabl., bibliogr. (11 p.) (Pédagogies en développement : méthodologie de la recherche.) 31  
Cet ouvrage méthodologique est structuré en quatre parties. Dans une première partie, épistémologique, sont discutés les concepts définissant les sciences de l'éducation : le statut des sciences de l'éducation, le statut des discours et des recherches que l'on y entreprend... La deuxième partie présente les grandes méthodologies : la recherche spéculative, la recherche appliquée, la recherche nomothétique, les plans de recherche... La troisième, technique, étudie et analyse les outils du chercheur lorsqu'il constitue ses

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



données : les données invoquées, suscitées, provoquées. Une dernière partie détaille les phases d'une recherche inductive ou exploratoire : les méthodes d'analyse, le codage et le traitement des données, l'interprétation et la validation des résultats.

## B-PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

### Histoire

BATTUT, Jean. JOIN-LAMBERT, Christian. VANDERMEERSCH, Edmond. 1984. *La guerre scolaire a bien eu lieu*. Paris : Desclée de Brouwer, 1995. 325 p., bibliogr. (2 p.) (Formation.) <sup>13</sup> 4

Sous la forme d'une chronique, les trois auteurs, ayant un même intérêt pour l'école, ont décidé d'analyser le conflit qui, en 1984, a opposé l'enseignement public à l'enseignement privé. Cette "guerre scolaire" a été précédée d'occasions ratées, au cours desquelles le gouvernement et les divers partenaires ont cherché à parvenir à des accords raisonnables, en vain : autour de la loi Guerneur en 1981 ; le projet socialiste de 1982, texte peu connu ; l'échec de la négociation Savary en 1984. 1984 est l'aboutissement de plusieurs histoires : celle du débat politique et culturel qui a précédé 1981, celles des traditions chrétiennes et laïques, celle du rôle des médias. Le constat majeur de l'après 1984 porte sur le double échec des revendications en présence, le compromis qui a suivi n'a trouvé son équilibre que dans le "non-dit". Mais la laïcité offre des perspectives pour éviter l'affrontement : l'initiation au patrimoine national doit permettre aux jeunes de faire leur choix et les inciter à utiliser leur liberté pour donner un sens à leur vie ; la laïcité vécue comme une éthique "peut vivifier le système régi par la laïcité institutionnelle et le droit positif de notre pays".

*L'école, un enjeu républicain*. Paris : Créaphis, 1995. 119 p., tabl., bibliogr. dissém. (Pierres de mémoire.) <sup>13</sup> 13

Au temps de Jules Ferry, l'enjeu républicain de l'école, c'est la République elle-même ; l'école a un rôle primordial dans cette fondation. Aujourd'hui, l'enjeu s'est déplacé, de la forme du régime à son contenu. Divers spécialistes, sociologues, historiens..., apportent leur contribution pour mettre en relief la richesse et l'importance de cet enjeu. La première partie est consacrée à l'émergence et à l'actualité des principes républicains (obligation, gratuité, laïcité) : De l'éducation du citoyen dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle ; Les lois scolaires de Jules Ferry au miroir de l'histoire ; École et religions... La diversification des acteurs et des enseignements, qui jalonne cette évolution et démultiplie l'enjeu originel, est ensuite analysée à partir de quelques exemples représentatifs : la Fen, forteresse rompue ; École et santé ; La culture technique à l'école primaire.

LÊ THÀNH KHÔI. *Éducation et civilisations : sociétés d'hier*. Paris : Nathan, 1995. 704 p., bibliogr. (18 p.) Index. <sup>13</sup> 13

L'approche ici choisie par l'auteur est celle d'une présentation historique "universaliste", en prenant comme unité d'étude les civilisations, en montrant l'apport de chacune à l'histoire universelle du monde et le rôle de l'éducation (dans son sens le plus large, scolaire et extra-scolaire, formel et informel) dans la production et la reproduction des sociétés. Ce premier volume est consacré aux "sociétés d'hier", les civilisations étudiées l'étant dans leur développement endogène, jusqu'à l'apparition d'éléments qui préparent le monde contemporain (l'Europe, l'imprimerie...). Elles sont au nombre de cinq : Afrique, les sociétés communautaires (les étapes de l'éducation, les modes d'apprentissage, solidarité et antagonismes). Inde-Asie du centre et du sud-est : culture hindoue et culture bouddhique (l'éducation hindoue, bouddhique). Chine-

Japon, mandarinat et féodalité (mandarinat et confucianisme en Chine, les Samourai et la voie japonaise, l'éducation et les classes sociales). Europe, de la Grèce antique à la chrétienté médiévale (la Grèce, Rome, le Moyen Age). L'Islam : unité et diversité (les fondements, les institutions et les enseignements, les variations socio-culturelles, l'Iran, le Maghreb).

*Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 6 : espagnol.* Paris : INRP, 1995. vol. 6. 211 p., schém. ☞ 13

*Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 7 : bilan des études et recherches.* Paris : INRP, 1995. vol. 7. 155 p. Index. ☞ 13

Les manuels comptent parmi les sources le plus fréquemment utilisées par tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'enseignement, à celle des idées et des mentalités. Ce document rassemble et analyse l'ensemble des publications scientifiques françaises qui ont été consacrées à l'étude des manuels dans une perspective historique.

### *Réflexions critiques et Perspectives de l'éducation*

MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements.* Paris : ESF, 1995. 281 p., bibliogr. (13 p.) (Pédagogies.) ☞ 23

En 1993, l'auteur universitaire et chercheur, décide de retourner dans l'enseignement secondaire, dans un établissement difficile. Là, il se rend compte qu'en situation de classe, il lui serait impossible de mettre complètement en pratique ses propres propositions pédagogiques. Il sentait confusément que jusque-là, il avait "raté quelque chose d'essentiel, quelque chose de particulièrement difficile à saisir et qui se jouait dans

une tension, sans doute constitutive de toute l'histoire de la pédagogie, entre la théorie et la pratique, entre le dire et le faire". Mais il reste convaincu du bien-fondé de ses propositions et de la nécessité de les mettre en œuvre. Il a bâti son ouvrage de manière à passer progressivement de l'analyse du discours pédagogique aux conditions de sa mise en œuvre. En sept chapitres, il présente et défend une thèse, "prises sur la chose éducative" : de l'émotion à l'éthique ; vers un espace d'intelligibilité des savoirs pédagogiques ; la pédagogie mise en échec... Il énumère, en conclusion, un certain nombre de lignes de force : l'expérience pédagogique est, fondamentalement, expérience de la résistance de l'autre au projet que je développe sur lui ; personne ne peut décider de la liberté de l'autre ; le projet d'éduquer implique donc la reconnaissance d'une impuissance radicale de la liberté de l'autre. Cette impuissance n'est pas fatalisme. Seule la reconnaissance de cette impuissance éducative permet de retrouver un véritable pouvoir pédagogique : celui d'autoriser l'autre à prendre sa propre place, à agir sur les dispositifs et les méthodes, à lui proposer des savoirs, à s'approprier des connaissances, qui lui permettront de "faire œuvre de lui-même".

MORIN, Edgar. *La laïcité en éducation.* Lyon : Voies livres, 1996. 16 p. (Se former + ; 59.) ☞ 4

Sous la forme d'un entretien, Edgar Morin livre ici une réflexion sur la laïcité, une pensée laïque contemporaine. Il insiste sur la nécessité de relever le défi de la complexité, de changer les structures de la pensée, mais l'éducation ne peut attendre que cette révolution soit achevée. Il faut admettre la coexistence de procédures analytiques et de la pensée synthétique. L'éducation n'a jamais été le tout, on apprend aussi hors de l'école, sans avoir besoin de l'instituteur. Il faut militer pour des réformes mentales, intellectuelles, conceptuelles et institutionnelles dont l'enseignant et la société ont besoin

## C-SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

### Sociologie générale

COSNARD, Xavier. *Les médiateurs temporels dans la formation*. Lyon : Voies livres, 1995. 28 p., bibliogr. (2 p.) (Se former + ; 55.) ✎ 4

Comment l'élève produit-il et se construit-il dans le temps ? Trois moments sont étudiés par l'auteur. La production du temps suppose une "computation" sur le mouvement, ce qui convoque des indicateurs appelés "médiateurs de temps". Le développement nécessite la rencontre d'un sujet avec les composantes de son environnement. La formation d'un individu est indissociable du temps dans lequel il s'inscrit. L'auteur pose la question du double sens que pourrait prendre une "rythmédication" : enseignement des rythmes et rythmes de l'enseignement.

CROZIER, Michel. *La crise de l'intelligence : essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Paris : InterÉditions, 1995. 200 p. ✎ 5

La crise que connaît la société est d'abord une crise morale et intellectuelle ; elle pourrait être salutaire, mais "nos élites se crispent, moins elles sont efficaces, moins elles supportent la critique". La société est inadaptée au monde dans lequel nous vivons ; le système des élites, l'intelligence sont bloqués. Jusqu'à présent, toutes les réformes ont échoué par faiblesse du raisonnement. Le plus bel exemple d'une institution tétanisée par la "réformite" est l'Éducation nationale. La réforme vient toujours du haut, ignorant toute énergie qui existerait à la base, incapable de connaître et de mobiliser les ressources humaines sur le terrain. Les Français ont besoin d'écoute, écoute qui permettra de rétablir le dialogue social, permettant de passer de la "démocratie d'accès" (qui suppose le recours à la chaîne hiérarchique et paralyse toute innovation) à la "démocratie de délibé-

ration" (qui suppose un investissement dans le développement de la connaissance des systèmes humains réels) en dépassant "la logique verticale de la commande soi-disant bureaucratique". Comment trouver des solutions ? Sous la forme d'un entretien avec Bruno Tilliette, Michel Crozier s'interroge sur les moyens de remédier à l'impuissance des élites à mener correctement les changements nécessaires à notre société. En matière de changement, trois grands leviers existent : l'intervention directe ; apprendre aux dirigeants, aux cadres à raisonner autrement ; investir dans l'intelligence. Ces leviers sont étudiés, M. Crozier argumentant sur des exemples précis (SNCF, Air France, recrutement des Grandes Écoles...). La notion de coopération a une place centrale dans sa réflexion, c'est une nécessité "sociétale". Apprendre à respecter l'autre, à échanger.

MENDRAS, Henri. *Comment devenir sociologue : souvenirs d'un vieux mandarin*. Marseille : Actes Sud, 1995. 334 p., bibliogr. (5 p.) Index. ✎ 5

L'auteur retrace ici ses souvenirs d'un vieux mandarin, "sa pérégrination sociologique" : son apprentissage du métier de sociologue en Utah et à Chicago dans les années 50, son choix de ce métier, la création et le fonctionnement du Centre d'études sociologiques, son intérêt pour la sociologie du monde rural, mai 1968 et ses conséquences, la recherche, l'enseignement... Ces souvenirs sont basés sur des conversations avec H. Mendras et des entretiens informels avec d'autres sociologues (G. Balandier, R. Boudon, M. Crozier...).

### Sociologie de l'éducation

*De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP, 1995. 317 p., tabl., graph., bibliogr. dissém. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ✎ 23

Ce document répond à un projet conjoint de la Direction des lycées et collèges et de

l'unité Égalité des chances à l'école de la commission des Communautés européennes. Les textes rassemblés montrent que "si la division sexuelle des rôles relève d'analyses d'ordre anthropologique, les inégalités entre les sexes renvoient aux rapports de force qui sont au cœur de l'histoire". Quatre thèmes ont été retenus. 1) Réflexions et critiques. 2) Persistance des inégalités : la violence symbolique (P. Bourdieu) ; "comment le pouvoir vient aux garçons" (G. Fraisse) ; demain, la parité (A. Fouque). 3) Mixité, orientation scolaire et professionnelle : pourquoi les métiers ont un sexe (R. Vouillot) ; une facette implicite du métier d'élève (M. Duru-Bellat) ; division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir (N. Mosconi)... 4) Femmes et institutions des savoirs : physiicienne, un métier encore trop rare (C. Hermann) ; femme et mathématicienne (M.-F. Roy) ; les manuels d'histoire ont-ils un genre ? (P. Mang)...

---

*Education and gender equality.*  
London ; Washington : Falmer, 1995.  
IX-268., tabl., bibliogr. dissém.  
Index. 21

Cet ouvrage propose un cadre d'analyse de l'éducation dans une perspective féministe. Il trace un panorama de ce qui existe et des orientations de la recherche future dans le domaine de la relation entre éducation et identité sexuelle. Des éléments d'histoire comparée de l'éducation des femmes sont recueillis. Les performances scolaires des garçons et des filles sont comparées. L'influence de la race et de la classe sociale sur le type de scolarité des filles est examinée. Les différences d'implication des parents selon le sexe, les formes de résistance des filles, la persistance d'inégalités diffuses dans le domaine de l'éducation sont analysées et replacées dans le champ plus vaste des différences de classe et de pouvoir. Divers auteurs ont contribué à cet ouvrage regroupant des études qualitatives (ethnologiques), quantitatives (historiques) et des comptes rendus d'observations directes, actuelles.

FOSTER, Peter. GOMM, Roger. HAMMERSLEY, Martyn. *Constructing educational inequality : an assessment of research on school process.* London : Falmer, 1996. VI-212 p., tabl., fig., bibliogr., (21 p.). Index. (Educational studies series ; 15.)

23

L'égalité des chances dans le système éducatif a fait apparaître une persistance des inégalités en fonction des différences de classe, de sexe, de race malgré les réformes démocratiques. De plus, cette école, malgré ses objectifs généreux, est amenée à reproduire les inégalités sociales. L'ouvrage examine les fondements d'une telle constatation. La définition même de la notion d'inégalité est discutée. Il est suggéré que les accusations contre l'école -inégalitaires- ne sont pas étayées par des justifications convaincantes. Selon les auteurs les recherches ont été entachées d'a priori, par la volonté de traquer l'inégalité. Cet ouvrage tente de mettre au point des règles méthodologiques assurant une recherche efficace et objective dans ce domaine.

---

*La formation scientifique des filles : un enseignement au-dessus de tout soupçon ?* Paris : Liris ; UNESCO, 1995. 224 p., bibliogr. (8 p.) 23

Ce document s'inscrit dans l'élan de la Conférence mondiale sur les femmes, tenue à Pékin, en 1995. Il traite de la formation scientifique des filles. Trois thèmes ont été privilégiés. 1) Le constat des inégalités à l'échelle mondiale (statistiques...). 2) Mieux comprendre pour mieux combattre les inégalités (la mixité scolaire, un parcours inachevé ; orientation et réussite dans les filières scientifiques ; les filles et les nouvelles technologies de l'information ; femmes, mathématiques et sciences naturelles...). 3) Quelles stratégies de changement ? (de la difficulté à changer les comportements sociaux ; projet pour la diversification des choix de filières dans l'enseignement secondaire, technique et professionnel...).

LAHIRE, Bernard. *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard ; Le Seuil, 1995. 297 p., bibliogr. (7 p.) (Hautes études.) ☞ 11

Quelles sont les différences internes aux milieux populaires susceptibles de rendre raison de variations, parfois considérables, dans la scolarité d'enfants d'environ huit ans ? Qu'est-ce qui peut éclairer le fait qu'une partie de ceux qui ont la plus grande probabilité de redoublement à l'école élémentaire peut échapper à ce risque et même, dans certains cas singuliers particulièrement intéressants, occuper les meilleures places dans les classements scolaires ? 27 enfants de CE2 ont été choisis (14 en échec, 13 en réussite ; ces notions sont d'une extrême variabilité, le jugement des maîtres portant plus sur les conduites, les qualités morales des élèves que sur leurs performances). Pour B. Lahire, la famille et l'école peuvent être considérées comme des réseaux d'interdépendance structurés par des formes de relations sociales spécifiques, l'échec et la réussite scolaires peuvent alors être appréhendés comme le résultat d'une plus ou moins grande contradiction, du degré plus ou moins élevé de dissonance - concordance de ces formes de relations. Il a choisi de dresser des "tableaux de famille", portraits de configurations, cinq thèmes de description des configurations familiales : les formes familiales de la culture écrite, les conditions et les dispositions économiques, l'ordre moral domestique, les formes d'exercice de l'autorité familiale et les modes familiaux d'investissement pédagogique. Ces tableaux permettent à l'auteur d'aller contre l'opinion couramment admise d'une démission ou d'un laisser-aller des parents, discours tenus par les enseignants à l'encontre des parents absents de l'espace scolaire et de distinguer sept modalités dans la transmission du capital culturel (le temps et les occasions de socialisation ; transmission ou construction ? Un patrimoine culturel à l'état de lettre morte ; la constitution des identités sexuelles...).

