

N° 40

1997

*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 de 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 de Paris V.

Rédaction

Rédacteur en chef : **Christiane Étévé**
Secrétaire de rédaction : **Marie-Françoise Caplot**
Équipe de rédaction : **Marlène Ba, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Jacques Cottard, Nancy Frosio, Nelly Rome, Edith Sebbah**

Édition & Fabrication

Informatique : **Christine Piquemal-Baluard, Thu Dung N'Guyen**
Maquette : **Jacques Sachs (couverture), Philippe Champy (intérieur)**
Mise en page : **CRI - 37130 La Riche**

*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. : 01 46 34 90 51

Abonnements : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01 46 34 90 81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

Collégiens, lycéens, étudiants : vers une sociologie des jeunes scolarisés
par Régine BOYER 7

Chemin de praticien

Enseigner en lycée professionnel : savoir-faire pédagogique, pédagogie du savoir-faire
par Simone RANNOU 19

Chemins de doctorant

- "Le frère de mon frère n'est pas mon frère"
Étude de la relation de fratrie et des places généalogiques dans la famille recomposée
par Christiane GINSBERG-CARRÉ..... 31

- *Une aventure d'écriture singulière*
par Anne LAZAR..... 41

- *Comment traiter la contradiction performative : "Soyez autonomes !" ?*
par Éliane ROTHIER-BAUTZER..... 55

- *Le maître-docteur : chimère, pédagogue... ?*
par Marc WEISSER 67

Repère bibliographique

Jeu et éducation
par Gilles BROUGÈRE 79

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 95

Observatoire des thèses concernant l'éducation

..... 123

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 145
Adresses d'éditeurs..... 191
Summaries 193



1

ÉTUDES

COLLÉGIENS, LYCÉENS, ÉTUDIANTS : VERS UNE SOCIOLOGIE DES JEUNES SCOLARISÉS

Régine Boyer

La rédaction de son propre itinéraire de recherche offre l'opportunité d'une mise en ordre d'un trajet professionnel. C'est un point d'orgue qui suspend le mouvement des enquêtes, des réunions, des conceptions de projets, des interventions, des rapports ou articles en cours, bref de l'ordinaire. Mais ce point d'orgue subit néanmoins la contrainte du quotidien : il est éclaté, dispersé en de multiples arrêts de temps inégaux et insuffisamment maîtrisés.

Alors l'insatisfaction grandit et avec elle la tentation de renoncer d'autant que la tentative de mise en ordre se double d'une mise en scène de soi pour des lecteurs, proches ou inconnus. Jusqu'où acceptera-t-on le dévoilement ? Pour qui et pour quoi ? Les fils personnels, institutionnels, scientifiques, politiques se mêlent dans la production de recherche. S'agit-il de tenter une auto-socio-analyse ?

L'entrée dans le vif du sujet est régulièrement précédée de l'énoncé de questions et réticences suscitées par la rédaction d'un itinéraire de recherche. Je n'y aurais pas manqué. Mais est-ce la rhétorique d'un nouveau genre ou une réelle interrogation sur les finalités et effets de cette rubrique ?

Itinéraire de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

La recherche contre l'enseignement ?

J'aurais dû devenir professeur de philosophie. Le suivi d'études supérieures dans cette discipline pouvait-il mener une fille ailleurs, sur le plan professionnel, au milieu des années 60 ? Le professorat était la profession la mieux acceptée par les parents, les miens en tout cas ; il cumulait la visibilité sociale et ce qui leur apparaissait comme un engagement à mi-temps. Le plein-temps professionnel des femmes n'était pas répandu autour de nous, ni ailleurs et, de plus, celles-là étaient souvent célibataires. Ce n'était pas un avenir concevable. Si travail il y avait, il ne pouvait être que subordonné aux autres et vrais aspects de la vie d'une femme. Mes parents ignoraient, faut-il le préciser, les conditions concrètes de l'exercice du professorat.

D'après *Les héritiers*, j'avais 15 % de chances objectives de poursuivre des études supérieures et un avenir plus que probable en Lettres. J'avais choisi la philosophie parce que, selon l'expérience que m'en avait donnée mon professeur de terminale, on y posait des questions existentielles. Le souci de la conversion professionnelle de mes diplômes m'était alors complètement étranger, mais je crois que je savais que je ne voulais pas être professeur.

La confrontation de mes interrogations de jeune provinciale avec les enseignements de licence à la Sorbonne et les conditions dans lesquelles ils se déroulaient furent rudes. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler, en 1997, que les amphithéâtres d'alors craquaient, que les TD regroupaient jusqu'à une centaine d'étudiants, du moins au premier trimestre. De plus, l'enseignement de philosophie parisien abritait un nombre important de vieux messieurs, extrêmement savants et distingués, qui s'adressaient à d'indignes et incultes sujets. Alors le choix des cours utiles, pour l'examen s'entend, occupait et évitait de réfléchir sur l'aventure intellectuelle qu'on croyait avoir choisi de vivre. L'utilitarisme à court terme et les tentatives d'affiliation au métier d'étudiant (1) dominaient les préoccupations de nombre d'entre nous, qui prenions conscience de la sévérité de la sélection, dans les spécialités proprement philosophiques du moins.

La rencontre, obligatoire alors, avec l'enseignement de sociologie me fournit l'occasion de développer l'intérêt intellectuel voué à mes études et d'ébaucher un projet professionnel. Les cours de J.-C. Passeron et les travaux pratiques d'enquête organisés par C. Grignon m'imposèrent l'existence de régularités objectives indépendantes des

consciences et volontés des individus. Cette révélation ouvrit un appétit nouveau de connaissance, à acquérir et monnayer néanmoins dans le cadre universitaire. C'est ainsi que j'entrepris de faire accepter la préparation d'un mémoire de sociologie pour l'obtention d'une maîtrise d'enseignement de philosophie ; les circonstances de création du diplôme de maîtrise m'aidèrent sans doute comme l'ouverture de G. Balandier, déjà célèbre professeur et directeur des *Cahiers internationaux de sociologie*. Ce premier travail de recherche, pourtant apprécié (2), me fit surtout saisir l'étendue de mon ignorance en matière de sociologie et rechercher des réponses à la question "comment devenir sociologue et où ?".

Je ne sais plus comment j'appris l'existence d'un enseignement préparatoire à la recherche en sciences sociales à l'École Pratique des Hautes Études. C'était une sorte de DEA avant l'heure dont les enseignements s'étendaient sur deux années. J'acquis là une formation éclectique dans un univers cosmopolite, puisqu'étudiants français et originaires d'Europe du sud, d'Amérique latine ou du Nord s'y côtoyaient. La diversité des enseignants nous amenait à étudier avec sérieux les écrits de Marx, Althusser et Poulantzas, à commenter et tenter d'incorporer "*le métier de sociologue*", et, tout autant, à assimiler "*l'analyse empirique de la causalité*" et les connaissances en mathématiques et statistiques qu'elle exigeait.

Une entrée tâtonnante dans la vie active

Au début des années 70, le marché du travail en sciences sociales était passablement fermé. Du moins les voies royales des universités parisiennes et du CNRS. Des files d'attente se constituaient au travers des charges de cours à l'université et des vacations au CNRS. J'ai été de ces chargés de cours de 1er cycle, "maîtres-auxiliaires" du supérieur, mais les délais incertains de l'insertion, l'âpreté de la compétition et l'opacité des critères de recrutement me découragèrent. L'offre, et l'acceptation, d'un bref contrat à durée déterminée à l'OFRATEME (3) définirent alors les contours d'une entrée dans une certaine forme de recherche, d'une spécialisation en sociologie et d'une thématique de travail.

Des instituts et services dépendants de l'administration constituaient en effet un marché du travail de rechange pour les aspirants chercheurs en sciences sociales. Il s'agissait d'instances commandi-

taires et productrices d'études, le plus souvent orientées vers l'action à court terme. L'OFRATEME, organisme sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale, abritait ainsi un département de recherche dont les travaux ne relevaient explicitement d'aucune discipline universitaire, mais devaient analyser les conditions d'introduction et d'appropriation de l'audiovisuel et de l'informatique dans l'enseignement. Éclairer les décideurs et contribuer à définir des plans de formation opérationnels pour les enseignants constituaient les objectifs du service, du moins ceux que j'apercevais.

Quelques semaines avant l'issue de mon contrat, J. Perriault, directeur du département me fit une proposition déterminante. Une société d'études souhaitant répondre à un appel d'offres du CNRS en partenariat avec un organisme d'État, l'avait sollicité pour une collaboration. Il m'invitait à travailler avec cette équipe extérieure, faisant valoir que, si nous étions sélectionnés, je pourrais être engagée à plein temps pour deux ans. J'acceptai la proposition et, dans la mesure où le projet fut effectivement retenu, commençai à devenir, pour moi et pour d'autres, sociologue de l'éducation. L'appel d'offres portait sur la concurrence des modes de formation et d'information scolaire et extra-scolaire chez les adolescents. Cette thématique, imposée, fut tout aussi déterminante dans mon itinéraire puisque j'en ai conservé la trame au travers de nombreux avatars institutionnels.

Culture de classe, culture "jeune" et culture scolaire

Le thème de l'appel d'offres renvoyait à un discours ambiant sur, à la fois, la multiplication des lieux informatifs et éducatifs (médias notamment) et l'émergence d'une culture "jeune". L'investigation menée a été limitée à des élèves de l'enseignement professionnel et industriel pour de complexes raisons institutionnelles. Il en est ressorti néanmoins un premier enseignement. "L'adolescent", "le jeune" étaient des artefacts car l'appartenance sociale de ces élèves, tous d'origine ouvrière, infléchissait l'ensemble des résultats. Au portrait largement diffusé par les médias d'une jeunesse "une", transclassiste, construisant ses propres valeurs et manières de vivre s'opposaient ces garçons de 15 à 17 ans, aux activités extra-scolaires réduites et contrôlées. Eux-mêmes, leurs parents et professeurs se rejoignaient pour

ignorer tout apport formateur de ces activités et familles et enseignants s'entendaient, tacitement, sur une division commode du travail éducatif. Opérant un découpage du territoire enfant, les premiers s'attribuaient la formation de la personnalité et l'éducation morale et les seconds la transmission des savoirs et la formation générale et technique. Chacun, subsidiairement, déniait toute forme d'implication ou de télescopage avec les attributions de l'autre. C'était nier le caractère multi-dimensionnel de tout message, et du même coup la division sociale, l'existence de classes et cultures différentes au sein d'un même espace social. La rupture entre le discours scolaire et celui du groupe d'appartenance se marquait pourtant dans l'échec de la transmission des savoirs scolaires, notamment non professionnels. La greffe de significations s'inscrivant sur ou contre d'autres significations organisant le même domaine ne prenait pas. La diversité et l'irréductibilité des discours et actes qui coexistaient dans un même espace social s'était imposée à nous et nous convoquions les concepts d'"arbitraire culturel" et de "violence symbolique" pour rendre compte des données recueillies. L'École apparaissait comme un appareil d'inculcation culturelle dans une société inégalitaire où la position de classe commandait l'accès aux modes de formation et d'information (4).

Produire des connaissances sur ces cultures concurrentes de la culture scolaire, restituer aux élèves leurs appartenances et héritages multiples, les considérer comme points de convergence et de confrontations de multiples instances socialisatrices me paraissait alors urgent.

Pratiques de loisirs, rapport au savoir et à l'École

L'occasion de progresser dans ce sens ne me fut donnée que quelques années plus tard, dans le cadre, cette fois, de l'INRP. De profondes réorganisations d'organismes sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale avaient, en 1976, produit l'INRP. Le département de recherche de l'OFRATEME en faisait partie, mais la constitution d'un département de psycho-sociologie de l'éducation m'était apparue plus proche de mes intérêts et compétences et j'y avais demandé mon déplacement, rendu possible par la stabilisation de ma situation.

A. de Peretti, qui m'avait accueillie avec bienveillance, dirigeait ce département. Il envisageait alors une recherche sur les dissonances culturelles affectant les relations entre les lycéens et les enseignants. Le malaise des professeurs et la transformation de la vie quotidienne au lycée face à des publics hétérogènes constituaient un des éléments du débat public sur l'École en ce début des années 80. Un décalage entre la culture savante de l'École et celle de ses nouveaux destinataires était mis en avant, transformé, par glissement, en décalage culturel entre élèves et enseignants, ces derniers étant supposés adhérer au plus près à la culture savante. L'enquête nationale engagée avec M. Delclaux et A. Bounoure (5) portait sur les pratiques culturelles et modes de vie des lycéens et professeurs. Elle a d'abord montré la diversité interne en ce domaine de la population lycéenne, confirmant l'artefact du "jeune" déjà mise en évidence dans la recherche précédente. Parmi les élèves du second cycle de l'enseignement secondaire, les pratiques culturelles les plus classiques et élitistes étaient présentes comme l'étaient les plus populaires, attribuées par le sens commun au jeune ouvrier plutôt qu'au lycéen. Quant aux enseignants, s'ils se démarquaient de l'ensemble de la population française par une propension supérieure aux sorties culturelles et une inclination, déclarée, plus forte pour les genres les plus légitimés en matière de lecture, musique et cinéma, ils se différenciaient aussi fortement entre eux selon leur discipline d'enseignement, sexe, situation de famille et profession du conjoint. L'activiste culturel voisinait ainsi avec le sportif bricoleur.

Cette diversification des pratiques et goûts culturels des lycéens et enseignants remettait en question les représentations ambiantes du nouveau lycéen et de son évidente distance à la culture classique comme celle de l'enseignant, d'évidence en osmose avec elle. Elle invitait aussi à se garder d'extrapoler de pratiques et goûts en matière de loisirs à un rapport unique et prédéfini au savoir et à la culture scolaire. La distance à la pratique de la culture légitimée de nombreux enseignants n'impliquait pas leur doute à l'égard des savoirs enseignés au lycée pas plus que la mise en question des critères du jugement professoral et de manière plus générale des valeurs de l'École. La connaissance des pratiques de loisirs des lycéens et des facteurs qui les canalisent n'informait pas mécaniquement sur leurs rapports au savoir et à la culture de l'École, car ceux-ci n'étaient pas déterminés de manière univoque.

Des élèves agents aux élèves acteurs

De nouveaux travaux devaient alors, selon moi, tenir deux objectifs : explorer de manière renouvelée les relations entre cultures scolaire et extra-scolaire ; réinterroger la dispersion des lycéens dans des profils culturels divers, et, à l'inverse, la concentration d'une frange de lycéennes, fortement caractérisées scolairement et socialement, dans des profils spécifiques (6). La diversité lycéenne en matière de pratiques culturelles n'avait pu, en effet, être fortement associée ni à l'appartenance scolaire, ni à l'appartenance sociale dans la majorité des "types" dégagés. En revanche, une variable discriminante, peu étudiée à ce moment, s'était imposée : l'appartenance sexuelle.

Dans le même temps, la crise des paradigmes hégémoniques touchait les travaux sociologiques et les limites de la recherche de déterminants structurels étaient largement ressenties. Nous avons, dans des enquêtes extensives, tenté d'objectiver les comportements des jeunes gens et des jeunes filles et de déterminer les principes de variation tant des pratiques que des modalités de relation entre les pratiques. Mais celles-ci n'apparaissaient pas comme l'intériorisation univoque de structures objectives dessinant des destins sociaux. Le jeu de l'acteur dans des espaces globalement déterminés, la (les) perception(s) qu'il construit de ces espaces s'imposaient dorénavant comme un niveau d'analyse pertinent permettant de dépasser la mise en évidence de grandes déterminations sociales.

Les lycéens vivaient leur scolarité et leur vie personnelle et familiale sur le mode de la dualité. Comment percevaient-ils leur double registre de vie, comment le géraient-ils subjectivement, dans quelles références à l'avenir, avec quelles lectures et reconstructions de leurs position sociale et scolaire ? L'expérience des lycéens, considérés dans leur globalité d'individus, et les significations qu'ils y attachent passèrent alors au premier plan de nos préoccupations. D'abord appréhendé comme agent, l'élève devint un acteur social, bâtissant l'articulation de ses expériences scolaire et extra-scolaire. Ce travail s'enracinait certes dans des positions et trajectoires sociales, mettait en jeu des positions dans l'espace scolaire mais son résultat ne se déduisait pas mécaniquement de ces positions.

L'évolution méthodologique alla de pair avec l'évolution théorique. Aux enquêtes nationales par questionnaires allaient se substituer l'observation et l'entretien conduits sur et avec des populations res-

treintes. L'approche de ces mondes mentalement construits par les individus et organisant leurs discours et pratiques exigeait d'autres instruments.