## *Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation*

*International handbook of adolescence*. Westport ; London : Greenwood, 1994. XI-470 p., tabl., bibliogr. (4 p.) Index. ☞ 13

Cet ouvrage de référence rapporte les résultats d'une enquête réalisée dans des pays du monde entier sur la situation des adolescents (10-13 ans). La recherche est organisée dans une perspective interdisciplinaire combinant les approches sociologique, historique, psychiatrique, économique. Le thème central est la relation entre l'intégration -c'est-à-dire la socialisation par le désir d'identification au groupe- et le développement de l'individualité : le sujet "absorbe" le contexte social mais, à son tour, l'influence, le transforme. L'adolescent remet en cause la validité des structures sociales. La transformation des "rites de passage" du statut d'adolescent à celui d'adulte est mise en lumière. Dans les pays développés, l'activité scolaire est la caractéristique prédominante, la liberté s'est accrue dans le domaine des loisirs, de la consommation, des relations entre pairs. Dans les pays moins développés, la transition porte sur l'acquisition, les qualifications reconnues, le choix d'un emploi, la fondation d'un foyer propre, mais des altérations se dessinent.

VINCK, Dominique. *Sociologie des sciences*. Paris : Armand Colin, 1995. 292 p., bibliogr. dissém. Index. (U : sociologie.) ☞ 23

La sociologie des sciences pose le problème des relations entre sciences, techniques, connaissances et sociétés. En dialogue avec d'autres disciplines des sciences humaines (sociologie, histoire...), différents courants de pensée se sont interpellés et s'affrontent encore aujourd'hui sur des questions telles : la science est-elle une activité isolée dans la société ? Qui paie et pourquoi ? Quel est le moteur de la recherche scientifique ? Les points suivants sont abordés : la science est

une institution sociale (les systèmes normatifs de Merton, Mitroff, Mulkay, les fraudes, le secret...) ; la science est un système d'échanges (Hagstrom, Bourdieu, Latour, la scientométrie, les réseaux...) ; la dimension sociale des contenus scientifiques (les modèles socio-cognitifs, rationalité/socialité du savoir scientifique...) ; les pratiques scientifiques (les relations entre contenu du travail scientifique, organisation du travail et pratiques sociales, la production des faits et des énoncés scientifiques, les outils, les instruments de recherche...) ; le pouvoir des sciences (les principes pour expliquer le pouvoir des sciences, rendre compte des asymétries...) ; la technique et l'innovation (les modèles du déterminisme technique et de la co-évolution, le constructivisme social...) ; l'étude des sciences et des techniques (les courants de pensée de sociologie des sciences, les tendances en cours).

### *Sociologie du travail*

*Pour une nouvelle approche du management de la formation.* Paris : CNAM, 1995. 120 p. 23

En quoi consiste l'activité de management ? Quel type d'exigences et de compétences requiert-elle et comment les traduire en termes de contenus de formation ? L'étude réalisée pour le service de la formation professionnelle d'EDF-GDF s'appuie sur une enquête de terrain menée auprès des membres de l'encadrement et des responsables de formation. Elle a permis de cerner la façon dont les problèmes de management sont appréhendés et d'identifier des propositions en matière de formation. À cette occasion, les auteurs proposent leurs réflexions sur une conception plus générale du management dans le domaine des relations humaines. L'activité de management repose sur quatre dimensions fondamentales : l'éthique, les qualités humaines, le savoir-faire dans le domaine des relations humaines, les compétences techniques et opérationnelles. Cette étude prend en compte le contenu de chacune de ces dimensions afin

de construire un dispositif de formation au management, différencié dans ses objectifs, ses contenus et sa pédagogie.

### *Anthropologie, ethnologie*

OGIEN, Albert. *Sociologie de la déviance.* Paris : Armand Colin, 1995. 230p., bibliogr. dissém. Index. (U.) 23

Un comportement qui transgresse les normes de conduite est qualifié de déviant. Le fait de commettre une infraction, la déviance. Le "projet de la sociologie de la déviance" est d'étudier les principes qui organisent le partage entre le conforme et le déviant. La 1<sup>re</sup> partie de l'ouvrage, générale, porte sur les origines de la criminologie, le crime est-il un phénomène normal ? les conduites de non conformité. Les théories causales de la déviance sont étudiées dans la 2<sup>e</sup> partie : inadaptation de l'individu, émulation du groupe des pairs, dilution de l'autorité des institutions de contrôle, inégalité sociale. Mais pourquoi un individu transgresse-t-il les normes ? La sociologie compréhensive renonce à l'ambition d'expliquer la cause des conduites humaines ; elle y substitue une "interprétation causale des raisons qu'il est possible d'invoquer pour rendre compte d'une activité sociale" : le désajustement, la théorie de l'anomie, les théories de la désignation... Pour celui qui le commet, le délit peut être décrit comme un acte répondant à des exigences de rationalité et d'intelligibilité. Certaines thèses sont soutenues par ceux qui rapportent l'acte délictueux à la notion de rationalité, praxéologique ou cognitive : la morale du déviant, choix et préférences. L'exposé de ces diverses théories ne permet pas de répondre à la question : comment l'individu établit-il la normalité d'une action ? Les différentes approches qui ont tenté d'y répondre sont présentées. T. Parsons, M. Weber, E. Goffman, H. Garfinkel... La sociologie de la déviance affirme un certain nombre de "thèses" : la déviance est un jugement exprimant une relation, non pas un état de fait ; un acte tenu pour déviant lors qu'il

est décrit à l'aide de critères relevant d'un certain ordre normatif peut être considéré comme normal lorsqu'il l'est en usant de critères propres à un autre ordre normatif : mais elle ne prétend pas fournir une explication du phénomène de l'infraction ou une description définitive de l'anormalité.

---

## D-ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

### Économie

DIEBOLT, Claude. *Éducation et croissance économique : le cas de l'Allemagne aux XIXe et XXe siècles*. Paris : L'Harmattan, 1995. 178 p., fig., bibliogr. (9 p.). Index. (Bibliothèque de l'éducation.) ☞ 11  
L'éducation constitue, jusqu'à présent, l'un des facteurs qui expliquent le mieux les inégalités de développement économique entre pays. L'objectif de cette recherche est de préciser et de mesurer les rapports entre éducation et croissance économique. L'analyse porte sur l'évolution de longue période du système éducatif allemand aux XIXe et XXe siècles.

---

## E-PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

### Psychologie

RACHLIN, Howard. *Behavior and mind : the roots of modern psychology*. New York ; Oxford : Oxford university press, 1994. VIII-163 p., fig., bibliogr. (7 p.) Index. ☞ 13  
Cet ouvrage tente d'établir une synthèse entre deux domaines de la psychologie qui en général s'opposent : celui de l'explication des comportements, phénomènes externes et celui de la compréhension des mécanismes

mentaux, phénomènes internes. Selon l'auteur, ces approches ne s'excluent pas mais au contraire se complètent. En combinant une science de l'esprit et une approche empirique des problèmes de conduite, on peut rassembler un maximum d'informations pour résoudre les problèmes d'éducation, de prise de décision et les cas pathologiques de maladie mentale, de criminalité, de dépendance etc... La science téléologique reprend sa place dans une psychologie trop longtemps dominée par le behaviorisme. Celui-ci est mis en relation avec les concepts de la vie mentale de la philosophie moderne et ancienne (notamment de Platon et d'Aristote).

---

## PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT

BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan, 1995. 284 p., bibliogr. (12 p.) (Éducation et formation : références.) ☞ 13

La relation entre jeu et éducation est ici analysée dans le cadre de l'école maternelle française ; le mot jeu recouvrant la notion de "système de règles". L'apport de Wittgenstein (dans les Investigations philosophiques) fait apparaître, derrière le mot, des significations négatives (par rapport au sérieux, au travail) et des réseaux positifs. À Rome, en Grèce, le jeu est lié à la religion ; à l'époque des Temps modernes, associé à l'argent, il glissera vers la frivolité (cf. les articles de l'Encyclopédie). L'association jeu-éducation apparaît au 19<sup>e</sup> siècle ; de nouveaux discours pédagogiques sur le jeu vont apparaître, notamment grâce à l'apport de références sociologiques et/ou anthropologiques (théorie de la récapitulation, théorie des instincts) : Fröbel, Piaget, Claparède, Winnicott, ... Une fois ce cadre théorique posé, le cadre pratique est tracé : l'auteur a recherché dans trois types de documents (textes officiels, revues pédagogiques spécifiques, ouvrages) "le discours de l'école maternelle", dans sa référence au jeu. Plusieurs étapes peuvent être discernées : de

la création des salles d'asile à 1905 (Pauline Kergomard et la pédagogie de la ruse) ; 1908-1911 : apparition de la notion de jeu éducatif ; 1921 : l'école maternelle est dotée de nouvelles instructions officielles, en vigueur jusqu'en 1977. Le jeu ne constitue qu'un des aspects de l'activité éducation physique, c'est la notion d'exercice qui est importante. Après la deuxième guerre mondiale, avec la disparition du modèle issu de la famille, l'école s'affirme comme "une institution éducative spécialisée". Le jeu ne constitue pas le centre de la pédagogie, il est un moment nécessaire et subi plus que voulu. L'école maternelle marginalise le jeu réel au profit d'activités de compromis. Ce n'est que dans les années 70 que le jeu acquerra une place jamais atteinte auparavant : il apparaît de façon positive, lié au développement de l'enfant. Les instructions officielles récentes (1986, 1994) ont limité le jeu en centrant les objectifs sur la notion d'apprentissage. Mais en transformant le jeu, en fonction d'exigences éducatives définies indépendamment de lui, on risque d'en détruire la spécificité et l'intérêt éducatif.

GOLOMBOK, Susan. FIVUSH, Robyn. *Gender development*. New York : Cambridge university press, 1994. X-275 p., tabl., bibliogr. (36 p.) Index. ☞ 23

Les auteurs examinent, dans une perspective développementale, les processus de formation d'une personnalité différenciée selon le sexe fournissant ainsi un ouvrage de référence pour les étudiants, les chercheurs en sciences de l'éducation et les parents. Ils tirent une vision synthétique des théories et des recherches sur les interactions entre la biologie, la socialisation et la cognition dans la gestation de l'adulte féminin et masculin. L'évolution hormonale, morale, scolaire, professionnelle, les conceptions du jeu, de l'amitié et les évolutions psychopathologiques sont discutées. Les points de vue psychanalytiques, notamment néo-freudiens sont évoqués.

HOUDÉ, Olivier. *Rationalité, développement et inhibition : un nouveau cadre d'analyse*. Paris : PUF, 1995. 146 p., fig., bibliogr. (8 p.) Index. (Psychologie et sciences de la pensée.) ☞ 11

La thèse soutenue dans cet ouvrage est que "le développement de la rationalité ne peut se réduire à la substitution majorante de structures nouvelles, qu'elles soient symboliques ou subsymboliques, mais que se développer c'est aussi et souvent inhiber une structure concurrente". Sous l'angle de la psychologie du développement, critiquant la théorie piagétienne et le courant néostructuraliste, l'auteur trace le cadre théorique de sa recherche, en proposant un cadre d'analyse alternatif en référence au concept d'inhibition. Puis il présente les quatre domaines du fonctionnement cognitif, du bébé à l'adulte, autant d'illustrations expérimentales à sa théorie : la construction de l'objet, le nombre, la catégorisation, le raisonnement.

### *Processus d'acquisition, activités cognitives*

BOSETTI, Elisabeth. GOULFIER, Simone. THIRIET, Angèle. *Le psychologue, l'école et l'enfant*. Paris : Dunod, 1995. 174 p., bibliogr. (2 p.) Index. (Formation : pédagogie.) ☞ 4

Le psychologue est un professionnel qui exerce, dans les écoles maternelles et élémentaires, des missions définies par un texte officiel de 1990. Il faut que le psychologue soit clairement identifié et accepté dans l'institution. Les troubles auxquels il est confronté sont de trois ordres : les troubles à expression somatique, les problèmes scolaires (les troubles du langage écrit et oral), les troubles du comportement. L'entretien, avec les parents, l'enfant, les enseignants, est la principale technique utilisée par le psychologue, en réponse à une demande dont les motifs varient selon le demandeur. L'entretien est le point de départ de toute intervention, il



constitue la trame des interventions suivantes qui peuvent être une suite d'entretiens ou le recours aux techniques standardisées que sont les tests. Les aides proposées au(x) demandeur(s) sont des aides individuelles en direction de l'enfant et de sa famille, des aides institutionnelles visant l'enfant au travers de l'action sur le groupe. Le psychologue n'est pas seul pour aider l'enfant à trouver ou à retrouver un meilleur équilibre personnel afin de pouvoir s'investir scolairement : les membres des RASED (réseaux d'aide aux enfants en difficultés), le médecin scolaire, l'infirmière scolaire, l'IEN, les PMI... L'objectif du psychologue est d'aider l'enfant qui souffre à reprendre confiance en lui ; il doit aider le sujet à "accéder à la vérité de son désir".

---

DUVAL, Raymond. *Sémiosis et pensée humaine : registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne : Peter Lang, 1995. 395 p. bibliogr. (11 p.) Index. (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.) ☞ 11

Si l'apprentissage des mathématiques constitue le cadre de cette étude, le problème posé concerne tous les apprentissages de base (français...) : le fonctionnement cognitif de la pensée humaine, dans ses activités d'appréhension conceptuelle, de raisonnement ou de compréhension d'énoncés, est-il ou non indépendant de l'existence d'une pluralité de registres sémiotiques de représentation (notations symboliques pour les objets, figures géométriques, réseaux, diagrammes...) ? L'auteur analyse les relations entre représentations mentales et représentations sémiotiques et les fonctions que ces deux types de représentations permettent de remplir dans le domaine de la cognition. Trois activités de représentation inhérentes à la sémiosis (définie comme l'appréhension ou la production d'une représentation sémiotique) interviennent dans les macro-tâches de production ou de compréhension habituellement demandées dans le cadre de l'enseigne-

ment : la formation de représentations, le traitement, la conversion. Pour être une langue, un système sémiotique doit remplir quatre fonctions discursives, inséparables des fonctions cognitives : la fonction référentielle, de désignation d'objets, la fonction apophantique d'énoncés complets, la fonction d'expansion discursive d'un énoncé complet et la fonction métalinguistique de réflexivité discursive. La langue formelle n'a aucune ressemblance avec les langues naturelles, elle a une structure qui lui est propre. Les obstacles à l'articulation langage naturel-langage formel, le passage d'un énoncé langage naturel-langage formel sont étudiés. Il est un domaine où le système de représentation sémiotique relève non plus d'une fonction discursive, mais d'une interprétation perceptive : celui des figures géométriques. Deux activités fondamentales sont ensuite analysées : le raisonnement (analyse fonctionnelle, épistémologique, structurale, logique, didactique) et la compréhension de texte, processus différent de la pratique de lecture dont la maîtrise est nécessaire pour l'apprentissage de la compréhension de texte, apprentissage qui, quel que soit la discipline, est un des problèmes majeurs de l'enseignement.

---

*Gestion mentale*. 1995. n°71. 96 p. ☞ 23

Au sommaire de ce numéro : Rencontre et médiation (T. Artur) ; La pédagogie de la liberté chez Carl Rogers (A. de La Garanderie) ; Pédagogie de la médiation et pédagogie de la vie mentale (Entretien avec Maryvonne Sorel) ; Psychothérapie et gestion mentale (T. Lebrun).