La gestion par des lycéens d'origines scolaire et sociale variées des deux dimensions de leur vie quotidienne – scolarité et loisirs – constituait donc l'objet d'une nouvelle enquête qualitative.

Des interactions fortes entre les rapports aux études, aux loisirs et à l'avenir et, une fois encore la diversité lycéenne, s'imposèrent. Des stratégies diversifiées, plus ou moins élaborées, exprimaient des perceptions et utilisations divergentes du champ scolaire, la gamme des loisirs comme l'investissement qu'on y engageait étaient très ouverts, la thématique du futur largement différenciée. Position sociale et position scolaire intervenaient pour décliner, à l'intérieur des populations féminines et masculines, toute une gamme de comportements et aspirations, fortement infléchis par les lectures différentes que les uns et les autres faisaient de leurs positions.

Or, filles et garçons n'avaient pas les mêmes repères pour les appréhender et organiser leur présent et leur avenir. La lecture masculine se faisait par rapport à la position paternelle, notamment dans sa dimension professionnelle. Quasiment toujours aux prises avec un triple impératif – devenir épouse, mère, femme active – les jeunes filles prenaient en compte les positions maternelle et paternelle sans trouver des modèles d'identification satisfaisants qui leur permettent de se situer d'emblée, comme les garçons. À la différence de ceux-ci, les jeunes filles apparaissaient contraintes à l'invention de définitions d'elles-mêmes empruntant aux modèles féminins et masculins à leur disposition. Ainsi traçaient-elles tout un éventail d'identités projetées, allant de la soumission ou de la rupture avec la norme aux compromis diversifiés tentant de concilier réalisation professionnelle et rôles féminins traditionnels (7).

Ces profondes différences informaient et modelaient le présent en résonnant autant sur la scène scolaire que sur celle du temps libre et de son occupation. D'autres travaux, réalisés au début des années 90, l'ont également montré (8).

Pratiques éducatives familiales et socialisation de sexe

L'ensemble de ces résultats a conduit vers une nouvelle orientation de travail. Un espace de socialisation non encore abordé, la famille, devait être pris en compte. Or le domaine était, en France, étonnamment pauvre en productions. On avait mis en évidence, dès les années 70, le lien fort entre origine socio-culturelle, résultats scolaires et études suivies, mais les actions mises en œuvre par les parents en direction de leurs filles et garçons, les projets et valeurs qui les soutendent étaient peu étudiés, du moins en ce qui concerne les adolescents. Le postulat selon lequel la classe sociale déterminait les modèles d'éducation était probablement encore suffisamment vivace. Des travaux, notamment suisses (9), avaient pourtant ouvert une nouvelle perspective en considérant le groupe familial comme un système d'action auto-organisé, porteur d'un projet autonome résultant d'une dynamique propre, elle-même définie par le type de cohésion interne au groupe et son mode de gestion des rapports à l'environnement. Cette perspective ne négligeait en rien les conditionnements sociaux externes, mais elle mettait l'accent sur une activité propre du groupe familial médiatisant les relations entre position de classe et pratiques éducatives.

Une nouvelle enquête qualitative fut donc engagée auprès de familles appartenant aux couches moyennes d'une part, aux milieux populaires d'autre part. Toutes avaient des enfants collégiens, scolarisés en 4ème ou 3ème. L'intérêt pour la genèse des comportements scolaires et culturels masculins et féminins orientait, en effet, vers des élèves plus jeunes dans la mesure où les classes d'âge que touche le lycée présentent des garçons et des filles déjà partiellement autonomisés par rapport à leurs parents.

Si l'analyse des entretiens n'a que faiblement mis en évidence des différences marquant les conceptions et pratiques éducatives à l'égard des filles et des garçons, d'autres enseignements ont pu être dégagés. L'existence de modèles et visées différenciés comme de formes et degrés variés de mobilisation familiale à l'égard de la scolarité, des loisirs et de la vie quotidienne est clairement apparue. Des configurations originales se sont dégagées, articulant modes de vie, formes de cohésion familiale, méthodes et styles éducatifs. Elles sont partielle-

ment disjointes des positions sociales des familles et laissent voir des groupes sociaux plus fins, organisés par des trajectoires, des expériences, des ambitions et projets voisins (10).

La jeunesse scolarisée en Europe

L'incessante succession des travaux empiriques ne présente pas que des avantages. Elle est fortement liée au mode de fonctionnement d'une institution mais donne aussi le sentiment de travaux insuffisamment approfondis tant dans la conceptualisation que dans l'analyse.

Mon parcours m'avait sensibilisée, chemin faisant, à une double caractéristique des travaux concernant la jeunesse scolarisée : ils étaient dispersés entre des domaines institués de la sociologie et d'autres sciences sociales et, finalement, peu nombreux. On ne peut que constater, en effet, que tant les sociologues de l'éducation que les chercheurs en sciences de l'éducation ont peu investi ce domaine. Il me parut alors pertinent de proposer une recherche bibliographique internationale et comparative visant à mettre en perspective ce champ de la jeunesse scolarisée tel qu'il est abordé en France. Il s'agissait d'accroître la connaissance des questions soulevées par la jeunesse en formation dans différents pays autant que de dégager des orientations théoriques et méthodologiques éventuellement divergentes et propres à nourrir les perspectives françaises. Tout récemment achevé (11), effectué en partenariat avec des chercheurs allemands, britanniques et portugais et soutenu par l'Union européenne, ce travail devrait trouver un prolongement avec l'organisation d'un colloque sur les jeunes à l'école en Europe.

Le cheminement retracé peut paraître linéaire, fortement organisé par l'approfondissement d'un champ thématique. Est-ce un choix de ligne de reconstruction ? Il manque, certes, à la vérité du parcours des études ponctuelles, des pans de recherche qui s'écartaient, ou non, de l'intérêt dominant. Il manque aussi la part de l'actualité dans la définition des objets et des approches : actualité sociale et scientifique, brièvement évoquées, mais aussi institutionnelle. L'INRP, maintes fois réinterrogé sur ces missions durant vingt années, s'est, en réponse, redéfini. L'injonction à la conformité au monde scientifique a incontestablement fait évoluer les travaux et modes de fonctionnement internes. Elle s'est traduite, pour moi, par une certification universi-

taire (12) et, aussi, une observance plus grande des formes académiques de valorisation des recherches. Parallèlement, l'implication dans le réseau CNRS "Jeunesses et Sociétés" (13), emmené par G. Mauger et O. Galland, a constitué une socialisation à la communauté scientifique qui n'était pas donnée *a priori*. Mais l'instauration, à l'Institut, de la présentation régulière de projets d'équipes devant un conseil scientifique, puis la création d'unités de recherche clairement identifiées m'apparaissent comme de puissantes incitations à constituer et accumuler un capital, à faire reconnaître une thématique et se faire reconnaître à travers elle. L'unité "Éducation et univers culturels des jeunes", dont j'ai la responsabilité, a été créée en 1990. Les modes et formes de socialisation de la jeunesse et les articulations entre les socialisations familiale, scolaire et extra-scolaire constituent la thématique fédératrice de ses travaux. Longtemps centrés sur les lycéens, ceux-ci se sont étendus plus récemment aux collégiens et étudiants. Une même ligne directrice les oriente cependant : approcher et comprendre l'expérience juvénile dans ses diverses dimensions, adopter une définition ouverte de l'éducation incluant tant le système scolaire que les instances socialisatrices et formatives hors école. À sa mission de recherche, l'unité adjoint désormais une mission de productions de ressources. L'objectif est de rassembler, synthétiser et diffuser, au travers d'outils variés et adaptés à des publics diversifiés, les connaissances éparses sur la jeunesse scolarisée que de nombreux organismes produisent. L'intégration de ces missions est portée par un projet : la création d'un centre de recherches et ressources sur les jeunes scolarisés, collégiens, lycéens, étudiants.

Régine BOYER
INRP

Notes

- (1) Ce constat, *a posteriori*, conduit à s'interroger, par parenthèse, sur la nouveauté des nouveaux étudiants. Sont-ce les étudiants qui ont changé ou le regard et l'orientation du regard que l'on porte sur eux ?
- (2) BOYER, R. Analyse d'écrits "technocratiques". *Cahiers internationaux de sociologie*, 1970, vol. XLVII, p. 165-174.
- (3) Office français des techniques modernes d'éducation.
- (4) BOYER, R., LACAS, F. et MOINOT, G., *La concurrence des modes de formation et d'information scolaires et extra-scolaires chez les adolescents*. Paris : Édi-

- tions du CNRS, 1977 (ATP Sciences humaines), et BOYER, R., Les relations entre les formations scolaire et extra-scolaire : étude comparative de deux classes de CET. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1979, n° 46, p. 41-48.
- (5) BOYER, R., DELCLAUX, M. et BOUNOURE, A., *Les univers culturels des lycéens et des enseignants*. Paris : INRP, 1986. (Rapport de recherche ; n° 3), ainsi que BOYER, R., Lycéens et enseignants : même culture ?, *Les cahiers de l'animation*, 1987, n° 59, p. 3-11.
 - (6) BOYER, R. Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1991, n° 94, p. 13-18.
 - (7) BOYER, R., BOUNOURE, A. et DELCLAUX, M., *Paroles de lycéens : les études, les loisirs, l'avenir*. Paris : Éditions universitaires ; INRP, 1991 ainsi que BOYER, R., Lycéens et lycéennes : des rapports contrastés au présent et à l'avenir. *Les sciences de l'éducation*, 1992, n° 3-4, p. 71-87.
 - (8) Notamment DURU-BELLAT, M., *L'école des filles*. Paris : L'Harmattan, 1990 et BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R., *Allez les filles*. Paris : Le Seuil, 1992.
 - (9) En particulier, TROUTOT, P.-Y. et MONTANDON, C., Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école : une mise en perspective typologique, in *Qui Maîtrise l'école*. Lausanne : éd. Réalités sociales, 1988, p. 133-153 puis, KELLERHALS, J. et MONTANDON, C., *Les stratégies éducatives des familles*. Lausanne : Delachaux-Niestlé, 1991.
 - (10) BOYER, R. et DELCLAUX, M., *Des familles face au collège*. Paris : INRP, 1995 et BOYER, R. et LARGUÈZE, B., Des collégiens de milieux défavorisés réussissent : portraits. *Éducation et formations*, octobre 1993, n° 36, p. 65-70.
 - (11) BOYER, R., GREEN, A., LENEY, T., MACHADO-PAIS, J., MEULEMANN, H. et ZINNECKER, J., *La jeunesse scolarisée en Europe, approches sociologiques et psycho-sociologiques*. Paris : INRP, 1997. (Documents et travaux de recherche en éducation ; n° 21).
 - (12) *Lycéens et lycéennes*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université d'Aix-Marseille 1, 1993.
 - (13) Je dois à J. Hassenforder d'avoir connu l'existence de ce réseau et surtout de son séminaire.

ENSEIGNER EN LYCÉE PROFESSIONNEL : SAVOIR-FAIRE PÉDAGOGIQUE, PÉDAGOGIE DU SAVOIR-FAIRE

Simone Rannou

*"Il faut lire tout, lire de tout, parce que tout s'enchaîne,
l'un vous conduit à l'autre. Par exemple, sans Nietzsche,
peut-être n'aurais-je pas lu Schopenhauer."*

Yvon Belaval (1)

En quoi mon chemin est-il singulier ? En quoi mes problèmes, mon travail, mes interrogations intéressent-ils ceux qui s'engagent ou sont déjà engagés dans la fonction enseignante ? Questions angoissantes au moment de me livrer à l'exposé de ce chemin de praticien qu'on me propose de rédiger.

Le regard rétrospectif que je porte sur mon parcours professionnel me démontre qu'il ne s'agit pas d'un chemin rectiligne, mais plutôt de routes sinueuses, voire de chemins de traverse, qu'il ne s'apparente en rien à la voie royale (CAPES, AGREG...) de ceux qui sont entrés dans l'enseignement à l'issue d'études qui les y avaient préparés.

Je n'ai pas suivi la voie noble mais l'un de ces chemins parallèles qui permettent de rejoindre la direction dont une erreur d'orientation nous avait éloigné.

Mon chemin d'enseignante fut précédé d'un chemin de praticien du secrétariat, exercé dans différents services d'entreprises ou

Chemin de praticien

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

d'administrations. Ce chemin obligé, non choisi, dura néanmoins sept années, et je ne veux ni l'oublier ni le renier, car il ne fut pas sans effet sur mon itinéraire d'enseignante. Je lui dois d'avoir été confrontée à la réalité du travail auquel je devais par la suite préparer mes élèves. Toutes les lectures, toutes les réflexions que j'ai menées ultérieurement sur cette réalité n'auraient pas remplacé cette confrontation, pas plus d'ailleurs que cette confrontation ne m'avait alors donné les éléments de réflexion que j'ai trouvés chez les penseurs de la réalité sociale.

Doutes et tâtonnements : premiers contacts avec la fonction enseignante

Ma décision de solliciter un poste de maîtresse auxiliaire de secrétariat, intervenant après des années de vie active, n'était pas dictée par une vocation impérieuse. J'étais fatiguée des mille riens qui font la vie de bureau, inquiète de constater que mon goût pour la lecture, l'écriture, la réflexion se perdait faute de temps pour l'alimenter. Je voulais changer, faire autre chose et la perspective d'accompagner des jeunes dans leur démarche d'acquisition de savoirs et de savoir-faire me paraissait plus gratifiante que ce que je faisais alors. J'étais sensible également à un aménagement du temps de travail moins implacable, moins monotone que celui du bureau et j'escomptais un peu de temps libre pour enrichir mon intellect. Je fus néanmoins très surprise de me voir confier une classe sans autre garantie de mes capacités que la production de diplômes exclusivement techniques. C'est ainsi que j'effectuai, en septembre 1963, ma première rentrée, sans l'ombre d'une formation pédagogique. La préparation de vingt-sept heures de cours hebdomadaires, les obligations diverses inhérentes à la fonction ne me laissèrent guère le temps de combler cette lacune dont j'avais pourtant pleinement conscience. L'aide de mes collègues me fut précieuse, mais ne pouvait que se limiter à des conseils sur le choix des livres, l'organisation d'une progression ou les règles à observer pour obtenir un minimum de discipline. "Comment faire pour enseigner ?" La question était décidément trop vaste pour être réglée entre deux cours. Je parai au plus pressé, mon premier contact avec les élèves se révéla positif et me permit de pallier tant bien que mal mes insuffisances.

À la recherche d'une formation pédagogique

Le concours de recrutement que je passai dès que la possibilité m'en fut donnée ne me valut pas la formation que j'attendais puisque je fus "externée" dans un Collège d'Enseignement Commercial sans bénéficier de la formation dispensée par l'École Normale Nationale d'Apprentissage (ENNA). On m'attribua une conseillère et quelques journées pédagogiques furent organisées durant mon année de stage. Il devenait évident que cette formation dont j'attendais tellement, il me faudrait l'acquérir par moi-même. Mon cursus atypique m'avait contrainte, pour devenir secrétaire, à conjuguer apprentissage en entreprise, cours du soir et autoformation. Je n'avais donc pas de modèle, pas de référent pédagogique. Ce que j'attendais d'une formation était à la fois très simple et très ambitieux. Comment faut-il s'y prendre pour transmettre un savoir ? Comment faire un "bon cours" ? Cette notion, si ambiguë, si subjective, m'apparaissait alors tout à fait limpide et je pensais que je pourrais apprendre, avec des personnes qualifiées, à faire ce "bon cours", comme j'avais appris à faire du français ou du secrétariat. Les journées pédagogiques m'apportèrent des éléments d'information, je pus observer des enseignants "en situation", mais lorsque j'essayai de reproduire dans ma classe quelques prestations qui m'avaient semblé concluantes, j'appris au moins ceci, que l'on ne "copie" pas le cours d'une collègue avec un succès assuré. Trop d'ingrédients impalpables, trop "d'immatériel" entrent dans ce type de réussite. L'heure n'était pas aux équipes pédagogiques, chacun œuvrait dans son espace classe. L'expérience de certaines collègues, compréhensives et plus expérimentées, me permit néanmoins de vaincre certaines difficultés. Par ailleurs, je trouvai une aide pédagogique dans la lecture de quelques revues spécifiques à l'enseignement technique, ce qui fait que le secours qu'elles m'apportaient était essentiellement relatif aux contenus. Ni approches novatrices de l'éducation, ni regard sur les pédagogies modernes, ni psychologie de l'enfant, ni effets de pouvoirs n'y étaient abordés.

Vint 1968. En dépit des critiques et résistances, je vis dans ce grand bouleversement une promesse d'évolution pour l'institution éducative. Un changement d'établissement en 1970 me plaça au sein d'un groupe d'enseignants dynamiques, sensibilisés aux problèmes éducatifs, réceptifs aux innovations, ce qui me permit de concrétiser cette possibilité d'ouverture. Cette période marque pour moi le départ

d'une évolution continue de ma réflexion et de mes pratiques d'enseignement. Cette réflexion est à la fois pédagogique et politique. L'interdisciplinarité, la non-directivité, la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle, toutes ces notions ne m'étaient pas inconnues, mais je ne les avais ni étudiées, ni approfondies. J'avais conscience que mes élèves appartenaient à des milieux économiquement pauvres, mais je n'étais pas consciente des liens existant entre classes sociales et échec scolaire. J'évoluai donc progressivement grâce aux contacts que je pus nouer avec des collègues plus engagées, grâce également à la lecture de revues pédagogiques qui m'aiderent dans mes recherches. Je commençai à lire à cette époque les *Cahiers pédagogiques*, la *Revue française de pédagogie*, les revues publiées par les équipes enseignantes (2). J'y trouvai à la fois des articles qui m'ouvraient des horizons et des références bibliographiques qui me permirent de m'initier à la pensée des grands pédagogues. Je lus tout ce dont j'entendais parler, tous les titres qui me semblaient prometteurs, sans méthode, sans ordre, mais avec une grande avidité : *Pédagogie, éducation ou mise en condition ?* (3), *Un lycée aux lycéens ? le lycée expérimental d'Oslo* (4), *Pédagogie des opprimés* (5)... Ivan Illich proposait *Une société sans école* (6) et Antoine de la Garanderie *La pédagogie de l'entraide* (7), lecture que je compléterai plus tard par *Les profils pédagogiques* (8) et *La pédagogie des moyens d'apprendre* du même auteur (9).

Les sciences de l'éducation : un apport théorique au service de ma pratique enseignante

Conséquence normale de cette évolution : l'insuffisance de mes bases théoriques, tant sur le plan pédagogique que sur le plan sociologique me conduisit, en 1979, à m'inscrire à Nanterre en Sciences de l'Éducation. Les professeurs étaient des pédagogues convaincus et je leur dois d'avoir beaucoup progressé dans la méthode de recherche et dans l'acquisition de connaissances, en raison du contenu des cours mais aussi grâce à tous les pédagogues et penseurs de l'éducation auxquels il était constamment fait référence. La lecture de Bourdieu, Passeron, Baudelot et Establet, l'étude de l'histoire de l'éducation m'aiderent à appréhender la situation de l'institution éducative, à

relativiser le "don" et à rechercher dans des raisons moins simplistes les raisons de la "reproduction".

J'ai pu, dans ce cadre, m'initier aux théories psychologiques et psychanalytiques et comprendre, à leur lumière, le fonctionnement de la classe. Mon approche des élèves était plus intuitive que raisonnée. Des phénomènes se produisant dans les groupes d'élèves me laissaient parfois déconcertée. La violence, moins manifeste qu'aujourd'hui, était néanmoins présente. J'en discernais mal l'origine et les conditions d'émergence. Pourquoi la présence de tel ou tel élève créait-elle une tension dans la classe ? Quelle était ma responsabilité ? Comment maîtriser la situation ? Sans m'apporter toutes les clés permettant de faire face efficacement à des situations sociologiquement ou psychologiquement complexes, ma formation en Sciences de l'éducation m'a cependant largement aidée à comprendre les mécanismes à l'œuvre dans les groupes (et, singulièrement, dans le groupe classe), à comprendre le statut de chacun au sein de ce groupe, les conflits qu'il peut engendrer, le traitement qu'il suppose. Mon mémoire de maîtrise, analysant le fonctionnement d'une université populaire implantée dans la ZUP de Dijon, correspondait à un double préoccupation : acquérir une meilleure connaissance du milieu social de mes élèves, lequel correspondait globalement aux habitants de la ZUP, et observer des pratiques d'enseignement à un public adulte qui m'inspireront quand je serai chargée, quelques années plus tard, de la formation de groupes d'insertion ou de cours du soir dans le cadre de la promotion sociale.

Une formation réciproque : l'accueil des stagiaires

L'accueil des stagiaires dont l'objet est la formation pratique des futurs enseignants fut aussi pour moi, paradoxalement, une source de formation très positive. Je fus souvent sollicitée en raison de la position géographique de mon établissement, au centre de Paris. J'ai toujours accepté d'accueillir les stagiaires qui me sollicitaient pour des stages individuels et, tout aussi bien, les groupes de stagiaires sous la conduite d'un professeur d'ENNA recherchant une classe d'application pour des exercices pédagogiques collectifs. Je "prêtais" volontiers ma classe et acceptais d'exposer ce que l'expérience m'avait permis d'acquérir, mais je voyais aussi ces périodes comme une possibilité de

m'informer sur les travaux conduits à l'ENNA et d'être confrontée à de nouvelles générations d'enseignants dont l'enthousiasme me stimulait. Ces échanges ont toujours été fructueux et m'ont permis d'avoir des échanges extrêmement enrichissants. J'ai pu notamment m'intéresser à des manières d'appréhender le problème éducatif dans différents contextes sociologiques grâce à des stagiaires africains ou asiatiques. Par la suite, un professeur d'ENNA avec lequel j'avais collaboré me proposa de participer à un groupe de recherche travaillant sur la pédagogie institutionnelle et se donnant pour objet d'aider les enseignants à constituer des équipes pédagogiques. Autres individus, autres préoccupations, autres lectures : c'est avec eux que j'ai découvert Mendel, Lapassade, Lefèvre, Lourau (10). Cette collaboration avec les acteurs de l'ENNA me permit d'évaluer l'intérêt mais aussi les limites d'une formation pédagogique qui reste indispensable. Ayant dû me former à différentes fonctions et différents métiers, je me suis progressivement forgée une conviction. La formation ou l'autoformation pédagogique, très spécifique, ne peut s'apparenter aux formations ponctuelles, immédiatement utilisables, dispensées dans d'autres domaines. Elle nécessite une implication personnelle très forte, une appropriation des savoirs, une longue maturation suivie d'une adaptation de ces acquisitions à la personnalité de l'enseignant et de son public. Alors seulement, elle peut véritablement être opérationnelle. Cette conviction ne signifie pas qu'il est impossible d'enseigner avant d'avoir pleinement intégré cette formation, toujours à réactualiser, mais elle relativise des difficultés d'application qui pourraient être ressenties comme des échecs.

La recherche au sein de l'INRP

Enfin, une proposition du département Didactique des Disciplines de l'INRP me permit de participer à plusieurs recherches relatives aux langages professionnels et à la complémentarité des enseignements généraux et professionnels. C'est durant les recherches auxquelles j'ai été associée dans le groupe d'Anne Lazar que j'ai pu apprécier l'efficacité du travail en binôme enseignement général/enseignement technologique, forme sous laquelle s'effectuaient les recherches. J'ai découvert aussi l'importance des langages professionnels et pris conscience de l'indispensable travail à conduire pour permettre aux élèves de s'approprier ces langages si peu reconnus, si peu enseignés

et dont la négation participe à la dévalorisation de l'enseignement technique. Les rencontres avec les autres enseignants associés à la recherche, la confrontation de pratiques pédagogiques diverses, les discussions au sein du groupe sont une source d'acquisition et d'approfondissement de connaissances irremplaçable. Par ailleurs, la participation à une recherche m'a permis de mettre en œuvre des intuitions et de vérifier leur pertinence. C'est également au cours de ces années de recherche que je me suis interrogée sur la technique et la pensée technique. Cette réflexion m'a permis de discerner en quoi l'école était indispensable pour transmettre aux élèves des lycées professionnels une connaissance allant au-delà d'un savoir-faire en leur permettant de comprendre une démarche qui, si elle traduit par un geste, a néanmoins sa rationalité propre (11). Mon souci sera, de plus en plus, d'arriver à faire obstacle au rôle de "presse-bouton" que la vie active risque de leur proposer. Par ailleurs, la recherche spécifique qu'un groupe de collègues et moi-même avons menée sur les langages des professionnels de la communication nous a conduits à un travail s'appuyant sur les travaux des théoriciens de la communication (12). Sans renier aucunement les bienfaits d'une communication sociale authentique, nous avons ainsi pris conscience du pouvoir manipulateur de certaines pratiques et de la charge d'illusions que la communication et les technologies de la communication ont pu faire naître. Nous sont apparus également le poids de ce langage dans la société contemporaine et le handicap que représente son ignorance. Des travaux interdisciplinaires ont aidé les élèves à s'approprier ce langage et à acquérir ainsi une plus grande maîtrise de certaines situations, notamment d'affronter un entretien de recrutement dans une position moins inconfortable.

Une évolution permanente, imposée, mais aussi stimulante

De ma première affectation dans la section professionnelle d'un Collège d'Enseignement Général de Seine-&-Oise jusqu'à mon dernier poste dans un établissement parisien, l'évolution de mes pratiques d'enseignement m'apparaît comme un processus continu. Je pense que ces pratiques toujours renouvelées correspondaient à ma conviction qu'en éducation rien n'est jamais achevé, que la pratique est tou-

jours perfectible, qu'elle doit toujours être ajustée à un public hétérogène, mais je sais aussi que l'évolution des matériels, des techniques, des référentiels et des élèves ont dicté, voire imposé, une évolution indispensable des pratiques de travail.

Évolution des matériels et des techniques

Le mouvement incessant qui a marqué le développement des matériels et des techniques du tertiaire de bureau a largement contribué à cette évolution. Passer de l'apprentissage de la technique dactylographique sur machine à écrire mécanique à celle de la saisie informatique sur des matériels sophistiqués a pris plusieurs décennies. Des ruptures, des périodes de latence, des accélérations se sont succédé et, à chaque étape, la nécessité de s'adapter s'est révélée évidente. Il était impensable d'appliquer à des techniques résolument nouvelles des méthodes d'apprentissage qui avaient été mises au point pour d'autres contextes de travail. Les attentes des entreprises ont entraîné l'introduction dans les lycées de matériels professionnels : fax, minitel, appareils de reproduction et la connexion à des réseaux comme le Transpac. Internet arrive timidement dans les salles de travaux pratiques. L'initiation à ces nouvelles techniques impliquait de nouvelles approches, mais les conditions de travail demandaient également la mise en place de stratégies adaptées. En effet, durant plusieurs années, l'équipement minimum en ordinateurs n'a pas permis d'affecter un poste de travail à chaque élève et cette situation a favorisé l'avènement d'un enseignement éclaté, avec priorité aux travaux de groupe, établissement de roulements sur machines, mise au point des plannings de salles, organisation à gérer en coopération avec les élèves. L'appel au monitorat des plus compétents, dont les capacités étaient parfois supérieures à celles des enseignants dont la formation aux technologies nouvelles était balbutiante, a permis la valorisation d'éléments plus performants dans un rôle de leader que dans l'attitude passive trop souvent requise dans les enseignements traditionnels.

Évolution des référentiels : l'alternance école-entreprise

J'ai beaucoup attendu des bienfaits de cette alternance, préconisée puis imposée par les référentiels qui favorise une rencontre entre entreprises, élèves et professeurs. Elle instaure un dialogue entre les différents partenaires, les aide à se mieux connaître, à prendre une conscience plus aiguë des besoins de l'économie et, conséquemment, à tenter une adaptation plus étroite de l'éducation aux compétences exigées par le monde du travail. L'intérêt à court terme, pour les élèves, est évident. Le contact avec la réalité du travail, l'appréhension de matériels que l'école n'est pas en mesure de mettre à leur disposition leur apportent des connaissances considérables. Néanmoins, je pense que si l'institution se doit de répondre aux exigences des entreprises, elle ne doit pas être subordonnée à des intérêts qui privilégient l'efficacité immédiate au détriment d'une formation moins pointue, donc moins opérationnelle, mais porteuse de capacités d'adaptation plus larges.

Évolution des élèves

"Le niveau baisse"... Je ne reprendrai pas l'antienne, convaincue que d'une manière générale, le niveau moyen est plutôt à la hausse. Il n'en reste pas moins qu'en raison d'une démocratisation de l'enseignement, insuffisante mais réelle, une partie des élèves qui choisissaient il y a trente ans l'enseignement court en lycées professionnels pour libérer leur famille d'une charge financière, ont maintenant la possibilité d'intégrer le cycle classique. Cette donnée entraîne donc une baisse de niveau en lycée professionnel comme l'indiquent Baudelot et Establet dans un ouvrage récent (13). Nos élèves de 1996 ne sont pas ceux de la décennie 60-70. Leur niveau est plus faible, leur motivation moins grande, leur comportement différent. Leur origine géographique aussi s'est modifiée. Les Français sont maintenant minoritaires dans nos sections. Si les Africains et les Maghrébins y ont toujours été assez nombreux, de même que les Portugais, les Espagnols ou les Italiens, sont arrivés en grand nombre, à partir des années 80, des élèves d'origine asiatique et des ressortissants de l'ex-Yougoslavie dont l'arrivée en France s'est souvent opérée dans des conditions douloureuses, à la suite de difficultés les obligeant à fuir

leur pays d'origine. Cette pluralité ethnique, bien accueillie, est incontestablement une richesse mais demande un traitement approprié pour ne pas être génératrice de conflits et de violences.

J'ai cessé, en juin dernier, mon activité d'enseignante. Je n'ai pas de nostalgie : les liens que j'ai conservés au lycée et à l'INRP me permettent de me tenir informée des évolutions actuelles et à venir. Quelques questions pourtant me préoccupent. Durant de nombreuses années, ma fierté a été de transmettre aux élèves le sens de la valeur du travail et de leur fournir, avec un savoir-faire professionnel, une possibilité d'accès à l'emploi leur assurant une autonomie financière et un statut social. Or, aujourd'hui, ce savoir-faire ne débouche plus que rarement sur un emploi et, dans une société qui en offre de moins en moins, n'est-il pas indécent de persister à considérer le travail comme une valeur et un critère de jugement des individus ?

Par ailleurs, à l'heure où le multimédia est présenté comme la possibilité du savoir à la portée de tous, Philippe Breton affirme que "la disponibilité du savoir n'a jamais modifié le désir de savoir qui reste un des enjeux essentiels de tout système d'éducation." (14). J'ai essayé de susciter ce désir de savoir, de convaincre que l'appropriation d'un savoir était source de plaisir, mais auprès de combien d'élèves ai-je réussi ? Et de quels savoirs s'agit-il ? De ceux que, comme enseignante, je jugeais essentiels ? Mais selon quels critères ? Les élèves ont des savoirs que je n'ai pas. Quel est mon désir par rapport à des savoirs ? Ces questions me renvoient à une "hiérarchie des savoirs". J'ai beaucoup réfléchi à la réalité de celle-ci. Je n'ai pas trouvé de réponse satisfaisante. Je reste soumise (à tort ?) à cette hiérarchie, même si je suis convaincue qu'elle doit être relativisée.

Enfin, comment l'école peut-elle dispenser une "formation citoyenne" susceptible de lutter contre l'exclusion et la violence ? Comment s'attaquer aux faiblesses du système éducatif, aux faiblesses de la formation professionnelle quand, comme le remarque S. Paugam (15), *"les actions globales de prévention sont complexes et leurs effets ne peuvent être visibles qu'à long terme (...). Le rythme de la politique sociale n'est pas celui des échéances électorales."*

À l'école et à ses acteurs de relever le défi !