---

*L'éducation cognitive : le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1995. 348 p., bibliogr. (42 p.) (Textes de base en pédagogie.) ☞ 15

L'éducabilité cognitive consiste à développer les processus d'apprentissage, de la pensée et

du transfert des acquisitions. L'objectif de l'auteur est de proposer des références de base, théoriques et pratiques, sur l'éducabilité cognitive, en rassemblant quelques travaux classiques, traduits de l'anglais et de l'allemand, complétés par des textes originaux. Les articles de la première partie présentent des éléments théoriques issus de la psychologie et de la pédagogie, qui pourraient constituer un "échafaudage" d'une théorie de l'éducabilité cognitive. La deuxième partie est axée sur l'évaluation du potentiel d'apprentissage. Le terme utilisé par l'auteur, (plutôt que celui de diagnostic dynamique), *dynamic assessment*, souligne que le phénomène évalué est d'une certaine stabilité, et que l'accent est mis sur les processus plus que sur les produits d'apprentissage, sur le transfert plutôt que sur l'apprentissage trivial. L'objet de la troisième partie, l'interaction cognitive, vise à une amélioration des performances cognitives par une réorganisation et un entraînement des processus cognitifs et métacognitifs.

## F-PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

### *Psychosociologie*

*Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes.* Marly-le-Roi : INJEP, 1995. 151 p., bibliogr. (2 p.) (Document de l'INJEP ; hors-série 3.) 23

La politique d'aménagement du temps scolaire est née en 1984, elle ne concernait alors que le temps extra-scolaire. En 1988-1989, une nouvelle orientation est prise, en situant l'enfant et l'adolescent dans la globalité du temps scolaire et extra-scolaire, du temps social à l'école et dans la cité. Divers types de contrats existent : contrats ville-enfant, contrats d'aménagement du temps de l'enfant, contrats ville-enfant-jeune. Dix ans après cette création, les participants engagés dans ce programme d'aménagement du temps ont éprouvé la nécessité de se réunir

pour réfléchir sur leurs pratiques, les problématiques posées... Le thème de cette réflexion est ici proposé. Lors de la première journée de réunion, les réflexions ont été de type "national" et institutionnel (ministères...) : la continuité d'une politique nationale ; une priorité dans l'évaluation des politiques publiques ; garantir la cohérence et la complémentarité des actions ; une information nécessaire au niveau des parents et des collectivités locales... Au cours de la deuxième journée, les tables rondes ont été plutôt axées sur le local, les aspects concrets : le projet éducatif local : quel projet pour quelle éducation ? (le partenariat et les dynamiques locales au cœur du dispositif ; la mise en relation du savoir avec l'environnement local ; Quimper, un projet centré sur l'éducation artistique...). Du projet... à la politique éducative locale (le temps libre : une part importante de la vie d'un enfant ; de l'imagination pour un regroupement pédagogique intercommunal...). Les contrats ARVEJ et le développement social (les effets sociaux de l'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes ; veiller à ne pas gommer toutes les ruptures de temps et de lieux...).

BOUNOURE, Annick. *Parents de collégiens : conceptions et pratiques éducatives.* Paris : INRP, 1995. 97 p., graph., bibliogr. (2 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation ; 6.) 23

L'inquiétude des parents quant à la réussite de leurs enfants est au cœur de leurs préoccupations pour l'avenir. Si la compétition pour une bonne intégration sociale se joue à la fois de façon interne et externe à l'école, les parents sont de plus en plus souvent amenés à jouer un rôle charnière de relais entre les domaines scolaire et extra-scolaire. Dans ce contexte, un questionnaire a été proposé à des parents de collégiens de classe de 4ème. Il a porté sur le degré et les modalités de l'investissement parental dans les études de leur enfant, les relations entretenues avec le collègue, les principes éducatifs, l'organisation

des loisirs, les règles établies pour régenter la vie quotidienne familiale... Dans quelle mesure les pratiques éducatives mises en œuvre par les parents varient-elles d'une famille à l'autre ? Quelles sont les stratégies privilégiées envers la scolarité, envers les loisirs ? Quels sont les éventuels éléments qui orientent différemment les modèles éducatifs et les pratiques parentales ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles cette enquête tente d'apporter des réponses.

*Public expectations of the final stage of compulsory education : indicators of education systems = Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire : quelle attente ? indicateur des systèmes d'enseignement.* Paris : OCDE, 1995. 145 p., tabl., fig., graph., bibliogr. dissém. 15 23

Une enquête a été menée dans douze pays de l'OCDE, conduisant à l'élaboration d'indicateurs sur les attentes des parents vis-à-vis de l'école et sur le degré de satisfaction de ces attentes, par un réseau dirigé par le Royaume-Uni. Il apparaît que les attitudes, les valeurs, les opinions influencent notablement le mode de fonctionnement effectif des systèmes d'éducation : l'efficacité de ces derniers dépend de la motivation des publics concernés et de leur satisfaction. Après une description détaillée de l'enquête, les résultats sont interprétés : un certain nombre de messages clairs à l'intention des décideurs au sujet du rôle de l'école et des objectifs de l'enseignement, sont mis en évidence. Le fait que le public s'attende moins à voir l'école développer des qualités (notamment la confiance en soi) qu'enseigner des matières est souligné.

*Relations et apprentissages interculturels.* Paris : Armand Colin, 1995. 178 p., bibliogr. dissém. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) 15

Cet ouvrage propose les contributions du colloque organisé par l'Office franco-allemand pour la jeunesse et l'École normale d'Amiens, en octobre 1990, sur le thème "Relations interculturelles et apprentissage interculturel". En se basant sur l'état actuel de la recherche sur l'apprentissage, la compréhension et l'action interculturels en France et en Allemagne, l'objectif de cette réunion était d'analyser "les défauts méthodologiques, théoriques et conceptuels des approches et de comparer la manière des uns et des autres d'aborder cette problématique". Les points suivants ont été abordés : l'identité philosophique européenne ; identité culturelle et conflits entre les cultures ; la rencontre internationale, l'abord vécu et pensée de l'interculturalité ; programmes d'activités extra-scolaires à l'interaction d'intérêts et d'approches divers ; l'interaction interculturelle et le processus de compréhension d'une culture étrangère ; illustration d'une relation interculturelle, les Antillais en France ; l'éducation interculturelle, une vue critique sur la problématique allemande ; les relations interculturelles ; la recherche sur les échanges en Allemagne entre 1950 et 1990 ; la recherche interculturelle en France. En conclusion, A. Thomas fait apparaître des différences d'ensemble quant à la façon d'aborder les problèmes : au niveau de la recherche : approche herméneutique, symbolique interactionniste et ethnométhodologique pour les Français, d'orientation positiviste - déductive et actionniste de type anglo-saxon pour les Allemands ; les Français s'intéressent aux étrangers vivant en France et à leurs problèmes d'intégration ; les préoccupations allemandes portent sur les capacités d'intégration, de tolérance des Allemands, la lutte contre les préjugés.

ROTHIER-BAUTZER, Éliane. *Comment cadrer l'activité pédagogique dans un cours de soutien ? L'autonomie comme compétence à l'interaction*. Paris : Université de Paris V, 1995. 2 vol. 554 p., bibliogr. (23 p.) Index. 11

Ce travail est une contribution à une conception de l'autonomie considérée sous ses aspects les plus paradoxaux. Il vise notamment à poser le problème de la contradiction performative contenue dans l'injonction suivante : "soyez autonomes !". La relation pédagogique de soutien à enfants en difficultés scolaires, qui est ici étudiée plus particulièrement, est le lieu, par excellence, où cette contradiction apparaît. En effet, comment développer l'autonomie au sein d'un cours de soutien ? L'analyse du processus d'autonomisation en pédagogie par l'auteur comporte trois phases. La première s'attache à étudier l'opportunité d'une telle problématique en Sciences de l'éducation. Sont présentés les travaux des chercheurs en sciences cognitives qui se réclament du courant de l'énaction. Ils se proposent d'opérationnaliser le concept d'autonomie en reprenant à la phénoménologie l'idée de circularité comme fondement de la relation homme-environnement. La seconde partie consiste en une présentation de la méthodologie adoptée pour analyser les moments-clés des relations pédagogiques en s'inspirant des traditions phénoménologique, interactionniste et ethnométhodologique. Ce travail conduit à des études de cas où est analysé le passage d'une relation instructive à une relation qui favorise le développement de l'autonomie des individus. L'étude de la relation pédagogique montre que les enfants en difficulté partagent le cours de soutien scolaire sans distanciation. Soit ils s'y soumettent excessivement, soit ils s'y opposent. Lors de moments de tensions qui scandent les cours, ils rendent visible un certain nombre d'attentes face à leur enseignant. La distanciation dont ce dernier fait preuve en ne répondant pas aux attentes exprimées par l'élève lui apprend pratiquement à enchaîner dans un

contexte pédagogique sans y être aliéné. À partir de ces constats, sont définis un certain nombre de concepts qui permettent d'analyser un contexte pédagogique comme présentant ou non des caractéristiques d'un cours où l'autonomie se développe. L'accomplissement de ce processus dépend de la façon dont les individus en présence construisent leur relation. Les réactions de l'enseignant face aux premiers moments de tension sont particulièrement importants ; elles offrent ou non à l'élève une certaine latitude et lui permettent de s'engager ou non dans la routine pédagogique. Une relation pédagogique qui permet le développement de l'autonomie des protagonistes suppose donc un travail particulier lors de la construction du cadre de la relation. Cette réalisation conduit les individus à voir et à admettre ce qui apparaît lors de la relation et qui ne peut être enrichi par le déplacement pédagogique.

## G-SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

### *Études linguistiques spécifiques*

GUIGUE-DURNING, Michèle. *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1995. 270 p., bibliogr. (10 p.) (Savoir et formation.) 11

Dans les formations supérieures, universitaires ou professionnelles, le mémoire est un support essentiel du processus de formation et d'évaluation dont la rédaction et la lecture s'inscrivent dans deux logiques distinctes, l'une pédagogique (celle de l'étudiant), l'autre évaluative (celle de l'enseignant). L'auteur centre son étude sur les mémoires de formation (dans le secteur social). Son travail s'organise autour de 4 axes. Elle explore d'abord l'espace textuel du mémoire : écrit

pédagogique, espace de recherche, écrit social et politique. Elle l'étudie ensuite comme un espace social et cognitif dans lequel la pensée se construit en même temps qu'elle s'expose ; le mémoire est alors un ensemble de dialogues entre auteurs cités et auteur citant, entre l'auteur et ses lecteurs. Puis elle s'attarde sur la façon dont la démarche de recherche est conçue et conduite : la présentation du champ de la recherche, les modèles de théorisation, les caractéristiques des matériaux de terrain recueillis. Enfin, elle analyse la façon dont la pensée structure les idées, les éléments qui viennent de l'extérieur pour les lier les uns aux autres.

### *Psycholinguistique et pathologie du langage*

FRUMHOLZ, Monique. *La thérapie du langage comme aide à l'apprentissage*. Lyon : Voies livres, 1995. 24 p., bibliogr. (2 p.) (Linguae ; 9.) ✎ 4  
 "La thérapie du langage est le lieu d'une médiation à l'apprentissage. Le thérapeute du langage, par le biais de l'entretien clinique, doit permettre au consultant de se placer dans une posture lui autorisant d'auto-gérer ses apprentissages. Seule cette attitude de dévolution autorisera le consultant, par des verbalisations successives et à son rythme, à se construire un autre statut d'apprenant, un autre statut de locuteur-scripteur."

### *Sociolinguistique, ethnolinguistique*

BAUTIER, Elisabeth. *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan, 1995. 228 p. bibliogr. (8 p.) (Sémantiques.) ✎ 11  
 En se basant sur ses propres travaux de recherche et en gardant les aspects "nova-

teurs" des thèses de B. Bernstein (le lien entre trois dimensions du sujet : cognitive, sociologique et linguistique ; le rapport entre langage et sociocognition), E. Bautier pose la question suivante : tous les usages du langage se valent-ils quand il s'agit des mobilisations cognitivo-langagières nécessaires aux appropriations des savoirs, en particulier des savoirs scolaires ? L'idée d'opérer la synthèse entre les composantes sociologique, cognitive et langagière de l'activité langagière structure la réalisation de cet ouvrage. La première partie est centrée sur les processus d'interprétation et leur influence sur la production langagière, la mise en évidence d'interprétations différenciées de locuteurs dans une situation d'interaction (ce qu'ils font du langage). La deuxième partie étudie le lien entre pratiques langagières et situations d'apprentissage. L'analyse des pratiques de jeunes apprentis en CFA, d'élèves de collèges fait ressortir des pratiques langagières et sociocognitives profondément différentes. Ces différences laissent supposer des rapports au langage et au monde qui sont socialement construits et socialement différenciateurs et certainement liées à la construction sociale de l'identité des jeunes. La dernière partie étudie le langage d'acteurs engagés dans la vie professionnelle : des salariés peu qualifiés. Les différences, entre les pratiques de jeunes et d'adultes ayant, une expérience professionnelle, amènent à s'interroger sur le rôle des situations de travail et de l'identité professionnelle dans les pratiques langagières et sociocognitives. Ce travail permet à l'auteur de conclure que ce n'est pas la maîtrise du système linguistique qui détermine la différenciation scolaire. C'est dans la dimension du discours que se réalisent les usages qui jouent un rôle dans les apprentissages et la participation aux activités scolaires. Que fait l'école de la complexité des phénomènes en cause ?

*Vers une culture multilingue de l'éducation.* Hambourg : IUE, 1995. XV-472 p., bibliogr. dissém. Index. (Études de l'IUE ; 3.) ☞ 23

Les résultats présentés dans cet ouvrage sont principalement issus d'un projet de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation sur la question des langues maternelles (LM) dans l'alphabétisation et l'éducation de base en milieu multi-lingue et multi-culturel, en Afrique ; les données sont comparées à des données recueillies dans des situations identiques en Asie et en Amérique latine. Une première partie présente deux réflexions-essais sur la quête et l'apprentissage des LM et en LM, et sur le contexte multilingue et son ethos ; et une synthèse du discours sur les LM et les langues nationales et de l'impossible débat sur l'usage des LM dans l'enseignement. La seconde partie propose des études de cas : Inde, Niger, Sénégal, Angola, Amérique latine. Une réflexion sur la normalité du multilinguisme et ses implications dans la politique et l'éducation termine le document.

WELLES, Gordon. CHANG-WELLS, Gen-Ling. *Constructing knowledge together : classrooms as centers of inquiry and literacy.* Portsmouth : Heinemann, 1992. IX-192 p. bibliogr. (9 p.) Index. ☞ 15

Les auteurs ont entrepris une recherche-action avec la collaboration de professeurs dans quatre écoles de quartiers centraux de Toronto, ayant une population scolaire multiethnique et multilingue, pour comprendre la mise en œuvre d'un apprentissage de la lecture-écriture dans ce type d'environnement et en tirer un cadre théorique de réflexion sur les objectifs et les pratiques des enseignants. La maîtrise du langage parlé et écrit est examinée en tant qu'outil d'acquisition de connaissances scolaires et en tant que moyen de communiquer avec les pairs et les professeurs. Des cas concrets de pratiques innovantes dans des classes élémentaires sont décrits à la lumière des théories socio-

culturelles de l'apprentissage et de l'enseignement. Cet ouvrage est principalement destiné aux professeurs des écoles, en formation initiale ou continue.

---

## K-ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

*La construction des politiques d'éducation et de formation. Deuxième biennale de l'éducation et de la formation.* Paris : PUF, 1995. 293 p., tabl. bibliogr. dissém. (Pédagogie d'aujourd'hui.) ☞ 15

Issu des travaux de la Deuxième Biennale de l'éducation et de la formation (avril 1994, Paris la Sorbonne), ce livre centré sur "La construction des politiques d'éducation et de formation", se propose de faire un état de la question, de cette construction qui est un acte politique, porté par plusieurs sujets sociaux, résultant d'une démarche sociale et objet d'un marché. La première partie aborde des perspectives internationales : l'UNESCO, l'Union européenne. La deuxième partie étudie la planification de l'éducation, en axant sur le cas de la France. La troisième partie présente des recherches sur les systèmes scolaires et universitaires : les 80 % niveau baccalauréat ; la certification des étudiants ; la qualité dans l'enseignement supérieur. La quatrième partie traite des rapports entre l'État et le local (territoire géré par une collectivité locale, ou un établissement d'enseignement) : l'État et les territoires, le Plan d'aide à la lecture, décentralisation et rythmes scolaires. La cinquième partie analyse les politiques de formation des entreprises, en comparant des entreprises françaises et danoises.

---

*Les politiques de l'éducation en France : de la maternelle au baccalauréat.* Paris : La Documentation française, 1995. 925 p., bibliogr. (5 p.) Index. (Retour aux textes.) ☞ 7

Ce recueil réunit des textes fondamentaux (parus au BO, au RLR...) sans prétention d'exhaustivité, pour la période 1945 à nos jours (avec toutefois des retours jusqu'en 1789) qui traitent des aspects suivants : 1) Les politiques de l'éducation : enjeux, débats et textes fondamentaux. 2) Le système éducatif : dispositions communes aux différents degrés d'enseignement (ZEP, PAE...). 3) L'enseignement primaire. 4) L'organisation d'ensemble de l'enseignement secondaire. 5) Le premier cycle de l'enseignement secondaire. 6) Le second cycle de l'enseignement secondaire. 7) L'enseignement privé. Les textes sont introduits, dans chaque partie, par une présentation qui resitue leur portée et leur contenu. En annexes, figurent la liste des ministres en charge de l'enseignement depuis 1945, les principaux changements dans l'organigramme du ministère de l'Éducation nationale, les principaux rapports relatifs à l'enseignement de 1980 à 1995.

LOUIS, François. *L'enseignement secondaire en France : la mutation des dix dernières années.* Paris : OCDE, 1995. 69 p., bibliogr. (3 p.) (Les cahiers du PEB.) ☞ 4

Les lois de 1983 et 1985, relatives à la décentralisation de l'enseignement secondaire, prévoient une nouvelle répartition des compétences entre l'État et les collectivités territoriales (régions et départements). Pour faire face à leurs nouvelles attributions : planification scolaire, responsabilité des investissements et du fonctionnement matériel des établissements, organisation de nouveaux rapports avec le monde éducatif, les collectivités ont dû faire un effort financier très important. Au niveau des constructions scolaires, cette décentralisation s'est traduite par l'abandon des normes et des prescriptions matérielles. Dans le cas de construction ou de

rénovation, les architectes et les collectivités ont réfléchi à des bâtiments fonctionnels pour les élèves et les enseignants, répondant au "quotidien de la pédagogie", à des conditions optimales de sécurité et prenant en compte la spécificité de certains enseignements dispersés (exemple de l'utilisation des machines-outils). Les lois de décentralisation de 1986-1987 ont donné davantage de responsabilités au recteur et à l'IA quant aux moyens et aux fonctionnements des établissements, aux élèves et à leurs familles, au recrutement et à la gestion des personnels. La préparation de la rentrée scolaire est un exemple de la mutation de certaines pratiques administratives. Les établissements sont maintenant davantage concernés par les questions d'aménagement du territoire (rénovation des internats, démarche du bassin de formation,...) et de politique de la ville, dans les quartiers défavorisés, ils représentent une réelle structure-ressource. Trois éléments le mettent au cœur du système : le statut d'EPL, la politique de globalisation des moyens et l'incitation à l'élaboration de projets d'établissement. Les évolutions qui, dans la décennie 1984-1994, ont concerné les enseignements techniques et professionnels, ont affecté les établissements et leurs missions : la refonte des diplômes professionnels et la mutation des structures d'enseignement technique, la formation professionnelle continue des adultes et l'éducation permanente, les perspectives ouvertes par la loi quinquennale sur le travail, l'emploi et la formation professionnelle.

*Research in education management and policy : retrospect and prospect.* London ; New York : Falmer, 1990. XIX-260 p., tabl., bibliogr. (26 p.) Index. ☞ 15

Cet ouvrage passe en revue les principaux thèmes de recherche sur la gestion de l'éducation dans les vingt dernières années, en collectant les contributions d'une trentaine de chercheurs aux horizons et points de vue différents, représentant les diverses sciences sociales. Les plus importants thèmes de

changement sont analysés : l'efficacité de l'école, la direction d'établissement, la gestion des ressources en personnel, en matériel et la gestion de l'apprentissage. Des rapports de recherche sont présentés, ainsi que des études de cas, des modèles sont discutés, des méthodologies sont commentées. Une bibliographie de 600 références est proposée aux étudiants et chercheurs en sciences de l'éducation, qui peut également éclairer les praticiens.

### *Systèmes d'enseignement*

*Échanges et mobilité des jeunes en Europe.* Marly-le-Roi : INJEP, 1995. 248 p. (Document de l'INJEP ; 20.)  
 ⌘ 23

Ce document reprend les contributions d'un colloque qui a réuni 380 représentants d'organismes de jeunesse européens. Trois thèmes ont été l'objet de leurs réflexions. 1) Définition de la mobilité. 2) Les composantes de la mobilité : les apprentissages interculturels, la place de la langue, le volontariat en Europe, la circulation des jeunes en Europe... 3) Les échanges de jeunes : les programmes européens de mobilité, les échanges avec les pays d'Europe centrale et orientale, les échanges avec les pays européens méditerranéens...

ERREA, Eugénie. *Le système éducatif espagnol.* Sèvres : CIEP, 1995. 104 p., bibliogr. (2 p.) (Analyse des systèmes éducatifs.) ⌘ 4

Présentation du système éducatif espagnol : historique ; l'école et la société ; structure et démographie du système éducatif ; l'élève à l'école ; le curriculum ; l'évaluation et la certification ; perspectives et réformes.

*Examen des politiques nationales d'éducation : Autriche.* Paris : OCDE, 1995. 114 p., bibliogr. (1 p.) ⌘ 4

Ce rapport consacré à l'enseignement supérieur et aux problèmes que pose sa réforme comprend deux parties : un rapport de base préparé par les autorités autrichiennes présentant les caractéristiques générales du système d'enseignement autrichien et situant le débat sur la réforme de l'enseignement supérieur, et un rapport préparé par les examinateurs de l'OCDE. Malgré la qualité reconnue du système éducatif autrichien, les examinateurs préconisent d'accélérer le processus de réforme de l'enseignement supérieur pour répondre aux évolutions économiques et géographiques du pays. Des solutions sont envisagées : le développement de nouvelles sources de financement, l'institution de droits de scolarité, la création d'un secteur d'enseignement professionnel non universitaire mettant l'accent sur l'élaboration des programmes d'études, la modernisation du système d'apprentissage, le développement de la formation continue.

*Examens des politiques nationales d'éducation : Suède.* Paris : OCDE, 1995. 269 p., graph., tabl. ⌘ 4

Ce document structuré en deux parties (le rapport de base établi par les autorités suédoises et le rapport des examinateurs), apporte les éléments essentiels de la politique d'éducation en Suède. Il définit les principes et les structures du système éducatif suédois, caractérise les orientations actuelles du gouvernement vers une politique de l'enseignement et d'égalité des chances, portant notamment sur l'école obligatoire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'éducation des adultes, l'enseignement supérieur. Les thèmes soumis à discussion portent plus particulièrement sur l'élaboration des politiques éducatives, l'impact de ces politiques sur les établissements, une nécessaire redéfinition du secteur de l'éducation des adultes, et la réforme de l'enseignement supérieur.



*OECD education statistics 1985-1992*  
= *Statistiques de l'enseignement de l'OCDE 1985-1992*. Paris : OCDE, 1995. 247 p., tabl. ☞ 8

Ces données statistiques, qui couvrent la période 1985-1992, concernent les points suivants .1. Contexte économique et social : PIB, population, taux de chômage... .2. Dépenses d'éducation : dépenses de fonctionnement et dépenses en capital, dépenses publiques d'éducation par source initiale de fonctionnement, dépenses pour le personnel .3. Personnel : effectifs, personnel enseignant, spécificités des enseignants et processus scolaires .4. Scolarisation dans l'enseignement : effectifs pour tous les niveaux, nouveaux inscrits, diplômés .5. Marché du travail et niveau de formation.

### *Politique de l'enseignement*

*Bonaventure, une école libertaire*. Paris : Éditions du Monde libertaire, 1995. 176 p. ☞ 61

Bonaventure est une école à classe unique, accueillant des enfants de 4 à 11 ans, sur l'île d'Oléron. C'est l'histoire de cette école qui est ici racontée, structure à l'intérieur et hors de laquelle, les enfants apprennent à apprendre, un lieu d'apprentissages sociaux, scolaires, culturels, à partir du modèle d'une république éducative intégrale composée de citoyens libres et égaux en droits. La scolarité se déroule selon le rythme des cycles d'apprentissages fondamentaux, les enfants participent à la vie institutionnelle et à la gestion du centre, ainsi que les parents. Les objectifs, énoncés dans un projet pédagogique, sont fixés par les enfants, les parents, les enseignants. Le financement est assuré par des souscriptions, l'éducation et la scolarité sont gratuites.

FULLAN, Michaël. *Changing forces : probing the depths of educational reform*. London ; New York : Falmer, 1993. X-162 p., bibliogr. (9 p.) Index.

☞ 23

Cet ouvrage aborde le problème de l'éducation d'une manière radicalement différente, insistant sur le caractère désordonné, erratique, des forces de changement qui bouleversent les différents secteurs de la vie sociale. Il plaide pour une ouverture d'esprit qui permette de prendre en compte la complexité et la continuité de l'évolution, notamment en ce qui concerne les réformes pédagogiques. L'auteur voit l'école comme une organisation pour l'apprentissage, influencée par son environnement. Il démythifie des notions telles que les stratégies de planification, la gestion sur le terrain, le leadership, la responsabilité et le consensus. De recherches menées sur des cas de réussites dans le domaine commercial ou éducatif, il tire des enseignements fondamentaux sur les causes du désordre occasionné par le changement et ses remèdes possibles. Il analyse l'échec de la formation des enseignants et suggère des réformes.

*L'état de l'école : trente indicateurs sur le système éducatif*. Paris : MEN, 1995. n°5, 77 p., tabl., graph. ☞ 9

Cette cinquième édition de l'état de l'école présente les trente indicateurs qui s'efforcent de donner une version d'ensemble de l'état et de l'évolution du système éducatif français, en termes de coûts, d'activités et de résultats, cela pour chaque niveau d'enseignement (généralités, primaire, secondaire, supérieur, formation continue). Ainsi, pour le niveau "généralités", sont proposés : la dépense pour l'éducation, les actifs dans le système d'enseignement...(coûts) ; l'espérance de scolarisation, les disparités géographiques dans l'accès au niveau du baccalauréat...(activités) ; le niveau général des conscrits, le niveau de formation des jeunes sortant de formation initiale, le salaire et le diplôme...(résultats).

SILVER, Harold. *Good schools, effective schools : judgements and their theories*. London ; New York : Cassell, 1994. X-166 p., bibliogr. dissém. Index. (School development series.) ☞ 13

Cet ouvrage rend compte des efforts d'exploration de la notion d'"école efficace" dans le contexte des écoles britanniques et des importants changements qu'elles ont connus. Les travaux américains des vingt dernières années ainsi que les suggestions d'alternatives au mouvement des écoles "efficaces" sont pris en compte. L'auteur présente l'évolution de la recherche américaine et britannique et son influence sur les politiques et les pratiques d'éducation. Il compare également le mouvement pour l'"efficacité" aux nombreux jugements rendus au XIXe et au XXe siècles sur la notion de "bonne" école. Les différents éléments de pouvoir sur ces jugements - inspectat, examens, administrateurs, gouvernements - sont passés en revue. L'ouvrage constitue un document de référence sur l'histoire de l'évolution de concepts fondamentaux pour la pratique pédagogique.

*ZEP, patience et passions : regards sur les ZEP de l'académie de Versailles, regards extérieurs, réflexions du premier lecteur*. Versailles : CRDP, 1995. 159 p., bibliogr. dissém. (Regards et réflexion.) ☞ 4

Des témoignages et reportages sont proposés dans la première partie de ce livre, qui est le fruit d'une réflexion d'enseignants de l'académie de Versailles. Quatre thèmes ont été retenus : le lien entre réussite scolaire, langue et langage ; les évaluations du dispositif ZEP menées ces dernières années ; les actions d'accompagnement scolaire internes aux établissements ; les références et les réalités culturelles. La parole est ensuite donnée à des partenaires de cette action : l'écriture, école de tolérance et ouverture au monde (L. Kaplan) ; les partenaires de l'école et l'en-

seignement en ZEP (M. Girodet, M. Stutz, B. Masson). Anne-Marie Chartier, en conclusion, pose les questions fondamentales de l'enseignement en ZEP : l'échec scolaire : persistant ou irréductible ? Travailler dans l'école, travailler sur l'école ? Construire un territoire, continuer une histoire...

## L-NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

### *Enseignement secondaire*

*L'évolution des systèmes d'enseignement à travers la France : cinquante ans de croissance et après ? 2 : les départements bac par bac*. Paris : La Documentation française, 1995. vol. 2, 173 p. ☞ 9

Si les bacheliers sont plus nombreux actuellement que dans les années 40-70, un certain nombre de facteurs pousse les jeunes vers une "fuite" vers les études supérieures, faisant apparaître alors une distinction entre les "bons" baccalauréats et les autres, modifiant la géographie traditionnelle de l'école - les départements adoptent des stratégies sur le plan qualitatif -, les possibilités d'accès à l'emploi et donc avec des répercussions sur l'aménagement et le développement du territoire. Les travaux du GERI, basés sur les recensements de la population, les projections 1990-2015, les principaux indicateurs (taux de candidats présentés, taux d'obtention...) permettent de distinguer " trois types d'espace" : une France de bacheliers se préparant à un emploi qualifié ou à un emploi de cadre supérieur (Paris, Hauts-de-Seine, façade méditerranéenne) ; une France de bacheliers se préparant à des emplois de techniciens ou de cadres intermédiaires (Rhône, Nord, Pas-de-Calais...) ; une France où prédomine la série G (nord et est de la région parisienne, départements du Bassin parisien).

## Enseignement supérieur

*Le monde des étudiants.* Paris : PUF, 1995. 247 p., tabl., graph., bibliogr. (3 p.) (Sociologies.) € 15

Sous l'effet de la massification de l'université qui a eu lieu dans les années 1970, les conditions de vie et de travail des étudiants se sont dégradées. L'université s'est largement complexifiée, notamment par la multiplication des filières, alors que la conception et le fonctionnement pédagogiques restent des plus classiques. Les auteurs, dont les contributions sont ici réunies, en se basant sur une enquête menée auprès de 2 000 étudiants de Rennes, Besançon et Nanterre, ont organisé leur recherche autour de trois notions : les pratiques, les lieux et l'identité. Ces contributions sont les suivantes : les étudiants et leurs études (M. Oberti). Les conditions de vie (O. Galland). Les étudiants et leurs familles : entre dépendance et autonomie négociée, un idéal de cadre (P. Le Gallès). Les loisirs et la sociabilité (M. Cléménçon). Les étudiants, la politique et la société (P. Le Gallès). Le rapport à la ville : les pratiques sociales et les lieux (M. Oberti et P. Le Gallès). Les étudiants forment-ils une collectivité ? (O. Galland). Quelques conclusions : les conditions de vie de la majorité des étudiants paraissent plutôt confortables ; l'intégration universitaire varie très fortement en fonction des disciplines ; le milieu étudiant constitue, surtout en province, une instance forte de socialisation et d'intégration collective, se combinant avec l'intégration familiale. Pour les jeunes, l'identité étudiante a une signification forte.