Simone RANNOU

Professeuse de communication bureautique
Lycée professionnel - Paris

Notes

- (1) À quoi pensent les philosophes ? *Autrement*, novembre 1988, n° 102.
- (2) *Vivante éducation et Équipes enseignantes*.
- (3) Ouvrage collectif, Paris : François Maspéro, 1974. (Petite collection Maspéro).
- (4) JORGENSEN, Mosse. Paris : Cerf, 1975.
- (5) FREIRE, Paulo. Paris : François Maspéro, 1977. (Petite collection Maspéro).
- (6) Paris : Seuil, 1980.
- (7) Paris : Éditions ouvrières, 1974.
- (8) Paris : Le Centurion, 1980.
- (9) Paris : Le Centurion, 1982.
- (10) MENDEL, Gérard. *La révolte contre le père*. Paris : Payot, 1978. (Petite bibliothèque Payot).
 MENDEL, Gérard. *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Payot, 1979. (Petite bibliothèque Payot).
 ARDOINO, Jacques, DUBOST, Jean, LÉVY, André et al. *L'intervention institutionnelle*. Paris : Payot, 1980. (Petite bibliothèque Payot).
- (11) NOBLET, Jocelyn de. L'école naît lorsque la transmission du savoir social exige d'autres formes de transmission que l'imitation ou les apprentissages gestuels. *Esprit*, Vous avez dit culture technique ? octobre 1982, n° 70.
- (12) BRETON, Philippe et PROULX, Serge. *L'explosion de la communication*. Paris : La Découverte ; Montréal : Éditions du Boréal, 1993.
 BRETON, Philippe. *L'utopie de la communication : le mythe du "village planétaire"*. Paris : La Découverte, 1992. (Cahiers libres - Essais).
 SFEZ, Lucien. *Critique de la communication*. Paris : Seuil, 1992. (Points-Essais).
 JEUDY, Henri-Pierre. *Les ruses de la communication, l'euthanasie des sages*. Paris : Plon, 1989.
- (13) *Allez les filles*. Paris : Le seuil, 1992. (L'épreuve des faits).
- (14) Informatique et utopie. *Le Monde diplomatique*, mai 1993, p. 32.
- (15) L'apprentissage d'une nouvelle question sociale. *Le Magazine littéraire*, n° hors série, La passion des idées : 1966-1996.

"LE FRÈRE DE MON FRÈRE N'EST PAS MON FRÈRE"

*Étude de la relation de fratrie
et des places généalogiques
dans la famille recomposée*

Christiane Ginsberg-Carré

C'est, à la faveur d'un complet renversement de perspective entre l'avant et l'après de la thèse, que j'ai mesuré le chemin parcouru. Initialement, objectif très lointain à l'horizon, voire de l'ordre de l'inaccessible que parfois même on souhaiterait ne jamais atteindre, "l'objet" une fois achevé, bien cadré par les appréciations du jury, a repris des proportions infiniment plus modestes.

En effet, l'engagement dans l'aventure de la thèse ne fut pas pour moi spontané. Il y eut d'abord, sinon un refus, du moins une résistance qui s'est manifestée par une longue hésitation d'une année ; comme si l'itinéraire envisagé globalement dans le mémoire du DEA, au moment de s'y engager réellement, m'effrayait.

C'est, je crois, une présence régulière aux séminaires des doctorants qui, non seulement, m'a apprivoisée à l'idée, mais aussi à la faveur des échanges avec les "engagés", m'a permis de prendre conscience d'un manque et par là même du désir qui en émergeait.

En outre, il me semblait d'autant plus impossible d'ignorer l'interrogation qui m'habitait que j'y étais constamment confrontée dans ma

Chemins de doctorant

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

pratique (1). C'est donc à la pratique que je dois mon sujet de recherche, bâti autour du questionnement sur la façon dont peuvent se vivre et se conjuguer les relations de "fratrie" qui se déclinent dans les familles recomposées aussi bien sur le mode de la parenté biologique (frères germains ou demis) que d'alliance ou d'affinité ("quasis" (2)).

C'est encore à la pratique que je dois un premier champ d'observation qui a ancré la partie théorique de mon étude dans une réalité et nourri ma réflexion tout au long de la recherche ; c'est enfin à une intense pratique des situations d'entretiens, théorisée depuis quelques années par ma participation à la formation d'approfondissement méthodologique à Paris X-Nanterre, que je dois probablement l'option méthodologique effectuée.

Un trajet de formation

C'est aujourd'hui l'impression majeure que je conserve de mon parcours ; car une thèse n'étant pas la description d'une pratique, il a été indispensable que je prenne du recul par rapport à cette pratique pour pouvoir en faire l'analyse.

Cette phase d'analyse a constitué une partie de ce que je considère aujourd'hui comme un trajet de formation, parce que comme l'a observé G. Ferry (1983) *"l'analyse est conjointement interrogation du réel et interrogation sur l'origine et la légitimité de cette interrogation et de la perspective dont elle relève"* (3).

Ainsi, cette démarche analytique entraîna-t-elle une sorte de rupture nécessaire avec le champ de la pratique et je fis dès lors une lecture différente de la réalité qui en émanait.

Pendant, si cette prise de distance, cette mise entre parenthèses a représenté pour moi le point d'orgue du trajet de formation, elle ne fut féconde que parce que cette démarche fut étayée par des références théoriques.

Le recours à la théorie conforta ma prise de distance avec "le terrain" parce qu'il bouscula mes représentations, en d'autres termes mon "habitus" défini par Bourdieu comme un système de dispositions durables et transposables (4).

Mais il fut également un temps ludique, voire de fascination, au moment du choix de la perspective théorique appropriée à mon questionnement, autrement dit de la conception de ma problématique. Et en ce sens, un risque, car faire une thèse c'est poser une argumentation donc la soutenir, la défendre, la maîtriser et le chemin qui mène à cette maîtrise est semé de tentations théoriques, incitations à de nouvelles approches, à de nouvelles références séduisantes que l'on voudrait s'approprier pour mieux fonder le point de vue adopté, "enjoliver" la démonstration...

C'est alors que cette accumulation d'informations, qui participent du trajet de formation constituant certes un enrichissement, peut présenter aussi un danger réel : celui de la dispersion.

Néanmoins, si les travaux sur la recomposition familiale sont aujourd'hui nombreux (5), il n'en va pas de même pour le sujet central de ma thèse : la fratrie recomposée, ignoré jusqu'à présent des recherches en sciences humaines. En l'occurrence, cette absence de références a réduit ce danger de dispersion et attribué à ma recherche le qualificatif d'"exploratoire".

Un parcours exploratoire

Cependant, avant d'aborder le réseau fraternel généré par la recomposition familiale, il me fallait d'abord, passage incontournable, décrire l'ensemble dans lequel mon objet de recherche était inclus : la famille recomposée.

Après avoir retracé l'évolution socio-historique de ce modèle familial dont on a trop tendance à oublier qu'il a préexisté, tout en soulignant la différence actuelle qui réside dans le fait que c'est désormais une situation voulue et non plus subie (grâce à la baisse de la mortalité), je me suis appuyée sur les travaux d'Irène Thery (6) pour mettre en évidence ses caractéristiques sociologiques ; en particulier, sa morphologie complexe de constellation familiale qui ne correspond plus au critère de corésidence ou de communauté de domicile qui gouverne la définition dominante actuelle de la famille (7) et complique les tentatives de description de la recomposition familiale.

Les chercheurs (8) ont, en effet, constaté la difficulté de délimiter le concept de "famille recomposée", définie de façon réductrice comme "un couple qui élève au moins un enfant qui n'est l'enfant que d'un

seul des deux conjoints", ainsi que l'impossibilité de trouver un concept plus satisfaisant.

C'est pourquoi, afin de pouvoir effectuer cette recherche exploratoire du réseau fraternel généré par les recompositions familiales, j'ai gardé en point de mire ce nouveau centre de gravité organisé par la circulation des enfants entre les foyers de la recomposition et considéré l'horizontalité des relations fraternelles en contournant le critère de coresidence, dans une double perspective théorique.

Plus précisément, je n'ai pas voulu rester tributaire d'un schéma psychanalytique freudien trop étroit (9), "vulgarisation psychanalytique trop classique" (Ormezzano, 1980) (10) et aujourd'hui quelque peu obsolète, qui cantonne la fratrie dans un rôle de "pièces accessoires" subordonnée à la relation avec les parents (A. Freud, 1951) (11) ; et j'ai également fait référence à l'approche psychogénétique et dynamique qui met l'accent sur la spécificité de la relation fraternelle et sur son rôle dans la construction de la personnalité (Wallon, 1934) (12).

En ne me limitant pas aux frontières des différents foyers qui constituent la constellation de la recomposition familiale, j'ai pu prendre en compte l'axe horizontal tracé par la fratrie recomposée constituée soit de demi-frères et sœurs, soit de quasis, soit de demis et de quasis, et ainsi n'exclure aucun des sujets y figurant et participant à la réalité de ce style de vie familiale (par exemple : un enfant qui serait issu d'un couple recomposé et aurait des demi-frères/sœurs).

Dans cette logique, une typologie a été établie, pour le choix des sujets, selon le critère déterminant d'avoir vécu ou participé de façon significative (au moins 7 ans) à une fratrie recomposée, combiné avec le critère non déterminant d'avoir connu ou non la séparation parentale.

Ce parcours exploratoire et atypique n'a certes pas été des plus aisés car il m'a fallu opérer un renouvellement de problématique et tracer ma propre voie dans un sentiment angoissant de solitude.

La solitude du doctorant apparaît, en effet, comme un leitmotiv qui émaille tous les discours des "thésards". En dépit du support chaleureux de l'équipe du département des Sciences de l'éducation de Paris X-Nanterre et surtout de mon directeur de thèse (13), je n'ai pu y échapper.

Pourtant, le travail d'interprétation autour de la notion de "fratrie" m'a mobilisée ; il m'a permis, notamment, de l'instituer comme

concept fondateur de la recherche, même si l'objectif de production de connaissances nouvelles qui, de ce fait, lui a été assigné fut pour lui réducteur et pour moi, je dois en convenir, ambitieux.

En d'autres termes, le concept de fratrie a servi dans un premier temps à conceptualiser et à théoriser : construction-sélection d'abord abstraite visant à rendre compte de l'essentiel de la réalité concernée selon mon point de vue ; puis il est devenu ensuite opératoire.

Un syncrétisme méthodologique

Dans un premier temps, mon activité professionnelle m'a permis de rencontrer des sujets correspondant au profil défini et de recueillir un certain nombre de données au cours des entretiens menés en aparté avec les enfants, concrétisées par 70 représentations familiales mais qui n'ont pu être exploitées pour des raisons déontologiques et méthodologiques. Cette première étape a été néanmoins féconde pour la phase opératoire de la recherche. C'est, notamment, dès ce moment que s'est imposée l'idée du génogramme (14), ou représentation graphique de la famille, comme consigne de départ des entretiens semi-directifs effectués ensuite.

Mon objectif étant d'explorer les sentiments, les représentations des sujets ayant participé à une fratrie recomposée, mon expérience professionnelle m'a convaincue de la nécessité non seulement d'un contact direct et personnel, c'est-à-dire de pratiquer des entretiens, mais d'interviewer de préférence des jeunes adultes qui, tout en ayant pris leurs distances avec les éventuels événements critiques de leur histoires de vie que la consigne pouvait réactualiser, étaient susceptibles de fournir des représentations constitutives de leur roman familial, enrichies par la maturité acquise.

Dans une perspective de recherche exploratoire et clinique, j'avais initialement formulé une seule hypothèse présumant que les récits de mes interviewés seraient porteurs de traces de leur vécu dans une fratrie recomposée ; traces me permettant de mieux percevoir les interactions entre "le travail sur les places généalogiques dans la parenté" (Hurstel, 1995) (15) et la "dynamique originale" (Soulé, 1990) (16) développée dans ces réseaux fraternels complexes ; traces témoignant peut-être aussi de la résonance d'une situation encore parfois socialement stigmatisée.

La batterie d'hypothèses venues finalement s'agrèger, à des niveaux différents, à cette hypothèse initiale a reflété les nombreuses interrogations pragmatiques quotidiennement formulées devant l'expansion du modèle familial examiné. Au terme de cette recherche, il m'a semblé qu'elles témoignaient aussi de l'influence des différentes approches théoriques côtoyées dans la perspective d'un syncrétisme un peu illusoire, donc de ce danger de dispersion précédemment évoqué.

À cet égard, si ces hypothèses supplémentaires ont servi de fil d'Ariane à l'analyse thématique ensuite effectuée, elles ont, en revanche, probablement appauvri la perspective clinique des études de cas effectuées dans un premier temps, par la dissémination des référents théoriques sous-jacents aux hypothèses. Appauvrissement qui a sans doute aggravé la réduction incontournable, "le risque de perte irréparable" (C. Revault d'Allonnes, 1989) déjà inhérents à la structuration par une problématique et une méthodologie de la richesse et de la singularité du vécu.

Je m'aperçois, en outre, aujourd'hui, qu'elles étaient contraires à une optique de recherche exploratoire, pourvoyeuse elle-même d'hypothèses.

Toujours dans cette perspective de syncrétisme, le traitement des entretiens a été effectué selon un double axe, vertical pour l'étude clinique, et horizontal pour une analyse thématique : l'objectif de l'étude clinique étant d'explorer les répercussions individuelles de la situation de fratrie considérée, par des études de cas, puis de les analyser à la lumière de la problématique psychique établie par F. Hurstel (1995) (17) faisant référence au champ de théorisation psychanalytique ; celui de l'analyse thématique qui a suivi, d'esquisser le modèle culturel auquel les sujets interviewés appartenaient (la fratrie recomposée), et dont l'analyse clinique, avait déjà donné un aspect individualisé.

Autour de thèmes pivots suscités par la consigne (le génogramme), par le guide d'entretien découlant des hypothèses et construit autour du concept de "fratrie", les récits se sont organisés et ont ensuite été découpés.

Mais, de même que l'agrégation d'hypothèses a semblé s'inscrire davantage dans un registre de validation externe, cette recherche d'une complémentarité dans une double perspective clinique et thématique a eu pour inconvénient d'influencer la position épistémolo-

gique adoptée dans la partie clinique ; un sentiment de fuite vers l'analyse thématique, souligné lors de la soutenance, fut probablement la conséquence d'une implication pas assez explorée.

Pour rester dans la métaphore sous-jacente au titre de cette rubrique, plutôt que syncrétisme ou complémentarité, ne faudrait-il pas davantage évoquer deux chemins distincts, tour à tour empruntés et s'interroger sur l'efficacité de la sinuosité de cet itinéraire ?

Terme ou étape ?

En commençant cet article, j'évoquais l'achèvement de la thèse. Et l'on est tenté de penser d'abord au terme enfin atteint, au plaisir de l'aboutissement, du travail accompli...

Mais il existe aussi un sens figuré du mot avec sa connotation moins plaisante de : consommer la ruine, le désappointement, les contrariétés de quelqu'un qui, dans sa dernière acception, s'apparente quelque peu au renversement complet de perspective mentionné.

C'est, en effet, en arrivant au bout du chemin que l'on croit savoir comment il aurait fallu le parcourir, que "l'objet" jusqu'alors fantasmé reprend les proportions de sa juste réalité à l'aune des jugements extérieurs.

Par ailleurs, comme dans toute recherche exploratoire, il m'a été impossible de conclure sur des "résultats représentatifs", et même de clore une question à peine posée et jusqu'à présent si peu explorée.

Ce fut donc avec un léger sentiment de frustration que j'ai pu seulement évoquer des tendances, des illustrations de certains processus et leurs variations, dégagées d'une analyse faite :

- dans un premier temps au niveau des indicateurs linguistiques qui ont témoigné d'une constante chez tous les sujets de l'utilisation spontanée du terme "frère et sœur" entre eux sauf à l'égard des quasis (enfant du beau-parent), en ce qui concerne cet échantillon. C'est alors que j'ai entendu cette réflexion emblématiquement inscrite en épigraphe du titre de la thèse : "le frère de mon frère n'est pas mon frère" ;

- après ce détour par l'énonciation qui a permis d'aborder au niveau du dire, du "comment" le vécu des relations de fratrie des sujets, l'analyse a été poursuivie au niveau du "pourquoi" ; et il s'est agi alors de repérer dans les récits des interviewés les facteurs suscep-

tibles d'influencer ou non la qualité des relations dans la fratrie recomposée ; c'est ainsi que paradoxalement : le degré de consanguinité, la corésidence, le partage du nom du père ont semblé avoir une incidence moindre que la perturbation des places dynastiques, des statuts et des rôles et la rivalité fréquemment conditionnée par la problématique des relations parentales et des places généalogiques ;

- enfin, en filigrane des récits produits, je me suis efforcée de décrypter le roman familial élaboré par les interviewés ou une reconstruction de leur réalité familiale à travers leur imaginaire ; roman familial induit par le pouvoir interdictif du mot "frère", des tests d'associations libres aux mots "fratrie" et "famille" et par la suggestion d'une biographie projective.

Ce faisant, le sentiment de frustration qui s'est dégagé d'une recherche par définition non exhaustive a été nuancé par l'impression d'avoir suggéré une nouvelle problématique qui me semble correspondre davantage à l'actuelle diversité morphologique des groupes familiaux regroupés sous la notion de famille, en dépit de leur hétérogénéité de structures et de processus ; d'avoir aussi ouvert un chemin, tracé des pistes qui devraient désormais inciter d'autres perspectives de recherches.