MARTINEAU, Monique. Regards étudiants sur les échanges : communication et cinéma en Europe. *CinémAction*, 1995. n°77, 341 p. bibliogr. (20 p.) € 11

Quarante et un étudiants en communication et cinéma, originaires de vingt-six universités et de dix pays européens, ont fait l'objet d'une enquête au long cours. Bénéficiaires du

programme Erasmus d'échanges universitaires européens, ils ont témoigné avant, pendant, puis après leur séjour, de leurs expériences contrastées. Plus ou moins précis dans leurs préparatifs, plus ou moins vite intégrés, plus ou moins satisfaits de leurs conditions de vie et de travail, ils font quasi unanimement un bilan positif de leur expérience, une fois revenus dans leur pays et leur université d'origine. Pour les jeunes qui rêvent de carrières dans les médias, cette parole peut nourrir un optimisme raisonné : le séjour à l'étranger est une carte maîtresse pour construire un parcours de la réussite et, deux ans après leur retour, la plupart de ceux qui ont fini leur études commencent à prendre pied dans le domaine professionnel de leur choix. Pour tous ceux qui sont tentés par l'aventure de la mobilité, la lecture de l'ouvrage permet d'en découvrir les multiples facettes, linguistiques, éducatives, culturelles, sociales et souligne l'importance décisive de l'attitude personnelle pour s'immerger dans le pays d'accueil. La bibliographie en annexe dresse un panorama des travaux sur les échanges internationaux d'étudiants. Enfin, pour ceux qui veulent s'engager dans des études de communication et de cinéma, l'annuaire fournit une cartographie détaillée des formations supérieures françaises. Les propos des étudiants sur l'enseignement dans le pays d'accueil permettent d'entrevoir les méthodes et les contenus théoriques et pratiques de ces études en Europe.

## Éducation des adultes, formation continue

GOGUELIN, Pierre. *La formation continue en société postindustrielle.* Paris : PUF, 1995. 128 p., ann., fig., bibliogr. dissém. (Que sais-je ? ; 2949.) € 4

En mettant l'accent sur le double rôle de la formation, à la fois vecteur d'adaptation à la société et vecteur de changement de cette société, l'auteur retrace ce phénomène com-

plexe d'interaction depuis la société industrielle et taylorienne au sortir de la guerre de 1939-1945 jusqu'aux problèmes que pose notre société post-moderne. Ce parcours historique lui permet d'analyser le concept de formation, de caractériser les spécificités de la formation des adultes. Au cours de chacune des périodes retenues, ces évolutions de la formation sont commentées selon les axes suivants : décideurs, réalisateurs ; formateurs-apprenants ; contenu -méthodes, outils, techniques- et identifiés par rapport à des modèles : modèle américain dit des relations humaines, modèle japonais caractérisé par une forte participation des salariés à la vie de l'entreprise...

## **M-PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

### ***La profession enseignante et le métier d'éducateur***

*La première prise de fonction des enseignants du second degré.* Reims : CRDP, 1995. 57 p. 4

La mise en perspective du thème du colloque a été faite par S. Baillauquès, trois questions sont l'objet de ses réflexions : quels problèmes rencontrent les débutants ? Comment se représentent-ils le métier lorsqu'ils prennent leurs fonctions pour la première fois ? Quels éclairages ces éléments apportent-ils sur la formation ? Elle est suivie de témoignages d'enseignants en première année d'affectation puis de la synthèse des ateliers. Lors de ceux-ci, les points suivants ont été abordés : l'accueil, le suivi, la formation initiale et continue, l'évaluation, le début de carrière, les groupes d'analyse.

MORNETTAS, Jean-Jacques. ROBERT, André. *Profession et syndicats vus par les enseignants du second degré : étude sociologique de l'image qu'ont les enseignants de leur profession et du syndicalisme dans le second degré.* Paris : ADAPT-SNES, 1995. 28+58 p. 11

Un questionnaire a été diffusé auprès d'enseignants du second degré d'établissements de la France métropolitaine, l'objectif étant double : quelle image les professeurs ont-ils de leur profession ? Quels rapports entretiennent-ils (qu'ils soient syndiqués ou non) avec le syndicalisme ? Les termes de profession, de professionnalisation sont définis, puis les résultats présentés. On constate un fort pourcentage d'adhérents syndiqués, dont la raison principale d'adhésion est la défense et la promotion du service public d'éducation nationale. Le syndicalisme enseignant est construit sur la base "d'une combinaison singulière entre le modèle syndical proprement dit et un modèle plus professionnel". Les non syndiqués (non adhérents ou ayant démissionné) reprochent aux syndicats d'être trop politisés et pas assez efficaces. Le fait d'appartenir à un syndicat ne renforce pas le sentiment d'appartenance au corps enseignant. Les professeurs syndiqués ont une image d'eux-mêmes caractérisée par une plus grande sensibilité des différences sociales des publics scolaires, ils revendiquent un rôle pédagogique dans la lutte contre l'échec scolaire. Les 2/3 de l'échantillon ont choisi ce métier ; les indices de satisfaction (intellectuelle, financière,...) varient selon l'appartenance catégorielle. Ils s'assimilent à la catégorie des cadres supérieurs, mais "en perpétuant une tradition de déploration de leur condition objective dans la société, ils s'excluent du même coup de l'appartenance à ces catégories". Dans les limites de cette enquête, il apparaît que le fait syndical opère un marquage modéré de la conscience de tous les professeurs et que la professionnalisation se situe à un carrefour où interagissent un contexte historique, économique, social, les décisions de l'État, la volonté des acteurs eux-mêmes.

SEIBEL, Bernadette. VERDON, Rosine. *Les documentalistes de centre de documentation et d'information*. Paris : MEN, 1995. 137 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 57.) ☞ 23

Cette enquête a été réalisée auprès d'un échantillon de 900 établissements. Une première partie présente les aspects socio-historiques de la profession. Une deuxième partie propose les résultats de l'enquête, en quatre parties : les caractéristiques socio-professionnelles des documentalistes, leur lieu de travail, leurs pratiques professionnelles, leurs attentes et celles des autres acteurs concernés (enseignants, élèves...). Quelques conclusions : c'est une profession féminine ; avant d'exercer leurs fonctions, la plupart des documentalistes ont exercé un autre métier dans l'EN. La fréquentation du CDI par les élèves diffère selon le type d'établissement. Les enseignants qui viennent au CDI sont surtout ceux de lettres et sciences humaines. Les documentalistes interrogés se montrent satisfaits des aspects de leur travail : accueil et pédagogie, gestion du service, ouverture vers l'extérieur. Chefs d'établissements et enseignants voient le CDI comme un lieu de culture. Les enseignants notent une utilisation abusive du CDI comme lieu de permanence ou de réunion. Les documentalistes suivent tous, à un moment donné, une formation continue.

TRANKIEM, Brigitte. *Stress, attention, action*. Paris : Nathan pédagogie, 1995. 191 p., ill., bibliogr. (1 p.) (Outils pour la classe.) ☞ 4

Cet ouvrage est présenté comme la première pierre de ce qui pourrait être une ingénierie de l'apprentissage, il décrit comment améliorer les capacités d'apprentissage, la (les) communication (s), ce qui se passe dans la classe. Chaque "étape" est décrite et étudiée, avec toujours une réponse à la question : que faire en classe ? Ces "étapes" sont les suivantes : le stress, cet inconnu ; fatigue, surmenage, signaux du stress ; respecter les rythmes de

vie ; entretenir son cerveau avec soin ; résister à la distraction et se concentrer ; mémoriser pour le long terme ; enseigner : un savoir-être. L'enseignant en "bon stress", actif, joue un rôle facilitateur auprès des élèves ; il peut les aider à prendre conscience de leurs sentiments négatifs, à s'engager dans une relation vivante, vers plus d'autonomie, vers leur propre savoir-être.

### *Formation des enseignants et des formateurs*

*Implementing in service education and training*. London ; Washington : Falmer, 1993. VIII-184 p., bibliogr. (6 p.). Index. ☞ 15

Cet ouvrage, destiné aux Autorités régionales de l'éducation et aux personnels des établissements scolaires concernés par la demande de perfectionnement des enseignants ainsi qu'aux chercheurs en éducation, tire sa substance d'un programme de recherche et d'évaluation sur la formation continue et sur la progression professionnelle, lancé dans quatre divisions administratives (Buckinghamshire, Coventry, Salford, Solihull). Des chercheurs et des enseignants ont participé à cette investigation sur le terrain, centrée sur quatre thèmes : les stratégies d'évaluation de la formation continue, les divers rôles joués par les professeurs dans la mise en œuvre de ce perfectionnement professionnel et culturel, les processus sociaux qui y sont associés, les effets de ce travail continu sur les écoles et les professeurs. Des cas concrets sont étudiés, illustrant différents styles de perfectionnement. Les problèmes rencontrés, les solutions proposées par les expérimentateurs sont présentés. La théorie est reliée à la pratique de l'évaluation.

PERETTI, Claudine. DUPUIS, Claire. DUVAL, Raymond. *Impact des évaluations nationales des élèves sur les pratiques professionnelles des enseignants de mathématiques*. Paris : MEN, 1995. 89 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 58.)

☞ 23

Le ministère de l'Éducation nationale a progressivement fourni des outils d'évaluation diagnostique aux enseignants du primaire et du secondaire, dans le but de les aider à mettre à jour les acquis, les difficultés de leurs élèves et à jeter un regard critique sur leurs pratiques. Il a souhaité connaître l'impact de cette innovation auprès des enseignants de mathématiques (tous niveaux) ; cela par une enquête auprès d'un échantillon représentatif, en novembre 1993, et par une analyse, menée par l'IREM de Strasbourg, des analyses de formation organisées par les corps territoriaux d'inspection et les missions académiques de formation. Le premier volet de l'étude fait apparaître une assez grande convergence entre les enseignants de mathématiques, quel que soit le niveau où ils enseignent les mathématiques : CE2, 6ème ou 2nde, générale et technologique ou professionnelle, sur l'intérêt d'évaluer les compétences des élèves en début d'année scolaire (de 71 % à 80 %). Le deuxième volet de l'enquête fait apparaître une appropriation sélective des outils d'évaluation pour la pratique dans les classes ; l'impact des actions de formation est le plus perceptible sur les enseignants pour qui elles se sont inscrites dans la continuité. Il y a un contraste dans les attitudes vis-à-vis de l'évaluation selon le type de contenu mathématique envisagé.

*Research on teacher thinking : understanding professional development*. London ; Bristol (PA) : Falmer, 1993. 242 p., tabl., bibliogr. dissém. Index.

☞ 14

Cette collection de textes complète celle de "Insights into teachers' thinking", des mêmes

éditeurs scientifiques, sur le thème de la permanence des débats et de la réflexion sur les façons de conceptualiser la recherche sur le fonctionnement de la pensée des enseignants. Les questions éthiques liées au fait d'enquêter dans la vie privée des enseignants, sont posées (et non résolues). Les relations entre le chercheur et l'objet de la recherche, le rôle et la pertinence de la recherche sur l'évolution de l'enseignant, sont étudiés. Les auteurs des articles proposent des orientations pour approfondir la compréhension du rapport entre la pensée et la pratique des enseignants, explorer les influences culturelles, les contextes (par exemple celui de l'établissement scolaire) qui modèlent les savoirs, les croyances des professeurs. L'utilisation d'interviews de professeurs en exercice permet d'entendre la voix des intéressés, leur perception de l'essentiel.

*Séminaire R2I. Recherche / Réflexion / Interaction. Cahier n°3, année 1993-1994*. Grenoble : IUFM, 1995. n°3, 99 p., tabl., fig., bibliogr. dissém.

☞ 23

Ce volume réunit les textes des communications effectuées en 1993-1994 dans le cadre du séminaire R2I organisé par l'IUFM de Grenoble. Cinq thèmes de travail-réflexion ont été abordés : les articulations formation-terrain dans les pratiques professionnelles ; nouvelles technologies et formation des enseignants ; l'observation, outil de recherche, outil de formation ; recherches sur les formations en IUFM ; l'enseignement scientifique à l'école élémentaire.

*The university and the teachers : France, the United States, England*. Wallingford : Triangle, 1994. 285 p., bibliogr. (11 p.) ☞ 13

Ce volume est consacré à une mise en relief des contrastes entre les systèmes de formation et les statuts des enseignants en France, en Angleterre et aux USA et il examine le rôle de l'université dans cette formation. Cette analyse éclaire également sur la conception

de l'État, de la société et sur la culture que l'école cherche à transmettre dans chacun de ces trois pays. Les systèmes d'éducation et les systèmes de formation des maîtres sont décrits à une date charnière -1963- puis dans les périodes antérieure et postérieure à 1963. Cette date correspond à la naissance d'une relation préférentielle entre l'université et la formation des maîtres.

---

VILBROD, Alain. *Devenir éducateur, une affaire de famille*. Paris : L'Harmattan, 1995. 302 p., tabl., bibliogr. (12 p.) (Logiques sociales.)

☞ 11

Pourquoi, comment devient-on éducateur spécialisé ? Pour répondre à ces questions, l'auteur a interrogé 450 élèves éducateurs des instituts de formation de Bretagne et des Pays de Loire, enquête complétée par des entretiens auprès d'éducateurs en activité et par les résultats de recherches précédentes (notamment celle de F. Muel-Dreyfus). Après avoir posé quelques repères historiques de l'éducation spécialisée qui permettent de tracer un cadre général (quant au milieu, quant aux acteurs concernés), A. Vilbrod précise le premier axe de sa recherche : l'influence déterminante du réseau familial : l'étude des profils sociologiques des familles est élargie à des informations recueillies sur les grands-parents, l'itinéraire professionnel des parents, les options retenues par les fratries. C'est un métier qui n'a jamais attiré de jeunes issus de milieux favorisés (culturellement et économiquement). Les familles sont marquées par une fréquente mobilité sociale ascendante et l'examen du capital scolaire fait apparaître que le capital scolaire des parents est légèrement inférieur à celui des hommes et des femmes de leur génération. L'étude du cursus scolaire des éducateurs spécialisés est marquée par le choix d'options, de filières, de disciplines dévaluées, préparant à des diplômés à faible rendement social. Le deuxième axe de la recherche porte sur la mobilisation familiale. Par quel biais arrive-t-on dans ce métier ? On y entre par la petite porte, les parents sont fortement impliqués,

tout le réseau de relations, de connaissances, susceptibles de favoriser l'insertion du fils ou de la fille est mobilisé. La famille est un puissant vecteur d'orientation professionnelle, son approbation du choix du métier est sollicitée. D'autres éléments de motivation entrent en ligne de compte : la pratique religieuse des familles, l'engagement associatif, le militantisme des parents, la participation à des mouvements de jeunesse. Les éducateurs spécialisés ont prolongé l'activisme de leurs parents par de multiples investissements (J.O.C...). Deux facteurs expliqueraient donc l'arrivée dans le métier : un appel qui transcende toute rationalisation ; un événement déclenchant.

---

## N-ORIENTATION, EMPLOI

### *Orientation professionnelle*

*Construire la formation professionnelle par alternance*. Paris : Éditions d'organisation, 1995. 222 p., tabl., bibliogr. dissém. ☞ 4

Cet ouvrage présente un ensemble d'informations et d'arguments sur la formation en alternance, sur son bien-fondé, ses résultats et ses perspectives. Les auteurs offrent quatre approches complémentaires qui résument l'essentiel du débat actuel sur l'alternance : l'origine de la formation en alternance, son développement, le sens des évolutions et les conditions de sa réussite ; les liens entre alternance en formation et qualification professionnelle ; le cadre juridique de la formation en alternance ; les modèles et références internationales de la formation professionnelle en alternance.

---

*Education and employment = Formation et emploi.* Paris : OCDE, 1995. 160 p., tabl., bibliogr. dissém. (Indicateurs des systèmes d'enseignement.) ✎ 4

L'OCDE poursuivant l'élaboration d'indicateurs de l'enseignement, quatre réseaux ont été mis en place pour effectuer les travaux conceptuels nécessaires à la création de nouveaux indicateurs dans différents domaines. Ce rapport rend compte des travaux du réseau B, invité à mettre au point les mesures relatives à l'enseignement et aux débouchés professionnels. L'objectif de ces indicateurs est de permettre de mesurer les résultats de l'enseignement en termes d'offre et de demande de main-d'œuvre, d'étudier le passage de l'école à la vie active, d'évaluer les efforts déployés par les pays pour favoriser la formation professionnelle permanente. Ils montrent également comment les différences de parcours éducatifs entre garçons et filles, influent sur la situation des hommes et des femmes au regard du marché du travail.

*Les projets des jeunes : une question d'identité.* Paris : ADAPT-SNES, 1995. 179 p., bibliogr. (2 p.) ✎ 23

Les différentes contributions, réunies ici, ont été proposées lors d'un colloque organisé par le SNES en février 93. Le premier groupe aborde le problème : les projets des jeunes, une question d'identité. Psychopédagogie du projet d'avenir et normativité (J. Guichard) ; socialisation professionnelle et construction identitaire (P. Bouffartigue) ; transfert et contre-transfert en entretiens sur le projet personnel... Le deuxième groupe s'interroge sur les projets d'avenir et adolescence. Le PEI (J.P. Bonnet) ; s'il-te-plaît, dessine-moi un projet (J.P. Boutinet) ; se projeter dans l'avenir (M. Huteau)... Le troisième groupe s'interroge sur la psychologie de l'éducation, l'identité et la formation des psychologues. Où en est la psychologie du développement et de l'éducation ? (R. Lécuyer) ; interdisciplinarité (G. Vergnaud)...

## O-ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

### *L'environnement pédagogique*

ALLIATA, Robert. *La journée de l'écopier lausannais : quelques éclairages...* Lausanne : CVRP, 1995. 110 p., tabl., graph. ✎ 23

Les changements intervenus dans la structure familiale (augmentation du nombre de familles monoparentales et du nombre de femmes travaillant en dehors du foyer familial) amènent à se demander si l'école est en adéquation avec l'époque que nous vivons. Rendre compte de la diversité des situations en matière d'organisation journalière des écoliers lausannais et de leurs familles, tel est l'objectif de cette enquête réalisée auprès d'environ 3 000 familles suisses. Cette étude permet de donner des éléments de réponse à des questions essentielles concernant l'organisation générale de l'école, comme, par exemple : la journée de l'élève est-elle équilibrée ? L'addition des activités scolaires et extra-scolaires représente-t-elle une surcharge pour les élèves ? Quelle est l'importance des travaux scolaires à domicile dans le quotidien des élèves ? Quelles difficultés rencontrent les familles pour concilier horaires professionnels et horaires scolaires ? Qui sont les utilisateurs des structures d'accueil lausannaises (centres de vie infantine, réfectoires, etc) ? Les formes d'accueil proposées répondent-elles de manière adéquate aux besoins des familles ? L'horaire actuel convient-il aux familles ?



## P-MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

### Pédagogie

*Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive.* Berne : Peter Lang, 1995. 215 p., fig., tabl., bibliogr. (9 p.) (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.) 11

Cet ouvrage est le résultat d'une recherche expérimentale menée par des chercheurs de l'INETOP et des Laboratoires de psychologie différentielle de Paris V, il s'agit d'une évaluation du PEI. Une première partie est une présentation des différentes méthodes de l'éducation cognitive et de leur évaluation. Puis la recherche proprement dite est exposée : elle a été effectuée auprès d'un public d'adultes de bas niveau de qualification, suivant les préparatoires polyvalentes de l'AFPA, avec un groupe contrôle. Deux tâches ont été retenues : une tâche de planification d'atelier, une tâche d'organisation de tournée de livraison. Les effets du PEI sur le fonctionnement cognitif, les conduites professionnelles, la personnalité, le climat psychosocial des stages ont été étudiés. Par rapport au groupe contrôle, on observe une supériorité dans certains tests d'intelligence (raisonnement, spatial, verbal), dans un des tests de style cognitif et dans quelques aspects d'un questionnaire d'estime de soi. Comment expliquer ces différences ? Les apprentissages réalisés durant la préformation ont-ils été réutilisés ? L'étude d'un transfert d'apprentissage étudié à propos d'une conduite particulière : la maîtrise de l'impulsivité permet de conclure que l'introduction du PEI dans le programme des stages a des effets postérieurs quand les situations, rencontrées par la suite, sont proches de celles des stages. Les résultats ne confirment pas l'hypothèse d'une généralisation de ces effets. Il semble que l'on puisse améliorer l'efficacité des pratiques de remédiation

cognitive en donnant notamment plus d'importance au rôle joué par la structuration des connaissances

RANJARD, Patrick. *Clivage à Henri Saboulé : quand le projet déclenche la guerre.* Paris : INRP, 1995. 190 p. 11

Il s'agit d'un collège "ordinaire" de province, qui accueille les élèves de trois communes, collège sans histoire jusqu'à l'arrivée d'un nouveau principal, au moment où la Loi d'orientation rend le projet d'établissement obligatoire. La rédaction de ce projet bousculera les habitudes, déjà perturbées par la personnalité du nouveau principal. En six chapitres chronologiques, sont retracées trois années de conflits, puis les réactions aux divers éléments du projet, dont l'objectif était d'améliorer les apprentissages des élèves, par les moyens des groupes de niveaux dans les matières principales et le tutorat. Il repose sur un emploi du temps sur deux semaines et des cours ramenés à 3/4 d'heure (et/ou en double séquence). De toutes les critiques adressées, aucune n'est de nature pédagogique, toutes sont centrées sur l'enseigner, les habitudes et le confort des enseignants. Sont ensuite étudiés certains aspects de la culture enseignante, dans leurs rapports avec l'objet de la recherche : le temps, l'égoïsme collectif, leurs positions par rapport à la pédagogie, leur conception du rôle de l'enseignant, l'élitisme de beaucoup d'entre eux. La psychologie de l'enseignant est un élément qui entre en jeu dans le projet d'établissement ; l'auteur analyse cinq points de cette psychologie : l'extrême importance des sentiments et des relations, le rôle de la projection et de la "paranoïa", le rapport à l'autorité, l'indifférence aux processus démocratiques, l'individualisme. P. Ranjard trace ici l'histoire d'un échec ; trois ans après la décision de réaliser un projet d'établissement, il n'y a plus rien. Cela semblerait dû à quatre facteurs : la personnalité du chef d'établissement, l'avarice en temps des enseignants, le poids de l'Administration et l'élitisme comme idéolo-

gie dominante (document non commercialisé).

### *Curriculum et programmes d'enseignement*

*Handbook of research on curriculum : a project of the American educational research association.* New York ; Toronto : MacMillan, 1992. XV-1088 p., bibliogr. dissém. Index.

☛ 33

Bilan de la recherche sur les programmes scolaires publié sous l'égide de l'Association américaine de la recherche en éducation. La 1<sup>e</sup> partie est consacrée aux perspectives conceptuelles et méthodologiques, à la façon dont les programmes sont analysés et évalués. La 2<sup>e</sup> partie étudie les influences internes (impact du professeur, des idéologies des responsables du système éducatif) et les influences externes (économie, politique, culture) sur la mise en forme des programmes ainsi que l'évolution de la notion même de savoir. En 3<sup>e</sup> partie, les relations entre les étudiants (caractérisés par leur origine ethnique, leur sexe...) et le programme sont étudiées : le pouvoir socialisateur du curriculum apparaît. Les différents champs disciplinaires des programmes et les activités péri-scolaires sont ensuite explorés.

*The international encyclopedia of curriculum.* Oxford ; New York : Pergamon, 1991. XXXI-1063 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Advances in education.) ☛ 33

Dans une première partie, cette encyclopédie traite des programmes en tant que domaine d'investigation sur la scolarité, au-delà des découpages disciplinaires : le schéma conceptuel, les méthodes et approches, les processus d'évolution des curricula, l'évaluation des curricula. La seconde partie examine les domaines d'études spécifiques : les contenus disciplinaires, la recherche sur des sujets

particuliers. Les efforts de modélisation appliqués à un sujet donné sont relatés. Les systèmes éducatifs de onze pays et deux groupes de pays sont décrits ; les divers types d'évaluation des programmes et leurs stratégies sont présentés.

### *Évaluation*

*Measuring the quality of schools : indicators of education systems = Mesurer la qualité des établissements scolaires : indicateurs des systèmes d'enseignement.* Paris : OCDE, 1995. 240 p., tabl., bibliogr. dissém. ☛ 23

Ce rapport a été élaboré par l'un des quatre réseaux chargés par l'OCDE de mettre au point des séries d'indicateurs de l'enseignement. Ce réseau, dirigé par les Pays-Bas, s'est appliqué à mesurer les indicateurs des établissements et des processus scolaires. Des indicateurs pouvant être comparés sur le plan international ont été identifiés, mesurés, interprétés : les structures des systèmes éducatifs d'une quinzaine de pays ont fait l'objet d'une étude quantitative, les indicateurs concernant les caractéristiques des enseignants, les programmes scolaires, le fonctionnement des écoles et des établissements d'enseignement supérieur, l'équité dans l'enseignement, la transparence des écoles fournissent un outil d'évaluation de l'efficacité et de la qualité de l'éducation. Un chapitre est spécifiquement consacré à la mise en œuvre d'un dispositif d'indicateurs pour le pilotage des écoles secondaires françaises.

## S-ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

### *Enseignement des langues et de la littérature*

BODIER, Marceline. CHAMBAZ, Christine. *La difficile maîtrise de la langue française*. Paris : INSEE, 1995. 4 p. (Insee première ; 385.) 23 4

En 1994, 2,3 millions d'adultes vivant en France métropolitaine ont des difficultés à parler, lire, écrire ou maîtriser le français dans la vie courante. Près de la moitié d'entre eux ont pour langue maternelle une langue étrangère. Les autres sont des personnes âgées, qui ont oublié les notions de base ou qui ont connu une scolarité très courte, mais aussi des plus jeunes : presque un tiers des adultes en difficulté ont moins de 65 ans. Pour l'apprentissage de l'écriture, 650 000 enfants ne peuvent s'appuyer ni sur leur père, ni sur leur mère, et connaissent une scolarité plus difficile.

BROSSARD, Jean. *Enseigner l'anglais à l'école*. Paris : Bordas, 1995. 190 p., bibliogr. (8 p.) (Pédagogie des langues.) 23

Ce document propose les résultats d'une expérience menée pendant dix ans (1982-1992) à l'école annexe de l'École Normale d'Institutrices de Paris. L'organisation et les plans des leçons constituent la 1<sup>e</sup> partie. La 2<sup>e</sup> partie aborde les principes qui ont régi l'expérience, les buts et les finalités de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école, fournit des éléments de psychologie de l'enfant et de psychologie de l'éducation, les contenus de l'enseignement. La mise en œuvre de l'expérience est décrite dans la 3<sup>e</sup> partie : le rôle de l'ordinateur, les jeux, la mise en œuvre orale, l'écrit. La formation des enseignants (la réalité de la formation, la formation théorique, le bilan de la formation des élèves-instituteurs après l'expérience) fait l'objet de la 4<sup>e</sup> partie. L'évaluation au niveau

des élèves, celui de la 5<sup>e</sup> partie : test de mémoire auditive et visuelle, contrôle de la latéralisation, test de compréhension, les jugements de valeurs de la part des enfants. Pour l'auteur, la solution idéale serait de laisser au maître la responsabilité de cet enseignement pré-secondaire des langues vivantes ; avec la compétence linguistique nécessaire, il pourrait intégrer cet apprentissage aux autres activités, adapter sa mise en œuvre aux intérêts réels de son public.

*Didactiques du français: état d'une discipline*. Paris : Nathan pédagogie, 1995. 276 p., bibliogr. (4 p.) Index. (Perspectives didactiques.) 23

"Cet ouvrage tente de faire le point sur l'état de la recherche en didactique du français en 1995". Les diverses contributions sont regroupées en trois axes. Le premier traite des relations entre didactique du français et didactiques des disciplines (contributions de M. Dabène, G. Legros, B. Schneuwly, J.-F. Halté). Le second concerne les relations entre la didactique du français et les disciplines que celle-ci prend comme référence (linguistique, psychologie cognitive, sociologie et ethnologie, grand courants de la psychologie ; contributions de J.-L. Chiss, D.-G. Brassart, J.-M. Privat, J.-P. Bronckart). Le troisième s'intéresse à l'histoire et au fonctionnement du champ de la didactique du français (contributions de A. Petitjean, S.G. Chartrand et M.-C. Paret, J. David, D. Bucheton). Y. Reuter, en conclusion, précise certains débats essentiels, et les positions qui s'y confrontent : la question des méthodes, l'histoire, les objectifs, les concepts spécifiques...

*Enseigner la poésie ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1995. 170 p. (Collection IUFM.) 23

Résultat des travaux de l'Équipe de recherche sur la didactique de la poésie de l'IUFM de Lyon, appuyée par l'Équipe de recherche sur la littérature contemporaine de l'université Lumière Lyon 2, cet ouvrage pro-

pose, en ouverture, une réflexion critique sur ce qui a été tenté pendant les vingt-cinq dernières années autour de la poésie dans l'enseignement : état de la réflexion théorique, représentations et pratiques dans le monde scolaire, perspectives de recherches pédagogiques et didactiques. Puis il présente des éléments pour un état des lieux à partir d'enquêtes réalisées dans les écoles, lycées et collèges de la région de Lyon, ainsi que des résultats du concours de poésie organisé par l'UUFM. Il pose ensuite la question des corpus poétiques. Quels poètes choisir ? Un palmarès anthologique, cinq régulations de la communication poétique à l'école, trois modèles poétiques amènent à s'interroger sur la tendance qu'a l'institution scolaire à déformer et reformer à son propre usage la notion de poème. La dernière partie traite du "partage du poème" dans des situations pédagogiques diverses : inviter un poète dans la classe, mais aussi inventer tous les moyens possibles de partager la poésie : marchés de la poésie, coins poésie, jeux poétiques, explications de texte... Il s'agit enfin, d'entendre et de faire entendre "la voix dans le texte poétique", et de parvenir à une perception du poème "au plus près du langage".

*Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique.* Bruxelles : De Boeck université, 1995. 273 p., tabl. (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.) 31

Cette recherche exploratoire concerne quatre des principales communautés de langue maternelle et scolaire française : communauté française de Belgique, de France, les deux provinces canadiennes du Nouveau-Brunswick et du Québec. Le cadre pratique de ce travail est tracé : choix des populations cibles, constitution des échantillons (élèves de la 9<sup>e</sup> année scolaire), cadre conceptuel, mesure et neutralisation des écarts de "sévrité" entre les différents correcteurs... Puis la recherche proprement dite abordée : les

conditions et les pratiques d'enseignement-apprentissage du savoir-écrire dans les quatre communautés participantes, à partir de questionnaires proposés aux élèves et aux enseignants sur des questions d'ordre factuel (années d'expérience des enseignants, présence d'une bibliothèque, d'ouvrages de référence dans les classes...), sur les représentations (ce qu'est le savoir-écrire, goût pour la lecture et l'écriture), et les pratiques déclarées (l'importance du savoir-écrire dans l'ensemble des cours de français, les contenus d'enseignement privilégiés, l'évaluation...). Les résultats font apparaître des similitudes : le goût des élèves pour la lecture et l'écriture, la conception globale, plus fonctionnelle que normative ou esthétique que les professeurs ont du savoir-écrire, les difficultés rencontrées chez les élèves... ; et les différences : sur la définition de la tâche des enseignants et la taille moyenne des classes ; les fonctions de la pratique personnelle de l'écriture par les jeunes... Une dernière partie est consacrée à la comparaison des performances des élèves, par le biais d'une rédaction, qui fait apparaître une nette supériorité des filles sur les garçons. Cette épreuve de rédaction a été complétée par des épreuves formelles. Cette étude montre donc des différences dans l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite, à l'intérieur même de chaque continent, quant à l'organisation matérielle de l'enseignement, aux pratiques du cours de français, aux images respectives, aux performances.