Christiane GINSBERG-CARRÉ

*Enquêteur-conseil auprès du tribunal
Chargée de cours Université Paris X-Nanterre*

NOTES

- (1) Il s'agit de mesures d'instruction exercées en amont mais aussi en aval des séparations parentales conflictuelles, consistant à recueillir toutes informations utiles sur la situation de la famille et à émettre son avis afin d'aider aux décisions prises par le tribunal ou la cour d'appel concernant l'organisation de vie des enfants. En conséquence, ces missions m'ont fréquemment confrontée à des situations de recompositions familiales et à la complexité de leurs réseaux fraternels.
- (2) Appellation donnée par I. THERY qui désigne ainsi les enfants du beau-parent, in *Le Beau-Parent dans les familles recomposées, rôle familial, Statut social, Statut juridique*, Rapport de recherche pour la CNAF, 1991, p. 25.
- (3) FERRY, G. *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod, 1983.
- (4) BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit, 1980.
- (5) En particulier la littérature anglo-saxonne et américaine.

- (6) Notamment, Remariage et familles composées : des évidences aux incertitudes. *L'Année Sociologique*, 1987, n° 37, p. 119-152.
- (7) Comme le démontre BOURDIEU, P. dans *L'Esprit de famille*, in *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, 1994, p. 135-145.
- (8) NEUTER, P. de. Les familles recomposées : réflexions d'après colloque. In Steicher, R. dir. et Neuter, P. de, dir. *Les familles recomposées et leurs enfants*. Louvain-la-Neuve : Academia-Erasme, 1994 (cahiers d'études de la famille et de la sexualité).
- (9) À ce sujet, voir l'étude récente de deux psychologues allemands, GREVE, W. ed et ROOS, J. ed. *La fin du complexe d'Oedipe. Arguments contre un mythe*. Berne ; Goettingen : Éd. Hans Hubert, 1996.
- (10) ORMEZZANO, J., in Soulé, M., et col. *Frères et Sœurs*. Paris : ESF, 1981, p. 171 (souligné par l'auteur).
- (11) FREUD, A. *L'enfant dans la psychanalyse*. Paris : Gallimard, 1976, p. 157-158.
- (12) WALLON, H. *Les origines du caractère chez l'enfant*, 1934. Paris : PUF, 1974, 3^e ed.
- (13) J.-P. POURTOIS qui a su conjuguer rigueur et patience et que je remercie ici pour son aide précieuse.
- (14) Le génogramme est un "outil" emprunté à la thérapie familiale systémique qui l'utilise pour la mise au jour des phénomènes transgénérationnels ; il se différencie de l'arbre généalogique par sa réalisation spontanée qui ne fait l'objet d'aucune recherche minutieuse dans les archives. Pour ma recherche, je l'ai adapté à la configuration familiale étudiée en minimisant l'émergence du transgénérationnel par la précision suivante : "s'étendre latéralement aussi complètement que possible..."
- (15) HURSTEL, F. La construction de la parenté : approche psychanalytique. In *Quels repères pour les familles recomposées ?* Paris : LGDJ, 1995, p. 107-118.
- (16) SOULÉ, M. Une dynamique originale. *Autrement, des Sœurs, des frères : les méconnus du roman familial*, 1990, n° 112, p. 67-70.
- (17) F. HURSTEL postule que : "les sujet pris dans ce parcours ont à « faire affaire » avec des temps de passage, des « seuils » à franchir qui scandent le cycle. Et chacun de ces temps nécessite un « travail psychique » au sens où Freud parle d'un « travail de deuil », travail qui peut être médiatisé par l'histoire singulière antérieure de chacun", p. 109.

UNE AVENTURE D'ÉCRITURE SINGULIÈRE

Anne Lazar

Le titre de ma thèse est composé de deux parties : la première, *Confrontations d'univers cognitifs différents et restructuration du rapport au savoir chez des enseignants de lycées professionnels*, qui correspond à l'analyse de recherches conduites à l'INRP avec des enseignants-associés et la deuxième, *La raison graphique de la technologie* (1), qui traduit, en termes didactiques, le résultat de cette analyse.

Ce titre suit fidèlement le mode de production de la thèse qui est une construction après-coup fondée sur les éléments d'expertise des dysfonctionnements, faite par les enseignants, dans le cadre de l'aménagement des formes didactiques de savoirs et de pratiques langagières dispensés dans les formations des lycées professionnels du secteur tertiaire. Mais, écrire une thèse à cinquante-cinq ans participe davantage d'une aventure relevant de la cohérence personnelle que d'un projet professionnel auquel la valeur de jalon est habituellement conférée. Comment ce projet d'écriture s'est-il réalisé, comment est-il devenu peu à peu une expérience intellectuelle, emportant avec elle les barrières intérieures, pour conquérir un nouvel espace conceptuel, tel est l'objet de ce compte-rendu de cheminement. Cependant, rendre compte de toute une série d'étapes, de confrontations, de leurres, d'actes manqués, d'images entrevues d'un objet qui se dérobe et qui impose une "métis" exigeante relève d'un choix de communication, personnel et périlleux. Si l'âge avancé pose question, c'est davantage selon le point de vue des autres, inscrit dans le schéma classique de

Chemins de doctorant

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

l'équation de la thèse débutant l'entrée dans l'université et qui interroge le caractère saugrenu d'un investissement en temps et en charge de travail, tardif et gratuit, que de mon propre point de vue. Avec un peu de recul, il semble que mon analyse puisse réduire cet engagement à la volonté farouche de relever des défis d'ordre social, universitaire et féministe différents, certes, mais organisés en synergie. D'abord, un défi de jeunesse, d'investissement dans la connaissance pour comprendre un monde très tôt perçu comme profondément inégalitaire, mais sans aucune conscience de la puissance des résistances sociales ; et si l'origine des choses se pose en termes d'évidence malgré la complexité, le sentiment d'une obligation d'aller vers une sorte de rendez-vous de nature existentielle s'est imposé, résistant aux objections et aux railleries visant une forme d'idéalisme démesuré. Ensuite, celui de la maturité, fondé sur l'adoption d'un point de vue réaliste vis-à-vis de la confrontation de l'utopie à la réalité sociale en prenant pour appui l'argumentation scientifique et conceptuelle représentait une avancée significative. La constitution de défenses vis-à-vis des refus, et des propos dissuasifs visant à l'exclusion du champ scientifique des préoccupations d'égalité et de parité entre les enseignements académiques et les enseignements techniques était progressive ; la rage liée à la récurrente confrontation à la remarque selon laquelle *"tout compte fait, ces élèves, ceux du technique, ne sont pas très futés"* s'était peu à peu muée en pugnacité. Cependant, les obstacles et les difficultés inscrits dans cette perspective scientifique plus large semblent apparaître comme autant de résistances, d'illogismes devenant des épiphénomènes et somme toute bien peu de chose. Ils sont partie prenante de la démarche de doctorant et de production de la thèse. Écrire une thèse, c'était envisager d'intégrer la question dans un champ théorique plus large et suivre les règles universitaires qui relèvent d'une démonstration. L'intérêt intellectuel de la théorisation des résultats de recherche recueillis et l'exercice de la démonstration en sciences humaines qui repousse les limites de la réflexion était loin de représenter un moindre enjeu dans le changement de point de vue ? Et enfin, comment faire le deuil de l'idée de changement prescriptif ? Autant de questions contradictoires et de questionnements qui exigeaient des éléments de réponses. L'idée de modifier, d'améliorer l'idée d'inscription dans le champ conceptuel d'un réel en dysfonctionnement étaient présentes. L'intérêt pour une question sociale, impliquant un combat vers plus de justice, a été confronté à une plus grande exigence dans l'argumentation, et beaucoup plus de modestie.

Et enfin, le rapport au féminin dans le champ des enseignements techniques et le monde des machines, majoritairement investi par les hommes et profondément maîtrisé par le masculin, se trouvait mis à l'épreuve des formes de refus, de résistance larvées ou ouvertes, mais la volonté farouche de comprendre imposait des formes de diplomatie relevant du troisième défi. Écrire après une expérience d'enseignement et un travail de recherche sur le domaine des enseignements techniques posait la question en termes de survie : Comment sortir du vécu sans concept ? N'était-ce pas mettre à la question mon propre rapport au savoir, dans ses fondements, dans ses orientations et dans son fonctionnement en rapport avec l'environnement tel que je me le représentais alors ?

Comment se perdre dans l'aventure intellectuelle pour mieux se retrouver ?

Les motivations qui me poussèrent à étudier la question de l'enseignement des savoirs et des écrits technologiques proviennent de la double expérience professionnelle de professeur d'enseignement général, Lettres-Histoire de 1962 à 1982, dans les lycées professionnels et de celle de chargé d'études à l'Institut National de Recherche Pédagogique dans le département des Enseignements Techniques de 1982 à 1988, puis dans l'unité des Enseignements Technologiques appartenant au Département de Didactiques des Disciplines. Le souci de porter le problème au niveau de la réflexion universitaire était devenu une nécessité, mais le projet, avorté faute de travaux de recherche suffisants, s'est trouvé réanimé par la pression institutionnelle d'universitarisation exercée dans le cadre de l'institution de recherche dans lequel je suis détachée. Il faut cependant éclaircir un point qui pourrait paraître obscur, loin de renier les travaux de recherche et les motivations sociales qui leur étaient antérieures, il s'agissait, d'extraire, d'explicitier et de discuter et les résultats et les méthodologies connus.

Ce qui m'a le plus aidée pour l'élaboration de la thèse relève des formations universitaires et de la pratique de recherches.

1. Les connaissances acquises à l'université, la pertinence d'utilisation des théories scientifiques et le caractère sécurisant des connaissances validées ont été autant d'éléments indispensables d'aide à la

décision et des choix opérés quant à la réflexion sur le réel de l'éducation et de la formation. Le plaisir de se déplacer dans l'espace conceptuel et l'élaboration d'une forme de discours ont été réactivés et en cela, la dette à l'égard de la culture philosophique acquise en particulier avec Sarah Kofman, professeur à la Sorbonne dans la lecture et l'exégèse des textes. Sa passion de l'interprétation des textes, l'immense enthousiasme lors de la présentation des connaissances et des découvertes sémantiques, des jeux de langages, les expressions de l'écriture, la mise en forme des idées, les métaphores philosophiques et le travail du style m'ont tirée vers toujours plus de curiosité et d'audace de sorte que toute cette force de l'écriture devenait elle-même une forme d'analyse linguistique.

2. La formation à la recherche acquise à l'INRP au cours des confrontations lors de séminaires, de colloques, et par l'expérience de la rédaction de projets de recherche, de rapports, de communications a été mise à contribution de façon constante. À l'utilisation des savoir-faire méthodologiques dans le respect de l'esprit scientifique et de la rigueur, nécessaires tant à la production qu'à la lecture de résultats, s'est ajouté le souci impérieux de l'organisation, matérialisant avec les dossiers et les fichiers, les étapes de l'évolution de la démonstration. Au temps de la bibliographie et de la lecture a succédé le temps de la recomposition des idées et des savoirs accumulés, et celui de la concentration jointe à la réinterrogation de l'expérience et des idées ainsi que celle des écrits antérieurs à partir desquels un nouvel écrit était produit. Mais la résistance à mettre un terme à l'analyse, à la problématisation, à la rédaction elle-même avait ses racines dans un rapport à l'écrit surévalué, surdéterminé, absolu, perfectionniste ? Se soumettre à l'idée de son statut provisoire au niveau des idées datées et à son caractère de marquage réintroduisait le rapport au temps. Cette décision du "terminé" oblige à accepter la finitude dans ses erreurs et ses manques, et dans son caractère non exhaustif. Tel est bien là le caractère singulier de l'aventure d'humilité de cette écriture qui a modifié mon rapport à l'écrit, entraînant des modifications de mon propre rapport au savoir.

Cependant des éléments nouveaux de formation interviennent et s'imposent en conformité aux contraintes conceptuelles et formelles d'écriture de la thèse. Je me suis rendu compte que la fabrication de la thèse écrite et sa soutenance orale représentaient une forme d'exercice complet constitué de promontoires de sollicitations intellectuelle,

organisationnelle, communicationnelle en liaison étroite avec un fort investissement de formation et de remise en cause personnels.

1. **La formation intellectuelle.** L'objectif prioritaire de produire la thèse entraînait une attitude de vigilance vis-à-vis de l'environnement spatio-temporel, et de gestion plus ou moins consciente de la part de hasard, de rencontre, la place des temps libres, des temps forts, des temps pleins et des vides générateurs de questionnements sur mon propre rapport au savoir. La recherche telle qu'elle se fait, et la thèse telle qu'elle se construit s'ancraient sur la confiance au travail d'écriture qui laissait émerger des organisations possibles parmi lesquelles il convenait de choisir. L'obligation de rigueur des références bibliographiques et des citations accompagnait la réflexion et apportait la sécurité du patrimoine commun de connaissances et d'écrits.

2. **L'organisation des conditions d'infrastructure.** L'entrée incontournable dans l'usage de l'informatique, avec l'utilisation du logiciel de traitement de texte et la découverte de l'autonomie de la frappe ; l'achat d'un portable a facilité la constitution d'un rapport différent à la machine, permettant de vaincre les résistances à l'adaptation à cette forme d'écriture, en dépit du développement d'une paranoïa informatique renforcée par les pannes-surprises et les ratés. La reconquête des catégories a été matérialisée par le rangement, le plan, les plans, la hiérarchisation des connaissances bref, comme une nécessité tangible au service du classement et de la mise en ordre. La conquête quotidienne de l'espace et du temps m'apparaît comme un élément d'égoïsme au service de la maîtrise de la tâche qui prenait le pas sur toutes les autres, en particulier sur les tâches domestiques qui devenaient superflues. Le travail d'imposer autour de soi, entourages professionnel, familial et amical, l'idée de la gestation, tout simplement, tout en prévoyant des challengers et des lecteurs à côté de soi, représente une autre conquête.

3. **La communication et le respect de l'altérité.** L'arrêt de la date de soutenance de la thèse fit émerger les besoins liés à la communication et à la mise en scène restés assez flous jusqu'alors ; comment oser dire ? comment dire au mieux l'essentiel dans le cadre imparti ? Pour prévenir toute défaillance technique dans la situation sociale de soutenance, deux facteurs importaient : celui de la parole et de la discussion. Le travail de la voix fut alors entrepris : en intervenant sur les aspects techniques de cet outil qu'est la voix, des aspects liés au souffle, à son efficacité, sa légèreté et son économie se dévoilaient.

C'est alors que commença une nouvelle rencontre, celle qui me permit de faire le deuil d'un passé de luttes à l'intérieur même du système : celle d'une répétition dans le cadre d'un petit théâtre et avec une personne qui avait vécu pour et avec le théâtre, je veux parler d'Hélène Hily à qui je dois d'avoir fait le tri entre le pathos et la sérénité dans la préparation de la note de soutenance. Je ne résiste pas à l'envie d'en dire un mot : avoir touché du doigt l'altérité qui aide à passer l'Achéron relève d'une expérience singulière. Pendant un mois, je me rendis régulièrement dans ce lieu, dans le but de lire au mieux mon texte et en fait les séances d'improvisation servaient à épancher ce qui n'était pas encore complètement dépassé ou ce qui avait été refoulé, à savoir les difficultés, les frustrations, les déboires qui avaient jalonné les années d'enseignement en Lycée Professionnel ; les observations et les expériences intégrées qui n'avaient pas été verbalisées, ni travaillées constituant une sédimentation, revenaient à la surface, explo-saient et pêle-mêle tout y passait ! Les élèves, les professeurs, les inspecteurs, mais surtout les contenus d'enseignement, les savoirs sur mesure, etc. L'écoute était tellement présente, active et patiente que je me demande encore comment cela peut arriver ? Une construction peu à peu prenait forme et je m'acheminais vers ce qui reste quand on a tout oublié. Si bien que le jour de la soutenance, je n'avais plus de remarques de ce type à formuler et je pouvais consacrer le texte de celle-ci à la théorisation, et au problème scientifique, évitant ainsi de pervertir le rendez-vous scientifique en regrets. La corporéité n'a pas été négligée : la nécessité de travailler l'image corporelle s'est imposée dès que la soutenance fut envisagée ; elle s'est traduite par le suivi d'un régime alimentaire conduisant à un allègement de poids sensible et à un mieux-être facilitant la communication et la confiance en l'image de soi.

La genèse de l'objet de recherche et l'émergence de la question théorique relèvent du motif profond d'écriture

Si le temps de la recherche fut celui de la volonté de comprendre la part respective des déterminismes et des possibilités, de les affronter, il fallait oser remettre en cause certains grands savoirs transposés en disciplines d'enseignement selon des critères socio-didactiques complexes ; l'Arlésienne qui désignerait l'enseignement de la langue au lycée professionnel et Hermès le corpus des technologies du tertiaire parviendraient-ils à trouver un espace commun intermédiaire ? Grignon, dans *L'Ordre des choses* (2) relevait que l'usage des savoirs savants et des savoirs de métier s'effectuait selon des relations de dominance, et le rapport Bourdieu-Gros de 1986 promouvait l'idée de solidarité entre les disciplines enseignées. À 25 ans d'intervalle, la mise en perspective des dissensions et des consensus qui organisent les formations professionnelles initiales sur les questions langagières pouvait être un indicateur de l'immobilisme ou du mouvement d'idées vers des solidarités cognitives. Après le temps de l'enseignement et celui de la recherche de compromis entre les ordres cognitif et discursif vint le temps de l'interrogation et de l'objectivation. Ce troisième temps est celui d'un parcours de conquête de mon rapport à l'objet de recherche, marqué par les renoncements à me servir de la science pour servir celui-ci et par l'abandon de motifs généreux appartenant à un autre registre. Un bref aperçu des idées qui parasitaient le dévoilement de l'objet réel de recherche, permet de mieux comprendre la logique des choix et des options retenus.

Quelles étaient les finalités de changement qui accompagnaient les démarches et les processus des travaux de recherche et d'expérimentation visant à connaître et à révéler le sens du réel et ses contradictions ? Le capital conceptuel alors à notre disposition relevait de la philosophie des savoirs humains au service d'une éthique de leur transmission et constituait un ensemble dans lequel l'action et la connaissance se retrouvaient.

- Une vision humaniste de l'enseignement avec "la quête du bonheur" et celle de la liberté de dire, de faire et de penser, mêlant la volonté d'adaptation de l'individu à l'entreprise à celle de l'épanouissement et de l'insertion fondée sur des bases, dans la société en muta-

tion (3), rejoignait la conception des Instructions Officielles relatives à ces ordres d'enseignement. La volonté de mise en place de stratégies éducatives, permettant grâce à l'analyse de la communication de transmettre une culture générale jugée suffisante pour y greffer une formation professionnelle, appartenait à cette vision.

- La fonction d'hominisation de l'acte éducatif : le processus d'hominisation exige le travail de lecture de la réalité avec des médiateurs et des stimuli que l'école, remplissant sa fonction sociale, peut enseigner et en ce sens, l'acte éducatif se substitue à l'hérédité en tant qu'agent d'évolution (4). L'enseignement de ce décodage de la réalité participe à la constitution d'un rapport au savoir positif. De même, l'enseignement de la raison, à l'opposé de l'illusion et de la chance, corrige les instabilités de l'opinion.

- Le goût du risque et avec lui le désir de faire échec à ce qui nous empêche d'inventer, l'esprit de critique, la connaissance et l'expérience, le refus de mettre en cause, la crainte du ridicule, la peur d'être jugé en proposant des questionnements sur des phénomènes banals (5) étaient présents. La mise en aporie qui fait renoncer aux certitudes allait devenir une méthode d'accès à l'information généralisée qui concerne la signification de l'individu dans la société. Le rôle de l'information fournie dans la fabrication d'outils est plus important que celui du travail et ce qui est premier aujourd'hui, c'est le degré d'abstraction de l'information spécialisée. Pour Laborit, l'enseignement diffuse l'information spécifique professionnelle, oubliant que la maîtrise d'un seul langage ne permet pas de comprendre l'information donnée dans un autre langage. Quand on parle de l'inutile avec une connotation de gratuité en termes culturels (littéraires, notamment), il s'agit le plus souvent d'une culture colifichet de vitrine et de l'illusion. L'information généralisée est différente de l'information professionnelle stricte et de l'information de culture conventionnelle ; elle se construit à partir de la confrontation des concepts de langages différents (6).

À l'adhésion à ces principes généreux et généraux de l'éducation et à leur partage, s'est ajoutée la connaissance des théories du changement et du rôle des acteurs ; les enseignants des lycées professionnels allaient être les expérimentateurs de ces théories en s'engageant dans des collectifs de recherche sur les moyens d'améliorer leur enseignement, de réduire l'ennui et l'échec scolaire en s'attachant aux questions langagières. Avec une connaissance affinée des contraintes liées à

leur champ respectif, les enseignants des deux disciplines "Lettres" et "Sciences et techniques économiques" ont-ils changé la vision qu'ils avaient des savoirs, des élèves et de leurs collègues, de leur pratique et de leur situation dans l'Institution ? Peut-on risquer le terme de "rupture épistémologique" ? c'est-à-dire, "d'une rupture avec des modes de pensée, des concepts et des méthodes qui ont pour eux toutes les apparences du sens commun, du bon sens ordinaire et du bon sens scientifique afin de permettre la mise en suspens des pré-constructions ordinaires et des principes ordinairement mis en œuvre pour réaliser ces constructions" (7).

La validation de l'hypothèse selon laquelle les représentations des enseignants au sein de ces rapprochements pouvaient se modifier était faite, mais il restait à interpréter en quoi leur rapport au savoir avait été également modifié. Ces représentations se meuvent dans un espace de turbulences, celui des confrontations cognitives porteuses de conflits socio-cognitifs. La levée du mutisme cognitivo-verbal permet autant chez les enseignants de français que chez les enseignants de technologie du tertiaire de passer d'un statut mineur à un statut majeur. C'était aller un peu vite en besogne ! Mais des questions étaient soulevées ; était-ce une illusion de changement ? Entre les deux domaines de savoirs, plusieurs types de relations, d'implications et d'interdépendance pouvaient être envisagés. Les actions de recherche transformaient les situations et produisaient des changements, mais encore fallait-il analyser ces ensembles de résultats pour les rendre intelligibles.

Au fur et à mesure de ce cheminement la prise de conscience de la nature des disciplines, vues non pas comme des corps de savoirs mais comme des découpages et des formes institutionnelles du temps scolaire s'imposait : on pouvait se demander sur quel support, les enseignants de deux champs avaient travaillé ensemble : était-ce seulement dans l'activité ? dans l'instrumental ? ou bien au plan des savoirs et des concepts ? Nina Catach (8) a pu formuler que les "tertiaires étaient des linguistes", et aujourd'hui, cette formulation, au vu de la connaissance que nous avons des pratiques langagières des secrétaires en exercice et de celles qui ont cours dans les formations semble être davantage ancrée sur l'actualité.

Le constat d'un état généralisé de contention du langage dans les apprentissages généraux et technologiques des cursus de formation professionnelle initiale était récurrent. La médiation du langage tant

orale qu'écrite est très faiblement utilisée dans la transmission des différents savoirs dispensés. La verbalisation et l'écriture sont réduites au minimum. Pourtant le secteur professionnel tertiaire est surdéterminé linguistiquement ! La question des langages et la connaissance de l'enseignement des écrits technologiques devenaient l'objet de recherche privilégié. Pourquoi ? Objet banal dans le monde scolaire, décrié dans celui que nous étudions en particulier, on constatait trop d'évidences et de bonnes raisons pour ne pas faire de place à cet enseignement, et il nous est apparu, seulement au terme de ces recherches, qu'il devait y avoir des résistances plus fortes et que tout cela n'était pas naturel ! Mais la liaison entre le rapport à l'écrit et le rapport au savoir des enseignants n'était pas évacuée ; au contraire, dans la mesure où le rapport écrit-rapport au savoir est fixé, il soulève des questions importantes en particulier pour ce qui est d'enseigner des savoirs et leur écriture. Un rapport au savoir des "savoirs enseignés" émergeait. Le déficit présumé de l'enseignement de la force de la parole et de la langue écrite relevait de quel mystère, de quelle démission, ou encore de quelle violence ? Pouvait-on aller jusqu'à dire que ces lieux de formation sont des lieux de démission verbale, de mutisme et de démission cognitive où les entraînements aux opérations générales sont faibles, lieux où la primauté du savoir-faire l'emporte sur celle du savoir-dire, lieux où les écrits technologiques et leur enseignement sont peu présents.

Au terme de ces considérations de cheminement et de la présentation de ces questions posées *a posteriori*, se dégagait ce qui fondait et cimentait l'ensemble des travaux autour des langages techniques et plus particulièrement de l'enseignement de leurs écrits dans ces formations. Quel est l'espace d'enseignement de l'écrit au lycée professionnel ? Et que représente le savoir écrire et ce qui est encore bien autre chose, que représente le savoir faire écrire chez les enseignants de lettres et de technologie ?

Comment se soumettre à la tyrannie du point final ?

Les difficultés rebelles à la dimension temporelle de l'écrit étaient bien présentes et les échéances n'étaient pas toujours des bornes suffisantes à la clôture de l'écrit. Le chant des sirènes et la difficulté de se

tenir à son mât étaient chroniques. Les autres, stimulants ou inhibiteurs, les sollicitations des travaux nouveaux qu'il me tente toujours de regarder comme étant plus intéressants que ceux à terminer étaient ces sirènes. Je dirais aussi que le respect porté aux élèves et aux enseignants que j'ai connus a fonctionné pendant tout un temps comme une censure de la parole qui craignait de les trahir. Mais l'adaptation obligée à l'évolution du monde technique d'une part et l'importance des enjeux m'invitaient à conquérir un espace se situant au-delà des considérations subjectives. Comment gérer ce projet au niveau familial ? Quelle image est renvoyée ? Composer avec ses motivations fortes et l'environnement, un espace possible de concentration et d'écriture ayant ses exigences internes. La lecture du livre de Jack Goody, *La culture des fleurs* (9), qui mettait au rang d'un ouvrage d'anthropologie les préoccupations horticoles qui avaient constitué une partie importante de mon enfance, m'a encouragée à développer l'exploration des domaines techniques et à dépasser les attitudes de découragement elles aussi tenaces. Mes propres démons de la paresse, de l'inutilité de l'entreprise, le découragement, la trahison d'un mode de pensée ou d'un mode d'action habituels, la difficulté à quitter le connu pour aller vers l'inconnu se dressaient comme autant d'écueils à franchir, avant de mettre le point final à l'entreprise.

Les appuis et les ressources furent multiples, tantôt évidentes, tantôt discrètes, émanant des structures ou de leurs agents. Le temps qui m'a été autorisé en fin de rédaction, par l'institution, a joué en faveur d'une contrainte forte, d'une obligation à respecter, d'un contrat irréversible, à la demande de mon directeur de thèse B. Charlot (10) qui s'est avéré être un grand pédagogue ; alors que je n'arrivais plus à me gérer, il a su déployer des qualités d'aide dans les difficultés rencontrées à trier, à choisir, à trancher, à repousser des données et à oser accepter les découvertes liées aux prises de conscience ou à la compréhension sans jamais m'imposer tel ou tel point de vue. Le Centre documentaire de recherche de l'INRP a joué le rôle d'un relais intellectuel important.

L'amitié. Les deux amies de travail en particulier qui ont été présentes à des temps différents, au cours de la rédaction de la thèse. L'une J. G. Un espoir de mon démon paresse au retour d'un séjour de vacances : que l'amie qui s'était proposée pour relire ait oublié et malheureusement, elle s'est manifestée avec insistance, en mettant un mot d'abord auquel j'ai fait la sourde oreille, puis en téléphonant, et je n'ai

pas pu reculer. Sa présence était comme un surmoi grammatical, la règle, la norme, et une combativité des idées ; ce qu'elle disait prenait une réalité tangible et me confortait dans la prise de risques de l'énoncé qui me paraissait souvent en opposition à des propos énoncés de manière trop frileuse. L'autre, S. R., qui m'a aidée dans la réalisation formelle de tous les moments qui requièrent une soumission à des règles formelles strictes, dans la bibliographie, dans la relecture, dans la correction était une garantie de sécurité ; son ouverture d'esprit me rassurait quand j'étais enfermée dans une construction de phrase à deux ou trois propositions. Quand, peu de temps avant la soutenance, il fallut rédiger un résumé destiné à communiquer l'objet de la thèse, c'est elle qui m'a servi de relais temporel. Nous avions décidé de l'heure et de la date à laquelle je lui donnerais à lire : à onze heures, elle sonnait et le tirage était terminé : elle le lut avec attention et son acquiescement ne fit aucun doute, le ton était juste, le tout compréhensible et avec quelques corrections il put être faxé au directeur de thèse. Mais comment traduire les témoignages divers d'amitié solidaire des amis plus ou moins proches ? Et enfin, ce serait mentir que d'omettre la reconnaissance de dette envers mes ennemis mieux placés que moi pour nommer mes faiblesses et qui m'ont aidée de la sorte à me connaître ?

Au terme de ce chemin, il me reste le goût d'une expérience singulière qui, sans se réduire à la seule découverte du caractère prometteur du point final d'un écrit, a cependant redonné à l'écriture la dimension d'inscription temporelle ; en dehors de cela, il m'est difficile de classer des caractéristiques de l'aventure d'un travail sur soi imprévu et rencontré au cours de celle-ci, sinon dans le cadre philosophique plus vaste du rapport de l'homme au travail sur les objets et sur soi-même. Travail de la persévérance et de la pugnacité au service de l'exclusivité de l'entreprise jalouse qui ne supporte ni concurrent ni rival et dont il convient de devenir peu à peu le propre chef d'orchestre tout en préservant l'imaginaire, "la folle du logis". La prise de risques pour accéder à un espace encore peu connu, pour oser s'aventurer, aller dans et au-delà du projet de thèse en tirant au maximum sur les idées qui sont encore dans la gangue et qui exigent une mise en forme plus nette confrontée aux théories redécouvertes, est déterminée par le choix minutieux et circonspect des matériaux recueillis. Le travail d'écrire, d'écrire beaucoup, d'écrire encore, d'écrire souvent, qui ne devient possible que grâce à l'aménagement et au respect des trois unités *de temps, de lieu, et d'espace*, de la tragédie classique est

capital, associé à la gestion. Le programme de gestion des relais-énergie, des temps-détente, des temps morts qui maintiennent l'énergie sans faire baisser la pression semble anecdotique, mais il oblige à conquérir une légitimité de doctorant qui aime son objet de recherche, qui est le plus spécialisé et le plus concerné par celui-ci et qui peut nourrir l'ambition, et l'assurance de son propos qui lui rend en retour plus de sérénité. La remise en débat, aujourd'hui de la raison et de la déraison graphiques (11) ouvre un espace illimité de contestations et de travaux, qui alimentent encore davantage ma curiosité et mon intérêt. Tout commence avec le point final !

Anne LAZAR

Chargé d'études à l'INRP,

Département de Didactiques des Disciplines

Unité, Processus cognitifs et didactique des enseignements technologiques

Notes bibliographiques

- (1) D'après le titre de la traduction française de l'ouvrage de J. Goody.
- (2) *Op. cit.*
- (3) BAROIN, M. *La force de l'amour*. Paris : Odile Jacob, 1987.
- (4) JACQUARD, A. *Éloge de la différence*. Paris : Seuil, 1977.
- (5) JEAN, G. *Bachelard, l'enfant et la pédagogie*. Paris : Scarabée, 1983. (Cemea).
- (6) LABORIT, H. *La nouvelle grille*. Paris : Gallimard, 1986. (Folio-essais).
- (7) BOURDIEU, P. avec WACQUANT, L.J.D. *Réponses*. Paris : Seuil, 1992. (Libre examen : politique).
- (8) Nouvelles technologies et linguistique, écrire au tertiaire. *Rencontres pédagogiques*, 1986, n° 10, p. 112.
- (9) GOODY, J. *La culture des fleurs*. Paris : Le Seuil, 1994.
- (10) Les ouvrages de B. Charlot qui ont nourri ce travail figurent dans la revue du Centre de documentation de l'INRP dans la rubrique *Repère bibliographique* centrée sur les savoirs professionnels et techniques. *Perspectives documentaires en éducation*, 1996, n° 38, p. 37-60.
- (11) CHRISTIN, A.-M. *L'image écrite ou la déraison graphique*. Paris : Flammarion, 1995. (Idées et recherches).

COMMENT TRAITER LA CONTRADICTION PERFORMATIVE : "SOYEZ AUTONOMES !" ?