GAGNÉ, Gilles. LAZURE, Roger. PASTIAUX-THIRIAT, Georgette. *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle.* Répertoire bibliographique, mise à jour 4. Québec : PPMF & Paris : INRP, 1995. 366 p. Index. 32

Cette 4<sup>e</sup> mise à jour propose 550 nouvelles fiches de recherches récentes réalisées en Belgique, France, Québec, Canada, Suisse. La majorité des travaux (457) a paru entre 1990 et 1993 ; les autres complètent les répertoires

bibliographiques publiés antérieurement. Les index d'auteurs et mots-clés renvoient à tous les textes recensés dans la base DAFTEL à ce jour. Font désormais partie du domaine d'investigation : les travaux portant sur les étudiants de niveau universitaire et les adultes en voie d'alphabétisation.

---

*Littérature et jeunesse.* Paris : INRP, 1995. 197 p., bibliogr. (5 p.) 23 15

L'une des missions des enseignants est d'initier les enfants à la littérature. Mais comment peut-on définir la littérature aujourd'hui, après ses nombreux travaux sur la narratologie, l'esthétique de la réception, la sémiotique textuelle, la génétique textuelle ? Et si l'on se tourne vers les écrivains contemporains, la réponse à cette question est-elle similaire à celle des chercheurs ou fort différente ? Comment situer ce qu'on appelle la "littérature de jeunesse" par rapport à la littérature générale, et notamment par rapport aux "classiques", passages obligés de tout cursus scolaire ? Comment enseigner la littérature aujourd'hui ? Le rôle de l'école est-il prépondérant ou peut-on parler de la conjonction de nombreuses médiations culturelles complémentaires -voire antagonistes ? La didactique de la littérature est-elle pleinement constituée ou n'est-elle encore qu'un champ de recherche ? Et dans tous les cas, comment articuler la mission consistant à initier les enfants à la littérature, et cette nouvelle mission des enseignants en émergence depuis une dizaine d'années, les incitant à donner le goût de lire à leurs élèves ? Autant de questions que se posent les pédagogues, les didacticiens, les universitaires travaillant sur la théorie littéraire ou la didactique, et que le colloque "Littérature et jeunesse" a tenté d'aborder. Les actes sont organisés selon trois thèmes : la littérature et ses récepteurs, la littérature et ses médiateurs, la littérature et ses producteurs.

---

*Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes.* Paris : OCDE & Ottawa : Statistique Canada, 1995. 217 p., graph., tabl. 23

Ce rapport présente les données émanant d'une étude comparative de la littératie (capacités de lecture et d'écriture utilisées par les adultes dans leur vie quotidienne) chez les adultes (1500 à 8000 par pays) dans sept pays d'Europe et d'Amérique du Nord. Après une présentation de la méthodologie choisie, et du phénomène de la littératie dans les sociétés membres de l'OCDE, les résultats sont exposés. Le rendement sur les trois échelles de compréhension retenues (capacités de lecture-écriture à l'égard de textes suivis, à l'égard de textes schématiques, à l'égard de textes au contenu quantitatif) est d'abord examiné. Puis la répartition des niveaux de capacité, les facteurs qui permettent de les acquérir (les études), ceux qui en sont une conséquence (le revenu, la profession), ceux qui favorisent leur maintien (la lecture au travail). De "solides" conclusions se dégagent : des différences marquées en matière de littératie existent à l'intérieur des pays et entre eux ; sur le plan des capacités de lecture-écriture, on constate des déficits pour les groupes marginaux, mais aussi pour une très grande proportion de la population adulte globale ; ces capacités utilisées quotidiennement ne correspondent pas forcément au niveau de scolarité, elles doivent être pratiquées régulièrement. Des actions gouvernementales, une vaste collaboration peuvent remédier à ce phénomène. De très nombreux tableaux et graphiques complètent le document.

---

*Was gibt's ? Évaluation de moyens d'enseignement de l'allemand L2.* Lausanne : CVRP, 1995. 94 p., graph., tabl., bibliogr. (5 p.) 23

Quelle est la durée de vie d'un moyen d'enseignement de l'allemand langue 2 ? Dans quelle direction l'enseignement de l'allemand évolue-t-il ? Quelles en seront les

répercussions sur les moyens d'enseignement ? Quels sont les critères à prendre en compte pour évaluer ces moyens ? Comment peut-on comparer ces moyens ? Et enfin, le moyen d'enseignement idéal existe-t-il ? Autant de questions auxquelles ce rapport tente de répondre dans le cadre de la Suisse. Le lecteur y trouvera une grille qui permet d'évaluer des moyens d'enseignement de langue 2, une analyse détaillée de méthodes d'allemand récentes, ainsi qu'une comparaison de ces moyens entre eux.

### *Enseignement des sciences humaines et sociales*

BEITONE, Alain. DECUGIS-MARTINI, Marie-Ange. LEGARDEZ, Alain. *Enseigner les sciences économiques et sociales*. Paris : Armand Colin, 1995. 294 p., bibliogr. dissém. (Formation des enseignants : professeurs des lycées.) ☞ 4

Cet ouvrage présente une synthèse de l'enseignement des sciences économiques et sociales. Les points suivants sont abordés : l'histoire des sciences économiques et sociales (SES) ; la place des SES dans le système éducatif ; didactique et épistémologie des SES ; les programmes, commentaires et conseils bibliographiques ; représentations et SES ; des programmes aux objectifs ; l'évaluation en SES ; organiser les activités des élèves ; technologies et SES ; les modules et l'enseignement de spécialité.

*Construction de l'espace graphique*. Paris : INRP, 1995. 182 p., bibliogr. (8 p.) ☞ 11

Interroger la construction des concepts et des modèles dans l'enseignement de la géographie à l'école, au collège et au lycée, élaborer, expérimenter et analyser des manières de les enseigner, étudier les cohérences nouvelles ainsi constituées, mettre en évidence les apports, les zones de résistance, les nouvelles questions qui surgissent, les réorganisations

possibles de la géographie scolaire, ainsi peut se définir le champ d'une recherche de didactique de la géographie. Portant sur la construction de l'espace géographique par les élèves, l'ouvrage procède de plusieurs rencontres : une interrogation sur la géographie scolaire - celle qui est enseignée et apprise dans les classes -, ses difficultés, ses mises en question ; l'évolution des géographies scientifiques ; l'évolution des travaux en didactique de la géographie et plus généralement des sciences sociales. S'appuyant sur de nombreuses expérimentations et innovations, la recherche a permis d'élaborer et d'analyser des séquences d'enseignement explicitement construites pour l'apprentissage de compétences d'analyse spatiale, concepts et modèles, et des résultats obtenus auprès des élèves.

GIOLITTO, Pierre. *L'éducation à l'environnement et au développement durable dans le système éducatif français*. Lyon : Voies livres, 1996. 23 p., bibliogr. (1 p.) (Se former + ; 57.) ☞ 4

Après un essai de définition du mot "environnement", l'auteur pose la question de l'éducation à l'environnement, ses objectifs, il définit les valeurs que l'éducation à l'environnement se doit de promouvoir et propose une méthode pour la conduite des projets d'action relatifs à l'environnement. Il cerne quels peuvent être les partenaires de l'Éducation nationale en matière d'éducation à l'environnement et trace des perspectives d'avenir.

*Histoire de France, mythes et réalités. Quelle place pour les peuples et les minorités ? Quelle place pour l'Europe ?* Toulouse : Erès, 1995. 173 p. (Actes.) ☞ 23

Les contributions présentées lors de ce colloque, sont regroupées selon trois grands axes. 1) La construction des mythes de l'histoire de France (S. Citron, G. de Puymège...).

2) La France une et indivisible ou la France plurielle ? Quelle place pour les peuples et les minorités dans l'enseignement de l'histoire de France ? 3) Quel enseignement de l'histoire pour quelle citoyenneté ? De nouvelles grilles de lecture et l'Histoire sont-elles possibles ? (J. C. Martin...). En annexe, une intervention de B. Stora : le modèle républicain et l'immigration algérienne.

### *Éducation physique et sportive*

*L'éducation physique et sportive à l'école : l'éducation à la sécurité.* Paris : Revue EPS, 1995. XVII-247 p. (Activités physiques et sports : recherche et formation.) 11

La Direction des écoles a chargé une équipe d'experts d'étudier le problème de sécurité des activités physiques à l'école. Les connaissances que l'EPS apporte à l'élève peuvent lui permettre d'acquiescer, face aux risques, des comportements de sécurité, "réinvestissables dans la vie quotidienne". Cette éducation à la sécurité doit d'abord tenir compte de l'environnement : les acteurs (adultes ou enfants), les accidents (nombre, causes, conséquences), l'aménagement des espaces, l'environnement institutionnel (ensemble des textes et règlements qui régissent et définissent les pratiques scolaires). Elle est basée sur des principes : éduquer à la sécurité, c'est aider l'enfant à organiser sa prise de décision, son action ; des contenus-matières qui, issus des APS, permettent la construction des compétences disciplinaires spécifiques à l'éducation physique. Ces contenus s'inscrivent dans un contexte pluridisciplinaire, dans lequel l'éducation physique joue un rôle primordial. Des exemples sont présentés, jeux de ballon, patinage à l'école maternelle, gymnastique en CM2, ski. Cette éducation repose sur des stratégies, impliquant le formateur et le formé. Ces stratégies sont définies, en prenant exemple d'un projet départemental réalisé en 1988 : le formateur apparaît comme une personne-ressources qui aide à l'émer-

gence du projet et à sa réalisation. Face aux difficultés que les enseignants pourront rencontrer, il convient d'assurer une formation initiale et continue, qui s'appuie sur des intentions, des objectifs, une démarche, des contenus. En annexe, sont proposés des outils : comment rédiger un questionnaire, le Q. Sort, la technique du blason...

### *Éducation civique, politique, morale et familiale*

TSCHOUY, Jacques-André. BUFFET, Françoise. *Choc démocratique et formation des enseignants en Europe.* Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1995. 197 p., tabl., bibliogr. dissim. 23

Ce travail s'inscrit dans le cadre de l'activité et des producteurs d'enseignants venus de toute l'Europe, réunis dans l'ATEE (Association for Teacher Education in Europe), de 1990 à 1994, immédiatement après la chute du mur de Berlin. Quelle est la part de l'Éducation dans cette recomposition ? La formation des enseignants est-elle encore adaptée ? Les Droits de l'Homme passent-ils du discours à l'acte ? Une première partie présente le contexte général du groupe de travail de l'ATEE et analyse la notion de "choc démocratique". Une deuxième partie propose un choix de communications illustrant les orientations des travaux réalisés en quatre ans, autour de deux thèmes : Éduquer aux citoyennetés recomposées (les droits politiques, civils, sociaux ; la nouvelle composition des citoyennetés ; la nouvelle compréhension des citoyennetés...). Former les enseignants pour de nouvelles dynamiques sociales (former aux valeurs dans le cadre des disciplines ; transdisciplinarité et formation aux valeurs...).

## T-ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

### Enseignement des sciences

*Calcul littéral : savoirs des élèves de collèges.* Paris : INRP, 1995. 119 p., bibliogr. (3 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation ; 4.)

23

Cette recherche a pour origine un double constat : l'enseignement du calcul littéral pour lui-même, sous forme de règles formelles a longtemps eu et occupe encore une place plus importante que celui de la mise en équation d'un problème ; d'autre part, les nouveaux programmes de premier cycle, tout en réduisant le niveau d'algèbre à atteindre, étalent sur le cycle entier l'usage des lettres en les rattachant aux calculs numériques en 6ème et 5ème notamment, à l'initiation à la résolution de problèmes par des méthodes algébriques, principalement en 4ème-3ème. De plus, l'existence de nouveaux moyens de calcul conduit à une banalisation de l'emploi de l'algèbre dans les pratiques sociales et professionnelles. Cet emploi repose sur la maîtrise du statut des lettres dans le langage algébrique, ce qui implique principalement de s'intéresser aux modalités d'introduction des lettres en 6ème et 5ème ; de la mise en équation, qui est une phase cruciale dans la résolution de problèmes algébriques. Pour produire des outils d'ingénierie didactique visant l'amélioration de l'enseignement de l'algèbre sur ces deux points, il est important de repérer les connaissances diverses sollicitées dans la résolution de problèmes algébriques et d'évaluer la maîtrise qu'en ont les élèves. Au travers d'une série d'épreuves proposées à des élèves de la 5ème à la 3ème, les auteurs ont pu mettre en évidence et analyser un certain nombre de difficultés liées à l'introduction et à la pratique du calcul littéral. Ces élèves, intégrant les résultats des dernières recherches en didactique de l'algèbre, mettent l'accent sur les difficultés liées au fonc-

tionnement des programmes actuels des collèges.

*Que savons-nous des savoirs scientifiques et techniques.* Paris : LIREST, 1995. 549 p., fig., bibliogr. dissém.

23

Les séances plénières portent sur les thèmes suivants. 1) Le rapport aux savoirs scientifiques et techniques (éducation scientifique et citoyenneté ; le savoir scientifique : qu'en pensent les enseignants...). 2) Les sciences et les techniques face aux humanités (et inversement) (l'alphabétisation scientifique et technique du grand public ; le langage de la vulgarisation scientifique...). 3) Regards sur les savoirs de la nature et de la technique (la valeur formative du concept d'énergie et l'enseignement des sciences ; savoirs scientifiques et écologie de l'esprit...). 4) Les savoirs sur les savoirs : problématiques didactiques (activités réflexives des élèves : des compétences méthodologiques au travail sur les obstacles ; analogies, schèmes d'action, schèmes opératoires et appropriation d'un objet technique...). Les ateliers : la télé à la découverte de la science ; les savoirs en technologie entre sciences et pratiques ; que savons-nous de notre santé ? Un projet d'éducation à la santé ; introduction à la socio-épistémologie ; ondes et musique. Suivent les textes des communications sur des points de recherche divers.

PORTUGAIS, Jean. *Didactique des mathématiques et formation des enseignants.* Berne : Peter Lang, 1995. 311 p., bibliogr. (10 p.) (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.)

11

L'auteur propose ici au lecteur "d'entrer dans le compte-rendu d'une démarche de recherche qui vise à mieux comprendre les phénomènes à l'œuvre dans un secteur de la formation à la didactique des mathématiques : celui de la prise en compte par le futur enseignant des erreurs des élèves à des



algorithmes de calcul écrit". La description de la recherche est présentée dans la première partie : la problématique ; la thèse défendue par l'auteur (la didactification de la didactique, l'articulation du couple didactique des mathématiques/formation initiale des instituteurs...) ; le cadre théorique, la didactique des mathématiques de l'école française (G. Brousseau, G. Vergnaud, Y. Chevillard) ; le dispositif expérimental, se référant à la méthodologie d'ingénierie didactique ; la méthodologie utilisée pour l'analyse et la réduction des données (recueillies auprès de futur(e)s instituteurs(trices) au Canada et en Suisse). Les résultats sont exposés dans la deuxième partie : ce que fait le formé pour repérer l'erreur de l'élève. Ces activités de diagnostic ont pour objectif de comprendre l'erreur et de planifier des actions ultérieures à leur sujet : le travail de l'erreur. Deux types de fonctions sont distinguées : travailler l'erreur pour agréer le contrat de formation, pour agir sur le rapport qu'entretient l'élève avec la tâche (l'auteur précise cette fonction). Les stratégies de travail de l'erreur sont mises en œuvre par le formé en tant que contrôle de l'activité de l'élève : contrôle des actes et contrôle du sens. Deux études de cas illustrent le fonctionnement du formé au sein du dispositif. Bilan et perspectives constituent la troisième partie dans laquelle l'auteur pose les "prologomènes à une théorisation des phénomènes de formation à la didactique".

*SEQAID II, thèmes d'étude en génétique humaine : polymorphismes des gènes, familles multigéniques, prévisions génétiques.* Paris : INRP, 1995. 119 p., bibliogr. (1 p.) ☞ 4

Différentes approches possibles en terminale scientifique sont présentées ici, sur des thèmes qui peuvent être traités dans le tronc commun et dans l'enseignement de spécialité : le polymorphisme des gènes, associé ou non à des maladies génétiques, les mécanismes de complexification du génome au cours de l'évolution, les prévisions en hérédité humaine basées sur l'analyse des

génotypes. Les deux disquettes qui accompagnent ce livre contiennent une banque de plusieurs centaines de séquences génétiques organisées en fonction de ces trois thèmes et une nouvelle version française de SEQAID II qui améliore, simplifie et accélère le fonctionnement du logiciel.

*Volcans et tremblements de terre : images descriptives, images explicatives.* Paris : INRP, 1995. 247 p., ill., bibliogr. (7 p.) (Des images pour apprendre les sciences.) ☞ 11

Volcans et tremblements de terre s'inscrit dans la série "Des images pour apprendre les sciences" destinée, plus spécialement, aux formateurs d'IUFM et aux enseignants de l'école primaire soucieux de l'évolution de leurs démarches pédagogiques. Sur des thèmes qui motivent vivement les élèves, l'ouvrage s'intéresse au rôle des images dans l'apprentissage. Les images utilisables en situation de classe sont répertoriées dans leur variété, avec une analyse des logiques de représentation qui les sous-tendent. S'appuyant sur des travaux conduits dans des classes, une interrogation est menée sur les supports d'activité que les documents visuels peuvent constituer pour les élèves dans l'élaboration personnelle de leurs connaissances. Des situations pédagogiques - avec des évaluations et des exemples de productions d'élèves - sont présentées.

## *Enseignement des techniques*

*Bioéthique et enseignement.* Paris : ADAPT, 1995. 112 p. ☞ 23

Des membres du Comité national d'éthique et des enseignants se sont réunis pour réfléchir sur le thème : Bioéthique et enseignement. Une réflexion sur la Bioéthique (éthique du vivant) amène à se poser la question de la constitution des valeurs, de la définition de visions nouvelles de l'homme, des normes de la vie sociale et à s'interroger sur les problèmes de l'éthique en général. Après avoir abordé le problème de l'enseignement

de la bioéthique au lycée (son contenu, les formes qu'il pourrait prendre...), ont été analysées les relations entre la bioéthique et l'enseignement de certaines disciplines : sciences médico-sociales, philosophie, biologie. Des comptes-rendus d'expériences sont proposés. En conclusion, sont présentés des extraits du livre de Lucien Sève : *Pour une critique de la raison bioéthique*.

## Informatique et enseignement

*Une mutation dans l'éducation : la communication télématique internationale. Des expériences à travers l'Europe*. Paris : Retz, 1995. 256 p., bibliogr. (4 p.) (Pédagogie en Europe.) 61

L'introduction est consacrée au rôle des réseaux internationaux de communication télématique en éducation. La première partie présente, d'une façon très détaillée, le projet RecI (Réseau Européen de Communication Internationale), recherche-action menée dans un collège de la banlieue nord de Paris de 1989 à 1992, projet rattaché au projet européen Pluto, dont l'objectif est de montrer comment les NTIC, bien utilisées, peuvent permettre à des élèves en difficultés d'acquérir des compétences. Il a débouché sur un vaste projet interdisciplinaire sur le SIDA : questionnaires envoyés à des collèges français et européens, constitution d'une base de données. Par la transformation des comportements et des attitudes devant le travail, le transfert dans d'autres disciplines, la transmission du savoir par un autre biais que le travail classique (ici la correspondance interscolaire), ce projet a constitué une stratégie efficace contre l'échec. La deuxième partie est une étude de projets nationaux, régionaux ou locaux sur des thèmes spécifiques, menés dans vingt-cinq collèges de onze pays. La communication télématique est une arme contre l'illettrisme et contre l'échec, qui appelle une transformation profonde des pratiques pédagogiques, des structures éducatives, de la formation des enseignants. "À

défaut de telles stratégies, cet outil menacera d'élargir le fossé entre ceux qui disposent de ces moyens et les autres".

## U-ÉDUCATION SPÉCIALE

### Handicaps et inadaptation

*L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris : OCDE, 1995. 244 p., tabl., bibliogr. (2 p.)

4

L'intégration est ici définie comme le "processus qui permet le maximum d'interaction entre élèves handicapés et non handicapés". Cette intégration est un phénomène complexe à réaliser, car elle a des incidences sur la législation, les politiques, la pédagogie... À partir de données communiquées par 21 pays membres de l'OCDE, ce rapport dresse un bilan. L'analyse de l'organisation de l'enseignement de ces pays montre la diversité des pratiques et met en lumière les aspects de l'organisation qui ont un impact direct sur les possibilités d'intégration dans les cas individuels. Les données statistiques fournissent des informations sur le placement des enfants et montrent les difficultés de classification, de terminologie. Les solutions adoptées en ce qui concerne le programme d'études (contenu des cours, méthode d'enseignement...) sont de trois ordres : normalisation extrême ; modifications des programmes d'études ; aménagements matériels et programmes d'enseignement individualisés qui sont l'une des caractéristiques essentielles du succès de l'intégration. Cette dernière approche demande une formation complémentaire des enseignants dans le cadre de la formation initiale qui est dispensée, suivie d'une formation en cours d'emploi. L'implication des parents est primordiale ; ils devraient être partenaires, ils ont des droits, mais souvent les professionnels ne les respectent pas. Cette intégration a un coût ; il apparaît que, pour la majorité des enfants "intégrés", le coût dans des établissements intégrés n'est pas extraordinairement élevé et bien inférieur au coût de placement

dans des établissements spécialisés. Ce bilan fait ressortir des situations extrêmement variées d'un pays à l'autre et souligne les caractéristiques qui devraient apparaître dans un programme d'intégration type : identifier la population étudiée, consulter les parents, les enseignants, établir des objectifs, les éléments nécessaires à leur mise en œuvre, évaluer les résultats. La deuxième partie du document présente 64 études de cas, réalisées sur l'unité que représente l'école et centrées sur : l'interaction des différents acteurs, les approches de l'école globale, la participation des parents et de la collectivité, le rôle des écoles spéciales...

### *Éducation spécialisée, prévention et rééducation*

*Assessing special educational needs.*  
London ; New York : Cassell, 1993.  
XVI-192 p., bibliogr. dissém.  
Index. (Special needs in ordinary  
schools.) 23

Cet ouvrage réunit les contributions de divers spécialistes de l'évaluation des besoins en éducation spéciale qui donnent leurs points de vue sur l'évaluation formelle, issue de la Loi sur l'éducation de 1981 et sur l'évaluation faite sur le terrain. Les relations, parfois les oppositions entre évaluation et ressources fournies sont discutées. Les implications du principe fondamental de l'égalité des chances sont examinées et les besoins sont répertoriés de l'école maternelle jusqu'à l'enseignement post-obligatoire, notamment les services sociaux et médicaux, permettant une continuité de l'évaluation, mais la réalité ne correspond pas encore à l'idéal de pluralité des professions impliquées dans cette tâche. La coopération des parents dans des activités permettant d'évaluer la progression de l'enfant handicapé, est examinée.

## X-ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

### *Éducation familiale*

DURNING, Paul. *Éducation  
familiale : acteurs, processus et enjeux.*  
Paris : PUF, 1995. IX-294 p., bibliogr.  
(34 p.) Index. (L'éducateur.) 22

L'éducation familiale (comprise comme l'activité familiale d'éducation et l'ensemble des interventions sociales mises en œuvre pour aider, suppléer les parents dans leurs tâches éducatives) n'est que depuis peu l'objet de l'intérêt des chercheurs. P. Durning veut ici "éclairer l'émergence, dresser les contours, interroger les fondements de ce nouveau champ d'investigations, à partir d'un regard critique sur les principales recherches françaises et étrangères", dans leurs aspects psychologiques, sociologiques, historiques.... La première partie est consacrée aux origines et méthodes : les origines de l'éducation familiale, les différentes instances éducatives dans lesquels les enfants sont élevés, définitions de l'éducation familiale, les questions méthodologiques. La deuxième partie porte sur les processus éducatifs intrafamiliaux. Les dimensions affectives ont une place importante dans les processus au sein de la famille ; la place de chacun des acteurs est précisée : la mère, le père, les parrain et marraine. Cela permet à l'auteur de jeter les premiers jalons en vue de l'élaboration d'un modèle interactif des processus éducatifs intrafamiliaux : les principaux facteurs constitutifs de ce processus, les dimensions temporelles et diachroniques, l'inscription du groupe familial dans un environnement social en interaction. La troisième partie aborde les dysfonctionnements de l'activité éducative parentale : les incidences des dimensions familiales sur l'échec scolaire (effets des conflits conjugaux, divorce...) ; les mauvais traitements à l'enfant. L'évolution du contexte social a provoqué la transformation des modes d'intervention, des pratiques. La quatrième partie évoque le difficile partenariat professionnels-parents : les ensei-

gnants, les personnels assurant la garde de jour de jeunes enfants ; le personnel d'intervention socio-éducative (UPMI, travailleurs sociaux...) ; la suppléance familiale. Les incidences des processus éducatifs au sein de la famille sont importantes dans le champ de l'échec scolaire, la délinquance juvénile. Les sciences de l'éducation pourraient constituer une discipline de référence "autour de laquelle s'articuleraient des corps de connaissances issus des multiples autres disciplines concernées."

### Loisirs

HENRI, Jean-Paul. *Le temps libre des enfants : que faire dans votre commune ?* Paris : Milan, 1995. 237 p.

4

Le temps libre est le moment le plus favorable au développement des relations de l'enfant avec son environnement, avec son territoire de vie. Une première partie propose une réflexion sur les évolutions de la société des dernières décennies, sur le rôle du système éducatif, pour en dégager des perspectives pour les enfants ; actuellement le système n'est conçu que pour dispenser des méthodes et des connaissances. L'enfance est un temps de vie en soi ; le temps libre se définit comme le lieu privilégié de la découverte de soi au travers des autres, de la découverte de l'environnement et de la préparation à l'avenir ; c'est un temps choisi et non un temps subi. Une deuxième partie décrit la place effective qui est faite à l'enfant, considéré de plusieurs points de vue. La Convention internationale des droits de l'enfant (1989) conçoit l'enfant comme une réalité autonome et positive, mais son rôle (être d'ici et être de demain) n'est pas reconnu dans l'ensemble social, ni dans les politiques publiques. L'espace urbain n'est pas ou peu conçu pour l'enfant. Hors du champ scolaire, six fonctions principales des politiques de l'enfance ou de la jeunesse peuvent être envisagées : formation, protection, prévention, insertion, information et animation, mais les politiques des administrations en charge sont

parcellisées. L'enfant devient un élément de stabilité dans la famille fragilisée et un agent économique de poids, en tant que consommateur. Traversé par trois dynamiques : éducative, sociale et culturelle, le temps libre doit faire l'objet d'une politique publique régulatrice à l'échelle locale. Trois dimensions sont incontournables : le projet politique qui fonde les modalités de l'intervention, l'action proprement dite, les moyens structurants de la dynamique. Les huit propositions (développées dans la troisième partie) pour construire la place de l'enfant agissent sur ces trois dynamiques : l'accueil éducatif, la concertation, l'agence locale pour l'enfance...

# ADRESSES D'ÉDITEURS

- ACTES SUD  
47 rue Fanton  
" Le Méjean "  
13200 ARLES
- ADAPT  
237 boulevard Saint-Germain  
75007 PARIS
- CIEP  
1 avenue Léon Journault  
92310 SEVRES
- CNAM  
292 rue Saint-Martin  
75141 PARIS Cedex 03
- CRDP  
47 rue Simon  
BP 387  
51063 REIMS Cedex
- CVRP  
Marterey, 56  
CH 1005 LAUSANNE
- ÉDITIONS DU MONDE  
LIBERTAIRE  
145 rue Amelot  
75011 PARIS
- INJEP  
11 rue Willy Blumenthal  
78160 MARLY-LE-ROI
- INSEE  
OEP  
Tour Gamma A  
195 rue de Bercy  
75582 PARIS Cedex 12
- IUFM  
30 avenue Marcelin Berthelot  
38000 GRENOBLE
- LIREST  
2 place Jussieu  
75251 PARIS Cedex 05
- MILAN  
300 rue Léon Joulin  
31101 TOULOUSE Cedex 100
- Revue EPS  
11 avenue de Tremblay  
75012 PARIS
- VOIES LIBRES  
CP 630  
69258 LYON Cedex 09

# SUMMARIES

by Nelly Rome

---

## *Shortcuts, disparate reading path for a trajectory in the making*

by Jean-Pierre Boutinet

---

The author discusses on the place of reading in his life and concludes that there is a first level of abstraction relating to oneself through drawing, a second through writing and a third one through reading. These modes of production often relate to each other in terms of a power struggle. To outline his reading environment, the author analyses three factors : the transitory aspect of reading, the synthetic approach of the text and the familiar echoes that it must arouse. Then J.-P. Boutinet presents his own reflexions about the world of philosophy, social sciences and psychology, in which he feels at ease. Reading requires a continuous contact with environment, a problematics of decision-making and of action as a constituent of experience. The technological fact also plays an important part. Youth and theirs orientations have their place in the project paradigm. Finally, anthropology is a necessary transition.

---

## *Teaching large groups : making experiences and theorizing*

by Aliou Dioum

---

The author, A. Dioum, met A. de Peretti at the "CIEP", in the course of a seminar about the didactics of subjects applied to large groups education. He

presents here his own contribution to the definition of a conceptual and methodological framework for large group pedagogy. His work is divided in two parts :

- definition of large groups problematics and empirical research resulting in the elaboration of two practical books,
- attempt to make a critical synthesis of literature on this theme, through questioning which generates a theory of large groups education problematics resting on four great principles : potential enrichment in any large group, organization, required diversity, mutual help between learners.

---

## *Reference points for the enlightenment of a concept of project*

by Jean-Pierre Boutinet

---

What must a self-taught man read to get an initiation to the notion of project in our culture ? It is necessary to look back in the past because this concept changed along time. The word "project" emerged in the Middle Age with the meaning of "something thrown forward". During the sixteenth century, the project expresses itself objectively in architectural research, which is in search of perfection. Around 1700, it means development, society progress. Around 1800, the notion of society project is enriched by the asset of social philosophy. Around 1900, a new sociology of industrial society emerges (cf. Entwurf).

In the thirties, project becomes existential. In the sixties, it is emptiness awareness, then management and planification. Finally, it turns into a society project characterized by protest, pessimism and by the end of the 90's, the final issue is powerlessness.

---

*Making use of the syntheses in educational research*

by Jean-Claude Forquin

---

The author proposes a reflexion on the place of synthesis elaboration in educational research. After defining types of synthesis, a question is asked : to whom and for what are these synthetic documents useful ? These syntheses may be a kind of assessment, a subject review or an introductory synthesis. A synthetic review aims at condensing and summing up. Its objective may be, on one hand, to invite people to an intellectual trajectory : to structure, clarify, hierarchise, on the other hand, to open access to the texts as it gives a number of bibliographical references. Syntheses must be considered in relation to the other bibliographical tools and we have to take in account that it is a solitary task.

---

*Teachers in movies : a filmography with 289 titles*

by Jacques Wallet

---

On the occasion of the Conference organized by INRP on the public image of teachers, the author presented research on the French teachers representation in fiction movies, from the beginning of this century. It reveals that fiction movies provided important documentation resources in this field, even through they did not get a true legitimacy. To achieve this work, three great difficulties had to be overcome : the small number of investigations on that theme, the orientation of the work done by the conference and the limits traced by the subject itself. Does the word fiction have to be given the meaning of lie, invention or convention ? A classification of movies according to their type has led to outline four settings :

- the intellectual and social situation of the teacher,
- the affective situation of the teacher,
- the educational practice of the teacher,
- a caricature of his role in front of the pupils.

TV productions grants a more important place to the teacher than movie productions do.

# 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

<b>Montant de l'abonnement (3 numéros)</b>	
	<b>du 1-08-95 au 31-07-96</b>
France (TVA 5,5 %)	150,00 F
Corse, DOM	145,17 F
Guyane, TOM	142,18 F
Étranger	189,00 F

	Nb. d'abon <sup>t</sup>	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.