Éliane Rothier-Bautzer (1)

"Nous ne pouvons remonter, d'une manière unique, les traces d'une expérience donnée jusqu'à son commencement. Chaque fois que nous essayons de trouver l'origine d'une perception ou d'une idée, nous nous trouvons nous-mêmes replongés dans une sorte de fractal, s'ouvrant sans fin sur d'autres détails et de nouvelles interdépendances."
(Varela ; 1989b : p. 29)

Je suis entrée à l'École Normale d'Institutrice dans les années 80. Je souhaitais alors mieux cerner les enjeux des pédagogies actives, notamment en matière d'autonomisation des élèves. Très vite confrontée au "terrain" j'ai constaté que notre formation parcellaire et superficielle ne nous permettait pas d'effectuer un travail pédagogique auprès des enfants - souvent en grande difficulté - qui nous étaient confiés.

J'ai donc choisi de quitter l'enseignement public pour poursuivre mes études en Sciences de l'Éducation avec un objectif double : mieux cerner les enjeux de l'autonomie en pédagogie et travailler sur la formation des enseignants.

Chemins de doctorant

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

Pour retracer - après coup - mon parcours de doctorante, j'ai choisi de présenter les différentes étapes de ma recherche en mettant successivement en évidence les problèmes que j'ai rencontrés et comment je les ai résolus.

Au moment où je m'inscris en thèse (1), mon objectif est de préciser le lien entre autonomie, connaissance et élèves en difficulté scolaire. Les élèves en difficulté sont-ils en mal d'autonomie ? Un travail sur l'autonomie est-il en mesure de les aider ? Comment développer leur autonomie dans une relation de soutien ? Je cherche donc à mieux comprendre et affiner ma connaissance de l'autonomie au sein de cours de soutien scolaire. Si on considère l'injonction "soyez autonomes", on constate que la pédagogie a centré ses analyses de l'autonomie sur l'autonomisation de l'élève en opposition à la pédagogie dite traditionnelle qui est plutôt centrée sur le maître et l'institution scolaire. Alors que vingt ans plus tôt, l'autonomie est un leitmotiv en pédagogie, je commence ma thèse à une époque où ce sujet suscite de moins en moins d'intérêt pour les chercheurs. J'observe surtout que la façon de poser la question de l'autonomie en pédagogie ne s'est pas du tout renouvelée malgré toute une vague de critiques bien construites dont ce thème a fait l'objet dans la discipline. Donc, je forcerai à peine le trait en disant qu'on parle alors peu d'autonomie si ce n'est dans la ligne directe des travaux de l'École nouvelle et des méthodes actives. Pourtant, l'autonomie reste une finalité toujours jugée essentielle, toujours prônée, mais reléguée au rang des idéologies au mieux "sympathiques" mais profondément utopistes et irréalisables. On peut se demander pourquoi. Je dirai que c'est essentiellement à cause de la moindre importance accordée au savoir ou à l'enseignant d'une part, à cause des fondements théoriques trop flous d'autre part, surtout en ce qui concerne les concepts d'autonomie et d'apprentissage. La réflexion sur l'autonomie en liaison avec l'apprentissage a donc stagné sans que le problème ait trouvé pour autant un niveau de formalisation et d'analyse qui puisse renouveler le débat sur ce sujet. Même dans les travaux récents de la didactique et dans les études de la situation d'enseignement, il me semble qu'il n'y a pas de réelles avancées sur ce sujet. Je me suis donc demandé comment renouveler le débat sur l'autonomie en pédagogie en étudiant plus particulièrement l'autonomie au sein des cours de soutien.

Vers une heuristique de l'autonomie

Au moment même où le thème de l'autonomie est délaissé par les pédagogues et les didacticiens, se développe une réflexion sur les paradoxes de l'auto (auto-organisation et autonomie) chez les physiologistes, les biologistes et les mathématiciens. Je suis donc intéressée par un détour vers ces disciplines pour poser autrement la question de l'autonomie en pédagogie. Mon directeur de recherche, Georges Vigarello, me fait alors part de son scepticisme au sujet de la reprise en pédagogie de concepts issus de la biologie. Sans me détourner des thèmes de l'autonomie et de l'auto-organisation, il me met en garde contre des utilisations métaphoriques de concepts dits "transdisciplinaires". Il me suggère plutôt de m'inspirer des démarches proposées par ces disciplines différentes. Son influence a été considérable en ce qui concerne la position épistémologique que ma thèse défend. Après coup, je pense qu'il m'a évité d'investir dans une voie qui est d'autant plus décevante pour le pédagogue qu'elle semble lui promettre beaucoup : celle d'une application directe et sans médiation de l'approche systémique à la pédagogie. Approche dont je me sens aujourd'hui bien loin

Là, j'ai rencontré un **premier problème** ; si j'ai bien vu qu'il fallait plutôt considérer l'aspect épistémologique de ces recherches, il n'en demeure pas moins qu'il y avait un risque de faire une transposition non critique de l'usage de ces approches de l'autonomie et de l'auto-organisation en pédagogie. Autrement dit, peut-on utiliser ces différentes approches sans se limiter à une transposition d'un certain nombre de notions utilisées dans un champ disciplinaire précis ?

Selon moi, le critère de l'auto-organisation ne tient pas à une définition positive mais à un modèle heuristique. En effet, les recherches sur l'autonomie et l'auto-organisation sont centrées sur le fait que l'autonomie pose un problème de démarche scientifique. Elles remettent en question une représentation dominante de la rationalité scientifique articulée autour d'une opposition sujet/objet. Elles invitent les chercheurs à tenir compte non seulement des systèmes observés mais aussi des systèmes observateurs. En fait, ces recherches conduisent à une reconceptualisation de la nature de l'interaction, et à réenvisager la cognition. C'est bien ce que les pédagogues de l'autonomie ont toujours cherché avec plus ou moins de succès, il est vrai.

Je m'intéresse donc à ce changement de perspective et entreprends une réflexion pour sortir du paradigme de la "commande" au sein duquel reste enfermée la réflexion pédagogique. L'idée est de passer de "la perspective de la commande" à "la perspective de l'autonomie". Ce choix heuristique est centré sur ce que le système produit et non sur ses entrées et sorties. La notion de représentation ne peut plus être utilisée comme guide pour comprendre les processus cognitifs. Il s'agit davantage de saisir le schème d'organisation, les relations fondamentales nécessaires qui constituent un système de telle sorte que sa qualité d'autonomie soit mise en lumière. Quelle va être alors la conséquence pour l'étude de l'autonomie au sein du cours de soutien ?

J'ai essayé de penser l'interaction pédagogique comme mode de production d'autonomie pour les individus en relation. Qu'est-ce que cela signifie ? Cela signifiait qu'il fallait travailler sur les processus endogènes qui constituent le cours. Mais partir des processus endogènes suppose de sortir du paradigme de la commande pour penser autrement la cognition dans le cours de soutien. Je rencontre là mon **deuxième problème** : comment étudier l'autonomie et la cognition hors du paradigme de la commande ?

Intérêt et limites du détour par l'enaction (2)

Une première solution m'a été donnée par Francisco Varela qui se situe dans le courant de l'enaction au sein des sciences cognitives. Mon objectif, dit-il, est de transformer ce savoir préalable (l'autonomie) en une position théorique que nous appliquerons ensuite à différents domaines, et nous démontrerons sa validité par son efficacité à organiser les données" (Varela ; 1989b : p. 89). Varela propose donc une démarche d'application d'un mode de raisonnement non informationnel sur son terrain. Il s'est attaché à comprendre le lien autonomie et connaissance en biologie. Il opérationnalise le concept d'autonomie dans sa pratique et met en évidence l'autopoïèse, traduction de l'autonomie au niveau cellulaire.

Il faut ici que je précise l'utilisation que j'ai fait du modèle de Varela. Il affirme lui-même ne pas avoir véritablement de "théorie de l'autopoïèse". Il ajoute que c'est juste une notion qui sert à poser des questions particulières et il se dit volontiers très sceptique quant à

l'utilisation qu'on a pu en faire dans d'autres disciplines. Toutefois, l'autopoïèse m'intéresse en ce qu'elle montre le lien entre autonomie et cognition. J'ai pris les travaux de Varela comme guide heuristique pour comprendre le système cognitif autrement que comme système entrée-sortie. La notion d'autopoïèse n'est pour moi ni un idéal type de la situation pédagogique, ni un instrument d'analyse des cours de soutien. J'ai évité d'extrapoler des résultats qui concernent un champ scientifique bien précis et différent du mien. Varela a eu donc plus d'influence sur l'environnement de ma recherche que sur le contenu de mon travail. C'est Varela théoricien et praticien de la science qui m'a intéressé. Comme lui, j'ai choisi de me centrer sur le système étudié en tant que système autonome et d'analyser les mécanismes internes au cours de soutien qui lui confèrent sa qualité d'autonomie. À cette étape de ma recherche, j'avais à ma disposition deux façons d'envisager la cognition. D'une part, la cognition orientée vers la résolution de problèmes. D'autre part, la cognition vue comme activité autonome et autocréatrice. Passer du paradigme de la commande à celui de l'autonomie, c'est passer d'une conception de la cognition en termes informationnels orientée vers la résolution de problèmes à une conception qui envisage la cognition comme action incarnée et donc liée au contexte où elle se réalise. Ici émerge mon **troisième problème** : comment opérationnaliser dans mes analyses de terrain cette option méthodologique qui transforme radicalement le rôle de l'observateur et le statut de l'observation ?

C'est là que Jean-Michel Besnier m'a aidée à cerner les ambiguïtés de l'œuvre de Varela en attirant mon attention sur la dimension paradoxale de l'autonomie, ce qui va avoir des conséquences concrètes sur l'utilisation que je fais du paradigme de l'autonomie dans le cadre des Sciences de l'Éducation. En effet, dans ce cadre, l'injonction "soyez autonomes" au sein du cours de soutien revêt un tout autre aspect. Je suis amenée à considérer l'injonction dans son ensemble (les deux termes) en liaison avec le système ainsi observé. Je suis conduite à considérer la dimension normative de la cognition. L'autonomie ne se réduit plus à l'indépendance de l'élève vis-à-vis d'un cadre institutionnel ou social. Elle ne qualifie plus l'élève mais elle émerge du processus de configuration du triangle formé par le maître, l'élève et le savoir. Par sa clarté et son côté systématique, l'analyse du triangle pédagogique conduite par Jean Houssaye (1988), m'a permis de voir comment je pouvais poser le problème de l'autonomie autrement. En effet, l'observateur naît à l'observation face à un sujet donné que son

regard contribue à constituer sous un certain aspect. Les implications méthodologiques d'une telle approche m'ont beaucoup perturbée car elles s'opposent à l'approche classique, héritée des sciences "dures" ; elles conduisent à étudier non pas les sujets, mais comment ceux-ci émergent d'une situation donnée. L'approche que j'ai donc adoptée ne nie pas qu'il y ait un environnement. Elle travaille le lien entre la définition de cet environnement et celui qui le définit. Elle inscrit l'autonomie au cœur de la définition de ce lien. Selon moi, la cognition est une action incarnée. Elle est comprise comme l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. Cela va avoir des conséquences capitales pour ma démarche de terrain. **Si l'action incarnée et le contexte sont au cœur de la cognition, alors on ne peut étudier la cognition dans la situation d'enseignement qu'en rapport aux actions et au contexte qui la constituent.** Ce mode de raisonnement implique que j'envisage comment l'autonomie se traduit au sein du contexte des cours de soutien et que j'étudie et précise de quel point de vue j'ai choisi de les analyser.

La place de l'observateur dans l'analyse ou comment objectiver le regard

Je dois rendre compte de ce que j'observe et objectiver mon regard. Donc deux niveaux doivent figurer dans l'analyse. Mais comment construire ce mode de pensée où la description révèle plus qu'elle n'occulte les caractéristiques de l'observateur ? Comment organiser mes données ? Le paradigme de l'instruction ou de la commande néglige le sens commun et le contexte dans l'approche de la cognition. Ils sont perçus comme artefacts résiduels qu'il s'agit d'éliminer grâce à des règles plus ou moins sophistiquées. Au sein du paradigme que j'ai adopté, le sens commun et le contexte sont l'essence de la cognition. L'étude de la cognition au sein des cours de soutien suppose donc que je tiens compte du sens commun de l'enseignante-analyste que j'étais dans la production du contexte. Ici, les traditions sociologiques qui étudient l'action incarnée m'ont été d'un grand secours. À cette étape de ma recherche, j'envisage l'autonomie et la cognition en pédagogie comme relevant d'un problème d'accomplissement de la relation. Pour comprendre l'injonction paradoxale "soyez autonomes", je suis

amenée à étudier le mode de constitution de la relation. Je centre l'analyse sur les processus autoréférentiels qui configurent le cadre de l'interaction (au sens de frontière qui définit la relation par rapport à ce qu'elle n'est pas). Ce n'est plus de l'autonomie de l'élève, du maître ou de la relation dont il est question. L'autonomie entraîne une redéfinition de la nature de l'interaction et donc de l'observation ; les sujets se "co-définissent". Je pratique donc la relation pédagogique de soutien en considérant la cognition comme une activité autonome et auto-créatrice et non comme orientée vers la résolution du problème. J'ai analysé ma pratique pédagogique du cours de soutien en adoptant cette posture méthodologique. Ma démarche ni inductive, ni déductive est réflexive. Je ne me suis pas arrêtée de pratiquer les cours de soutien au cours de ma recherche. Mais je n'avais pas d'idée *a priori* de la manière dont j'allais analyser les cours. Peu à peu, j'ai construit ce va-et-vient entre la théorie et cette pratique. Avec mon regard "informé", j'ai essayé de centrer mon analyse sur les processus autoréférentiels qui configurent le cadre de l'interaction. Cela n'a pas été chose aisée.

Il m'a été difficile de rendre compte de mon processus de compréhension de la situation. J'ai dû passer par des formes d'analyses successives. L'analyse s'est affinée après plusieurs étapes. Ainsi, j'ai commencé par des descriptions "classiques", où je cherchais les causes de ce qui se passait dans l'interaction, les raisons du "malaise" de l'élève dans des éléments extérieurs à l'interaction : parents de milieu social "défavorisé" ou séparés.). Peu à peu, je suis parvenue à des descriptions de plus en plus centrées sur les éléments internes qui coordonnent l'action entre mes élèves et moi. Ce qui était une ressource de l'explication devient l'objet même de l'analyse.

Finalement, au terme de cette démarche de formalisation, j'ai mis en évidence des séquences d'activités qui rendent compte de l'évolution de la compétence des élèves et du maître à partager un cadre commun. Ces séquences apparaissent d'abord découpées sur une grille que j'ai construite. Elles sont détaillées dans une analyse qui explicite leur genèse lors du cours de soutien. Ce découpage auquel j'ai d'abord procédé ne m'a pas satisfaite, car il négligeait le contexte dans l'émergence d'éléments clefs de l'analyse. Dès lors, derrière son aspect apparemment plus "analytique" que le récit auquel j'ai procédé ensuite, cette formalisation ne répondait pas de manière réellement satisfaisante à l'objectif de l'analyse. Cet objectif n'est pas seulement

d'observer comment les individus codéfinissent la relation mais de montrer en quoi les changements dans les réponses apportées aux éléments perturbateurs engendrent un accomplissement d'une relation pédagogique nouvelle. C'est pourquoi les cas que j'ai écrits revêtent la forme de récits. Cette forme de schématisation m'a semblé plus à même de rendre compte de l'importance de la texture des rencontres pédagogiques, du contexte dans la définition et le traitement des éléments saillants que j'ai vus et remarqués. J'ai essayé ainsi de rendre compte par des épisodes qui se succèdent d'un trajet structuré par des étapes types.

Si les courants de la sociologie compréhensive que j'ai travaillée m'ont aidé à affiner ma position heuristique, ma méthodologie s'inspire surtout de l'approche interactionnisme (Goffman dans son analyse du cadre de l'interaction). Les autres apports que je cite dans ma thèse m'ont aidée à clarifier ma position dans le cours de soutien et à thématiser les éléments perturbateurs (je pense ici surtout à la psychanalyse et à la formalisation à laquelle se livre Aldo Naouri (1982) sur sa pratique pédiatrique). La dernière partie de la thèse expose comment mon heuristique s'est affinée, comment les outils d'analyse ont été déterminés, et donc présente le mode de constitution du regard de l'observateur. C'est pourquoi cette partie doit être conçue dans un rapport circulaire avec l'"objet cas" analysé sous un regard ainsi informé. C'est que je rends compte, comme il était prévu dans le projet initial, des caractéristiques de l'observateur et de l'objet observé. Mon texte qui peut ressembler à première vue à un patchwork reflète cette nécessité de rendre compte de la dimension temporelle qui relie les épisodes narrés et la tension entre ma compétence d'analyste et d'enseignante.

Je rencontre là mon **quatrième problème**, celui des avantages et des inconvénients engendrés par ma position de praticienne-analyste. Ma compétence d'institutrice est au centre de cette recherche. La manière dont j'ai pu analyser l'autonomie dans le cours et l'importance des éléments saillants est totalement associée à cette compétence. En effet, c'est par rapport aux attentes d'arrière-plan que j'ai constituées grâce à ma compétence d'institutrice que j'ai été en mesure de noter quand et comment ces attentes ont été effectivement bouleversées et l'importance de ces bouleversements pour la suite des interactions et le renversement effectif de la relation instructive. Ainsi, l'observation des cahiers, des propos des élèves, des gestes et dires des parents et des

enfants, tout ceci a pu être analysé en réfléchissant les attentes d'arrière-plan "classiques" et non remarquées dans les cours d'actions ordinaires non analysés par la suite.

Bien sûr, dans une approche scientifique "classique", cette compétence serait davantage perçue comme un défaut qui engendrerait une trop grande proximité au terrain, qui constitue donc un piège pour l'analyste. J'ai eu beaucoup de mal à apprendre à penser autrement que dans ce paradigme dominant en sciences sociales où l'on découvre les objets là, devant nous, avec une objectivité recherchée. L'approche de l'enaction n'étant pas dominante, toute ma formation de chercheur est profondément marquée par la science "classique" et ses critères. Ce qui a été déterminant dans mon passage par les théories varéliennes, c'est d'abord la question de l'autonomie posée en rapport avec la connaissance dans un contexte et ensuite le fait que cette critique de l'objectivité scientifique et de la démarche d'analyse dominante de la cognition provenait d'une science dite "dure", celle-là même qui a fondé cette tradition. Ce qui m'a vraiment permis de penser autrement, c'est l'attention portée aux détails de l'interaction et à l'analyse de leur complexité. Les remarques et critiques de mon codirecteur Louis Quéré m'ont conduite à pousser l'analyse de ces détails, à pointer le rôle des objets et à réfléchir sur leur fonction dans la relation. Grâce à nos discussions, j'ai peu à peu progressé dans cette "autre" manière de poser les questions qui représente toute une tradition que j'ai alors découverte en sociologie et en philosophie. Ce sont les travaux d'Alain Coulon (1987, 1992, 1993) qui ont fortement contribué à faire connaître cette tradition en Sciences de l'Éducation.

Le cadrage comme mode de traitement du paradoxe

Voyons enfin ce qu'il me semble important de retenir de ce travail.

J'ai mis en évidence essentiellement trois points : une nouvelle passerelle entre sciences cognitives et Sciences de l'Éducation, l'importance de la compétence du praticien dans la recherche en Éducation, l'autonomie comme compétence à l'interaction. Je situerai les trois points retenus à deux niveaux : le premier est d'ordre épistémologique et heuristique et le second concerne les résultats empiriques.

Au niveau épistémologique, l'intérêt de ma recherche est la confrontation avec une démarche nouvelle initiée par les chercheurs du courant de l'enaction au sein des sciences cognitives. J'observerai ici que l'intérêt qu'ils placent dans l'étude de la cognition située est partagé aujourd'hui par des chercheurs en sciences sociales, mais la circulation entre les deux champs en est encore à ses débuts. Ce changement de paradigme intéresse les Sciences de l'Éducation car il présente une approche cohérente et bien argumentée pour développer l'étude des situations d'enseignements dans leur contexte.

Au niveau heuristique, la mise en évidence de l'importance de la compétence de praticienne pour étudier l'auto-organisation de la relation pédagogique a des conséquences directes pour la formation des enseignants et la production de connaissance en Sciences de l'Éducation. En effet, les Sciences de l'Éducation se trouvent souvent dans une position ambiguë face à l'étude des pratiques et des praticiens. Le fait de placer le contexte au centre de la cognition et de mettre en évidence la place nécessaire du praticien dans la production de connaissance sur sa pratique engendre une perspective nouvelle pour les liens entre recherche et "terrain".

Enfin, par mon étude située des relations pédagogiques au cours de soutien, j'ai mis en évidence le type de compétence qui est en jeu dans ces situations de soutien visant l'autonomisation. D'une part, le cadre de l'interaction présente deux types d'accomplissements qui se codéfinissent l'un l'autre. L'un est centré sur des actions de production de savoir articulées au contexte scolaire. L'autre renvoie au traitement de l'irruption de la contingence dans le cours. D'autre part, la capacité de l'enseignant à configurer le cadre de l'interaction a une incidence sur l'émergence ou le maintien de l'élément "étrange" en lui conférant un statut dans l'interaction. Un tel cadre produit l'engagement de l'élève à participer effectivement à la production d'un travail pédagogique, c'est-à-dire à participer à tous les exercices qui sont pratiqués. Les enfants développent leur autonomie en participant à la configuration du cadre. Ils apprennent une compétence à l'interaction qui consiste à participer à des productions communes tout en produisant des éléments qui ne sont pas travaillés en commun. Ils s'avèrent des éléments essentiels à la production du travail scolaire. Les deux processus participent à la production du "soyez autonomes". L'injonction paradoxale disparaît comme paradoxe lorsqu'elle produit un cadre qui comporte routine et hors cadre. L'autonomie se déploie

donc par ce processus de cadrage de l'apprentissage où l'enfant acquiert et développe une forme de compétence à l'interaction. Au mois de juin 1995, j'ai donc défendu la thèse que l'autonomie est un processus d'apprentissage contextualisé où l'élève apprend à avoir une certaine distance au rôle dans le cadre d'une relation pédagogique.

Éliane ROTHIER-BAUTZER

Chargée de cours

Université René Descartes-Paris V

Notes

- (1) ROTHIER-BAUTZER, E. *Comment cadrer l'activité pédagogique dans un cours de soutien ? L'autonomie comme compétence à l'interaction*. Thèse de doctorat troisième cycle, 2 volumes, Université René Descartes, Paris V : 1995.
- (2) Le terme enaction est forgé à partir du verbe *to enact* qui signifie en anglais "susciter", "faire émerger", "faire advenir". L'homme et "son monde" émergent en même temps, selon une perspective phénoménologique fortement inspirée des travaux de Merleau Ponty. Le courant de l'enaction propose le déplacement de la "cognition représentation" vers la "cognition action". Le sens commun et le contexte ne sont plus dès lors des artefacts résiduels, mais ils sont l'essence même de la cognition.

Bibliographie

- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF. (L'éducateur).
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
(1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit. (Le sens commun).
(1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- HEINICH, N. (1991). Pour introduire à la cadre-analyse. *Critique*, décembre, n° 535, p. 936-953.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- NAOURI, A. (1982). *L'enfant porté*. Paris : Seuil.
- QUERE, L. (1984). L'argument sociologique de Garfinkel. In Garfinkel, H., *Problèmes d'épistémologie en sciences sociales*. Paris : CEMS/EHESS, vol. 3, p. 100-137.

- VARELA, F. (1988). Le Cercle Créatif. In Watzlawick, P., *L'invention de la réalité*. Paris : Seuil, p. 329-345.
(1989a). *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil. (Science ouverte).
(1989b). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- VARELA, F., THOMPSON, E. et ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil. (La couleur des idées).

LE MAÎTRE-DOCTEUR : CHIMÈRE, PÉDAGOGUE... ?

Marc Weisser

Avertissement

Décrire son itinéraire de doctorant relève d'une rhétorique de l'exemple : je n'y puis engager que moi-même, je ne sais décrire qu'un seul cas, qui plus est, observé de l'intérieur.

Le pari que fait l'auteur d'un tel texte est le suivant : je choisis un certain nombre d'éléments issus de mon expérience individuelle, je leur donne du sens à travers mon écriture ; cette mise en perspective, étayée par des théories qui permettent de parler des actes de façon cohérente, va *donner à penser* à quelqu'un d'autre.

Aussi, la rhétorique de l'exemple attribue-t-elle un rôle primordial au lecteur ; elle en appelle à ses facultés d'analyse et de jugement : par sa lecture, il va à son tour donner un sens au texte, mais aussi peut-être modifier le sens de sa propre pratique ; il va relire son faire, en quelque sorte.

Ce second sens conféré à un écrit n'est ni un sens second, ni un sens soumis : il est le fruit d'un travail de production par lequel auteur et lecteur négocient, il est l'enrichissement du propos de l'un par la réflexion de l'autre.

Chemins de doctorant

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

Un étudiant sous surveillance

Mes études de sciences de l'éducation ont été menées parallèlement à l'exercice du métier de professeur des écoles : j'enseigne de façon tout à fait normale dans une école primaire, j'ai la responsabilité d'un groupe d'élèves qu'il me faut mener en 6e dans les meilleures conditions possibles. Cette position double, qui présente certains aspects horaires un peu contraignants, a pourtant deux avantages.

Le premier me semble être celui de la sérénité. L'unique obligation de réussir est d'ordre moral : débarrassé du souci de l'emploi, le seul but que se fixe alors l'étudiant est celui d'explorer ses limites, celui d'observer avec curiosité quelle thèse il "porte en soi". Avec ce corollaire : si tout être est éduicable, est-il éduicable jusqu'à la thèse ?

Le second intérêt réside dans la cohabitation chercheur/praticien sur le long terme : enseigner quotidiennement six heures durant à des élèves de 10-11 ans que l'on suit pendant deux ans permet à la fois de référer les diverses théories éducatives à une pratique, mais également de ressaisir cette dernière en aval, de lui donner *a posteriori* une cohérence dans la durée.

Un changement de paradigme épistémologique

Quel a été mon cursus universitaire ? Instituteur bachelier, puis maître-formateur accueillant des stagiaires de l'IUFM, il m'a paru de la plus élémentaire des politesses d'essayer à mon tour de décrocher une licence et, pourquoi pas, celle de sciences de l'éducation. J'ai alors découvert l'Université (Louis Pasteur, Strasbourg), et j'ai été séduit par le ton qui y régnait, sous l'impulsion des fondateurs de la section, Olivier Reboul et Michel Tardy : un langage autre sur l'éducation, suffisamment distancié – mais portant la marque de l'humain – pour ouvrir à l'étudiant-praticien un espace qu'il peut investir par sa réflexion propre.

La maîtrise s'enchaîne naturellement. Le mémoire provoque chez moi une prise de conscience : bâti dans les règles de l'art, il associe plan expérimental et analyse factorielle. Le tout fonctionne très bien, mais aboutit à des résultats qui laissent l'enseignant tapi derrière l'étudiant sur sa faim : quand le bon sens et la science sont redondants, on soupçonne la perte de temps, on subodore le gaspillage

d'énergie. La partie conclusive et autocritique de ce mémoire insiste sur le fait que, dans mon cas, la pratique n'est pas sous l'influence de la théorie, de la recherche, mais que c'est le phénomène inverse qui se produit. De façon plus précise encore, que la pratique n'intervient pas sur les choix méthodologiques de la recherche (et c'est heureux, ils sont gages de sa scientificité !), mais qu'elle fait entendre sa voix plus tôt déjà, lors des décisions d'ordre épistémologique, qui sont, elles, question de valeurs plutôt que question de science.

La maîtrise est obtenue avec des notes qui constituent une injonction à poursuivre..., et l'opportunité se présente alors d'un DEA européen dans le cadre du programme Erasmus : à travers les séminaires de professeurs espagnol, portugais, italien, belges, le débat sur la définition de la scientificité de la recherche en sciences de l'éducation se poursuit en filigrane. Ma thèse se profile sur ces bases nouvelles, non plus nomothétiques, mais herméneutiques.

Durant les deux années de recherche et de rédaction, le doctorant a été sous la surveillance constante du praticien ; il s'agissait d'abord de concilier les deux activités dans leurs aspects les plus pragmatiques, mais aussi et surtout de faire cohabiter deux logiques dans la même personne en tenant fermement sur un point essentiel à mes yeux : l'apprenant dont parle l'étudiant de 3e cycle est bien celui que rencontre l'instituteur.

La thèse une fois terminée, dupliquée, reliée, apparaît comme un ouvrage construit hors du temps, hors des bruits du quotidien. Et pourtant... Il s'agit d'une aventure passionnante, où l'on fait semblant de s'intéresser à son objet d'étude alors qu'en réalité on se découvre soi-même : plus encore que production d'informations, elle me semble autoformation. Il s'agit dès lors non pas d'une période de doute, d'angoisse, mais de jeu, avec les autres, avec le directeur de thèse, avec soi-même. Et ce terme est ici pris dans son sens premier : une activité ludique, qui distrait, mais aussi dans son acception mécanique : se glisser entre les mots, déplier le texte qu'ils contiennent, interpréter.

La quête du sens

La quête du sens est le fondement de ma question, qui débouche sur une interrogation plus particulière au sujet des rapports entre le non-dit et l'élève. Aussi, la thèse s'intitule-t-elle *Le rôle de l'implicite dans l'apprentissage*. J'ai essayé d'y montrer comment l'apprenant

complète l'énoncé magistral en inférant des contenus implicites qu'il se croit (à tort ou à raison) autorisé d'y entendre, afin d'en retirer une interprétation satisfaisante à ses yeux. On y retrouvera, sous une approche sémiotique, l'idée que l'on apprend à partir de ce que l'on sait déjà. Ma recherche se préoccupe du sujet historique, de l'élève en tant que personne, c'est-à-dire inachevé donc éduicable, non répétable mais unique, indéterminé et, éventuellement, imprévisible.

La scientificité de ce travail n'est plus dans ce cas garantie par des preuves administrées par voie numérique, "objective", mais par un accord intersubjectif entre chercheurs, ici et maintenant, qui reconnaissent comme valables d'une part les présupposés épistémologiques de l'étude, d'autre part sa cohérence théorique interne, basée en l'occurrence sur la sémiologie.

Construire sa thèse

Mais l'étudiant n'est pas seul : il est suivi (précédé ?) par un directeur de thèse. Dans le cadre du programme Erasmus, la direction est même bicéphale. Le professeur Michel Tardy a bien voulu assurer la partie strasbourgeoise de mon travail. Il a pratiqué pendant cette période l'art de la reformulation éclairante, lors d'entrevues dont chacune constituait un encouragement à oser aller de l'avant. Je considère que cette relation personnelle entre le doctorant et le directeur de thèse doit être lue comme un privilège et, puisque cette série d'articles se veut aussi apporter des conseils, je dirai que ce type de rencontres et de confrontations périodiques évite de tourner en rond et renvoie une image du travail en cours juste assez déformée pour provoquer la prise de conscience de ce qui s'est effectivement fait : ce décalage entre deux interprétations d'un même texte constitue à mes yeux l'aspect le plus formateur d'un tel travail et j'encourage mes lecteurs de 3^e cycle à exploiter au maximum cette disposition institutionnelle.

Le professeur Anna Maria Bernardinis de Padoue a été le second directeur de thèse. Et l'adjectif introduit la différence : son éloignement, à la fois géographique mais aussi quant aux centres d'intérêt a été un atout précieux. Ce rôle m'apparaît maintenant comme le plus difficile à tenir, en ce qu'il consiste bien plutôt à être le premier lecteur réellement extérieur à la recherche en train de s'accomplir. Il rappelle en tout cas au doctorant que sa préoccupation n'est pas la seule et en

cela il la relativise ; il marque la multiplicité des approches d'une même situation (ce pluriel parfois douloureux des sciences de l'éducation).

D'entrevue en courrier, de lecture en expérimentation, ma thèse s'est peu à peu construite, en une trajectoire spiralaire. En effet, si le but est aperçu d'emblée, quoique de façon floue, les approches théoriques, les observations de terrain s'enchevêtrent, se répondent, se stimulent : le document finalement rédigé résulte déjà d'une mise en scène, d'une transposition *logique* d'un processus qui ne fut souvent que *chronologique*.

La cérémonie de la soutenance et la mention par laquelle elle se clôt figurent à mon sens ce que Greimas appellerait *l'épreuve qualifiante* : une invitation à aller de l'avant, une légitimation du droit à la parole, une reconnaissance institutionnelle de la qualité du travail présenté. Et dans le cadre épistémologique que j'ai indiqué plus haut, cet accord intersubjectif revêt une importance plus grande encore.

Une démarche de thèse s'origine donc pour moi dans un manque, ou dans une curiosité passionnée : puisque nous sommes en sciences humaines, j'encourage les lecteurs "en mal de thèse" à concevoir celle-ci non comme la découverte d'un savoir préexistant qui n'attend que d'être dévoilé, mais comme une anthropogenèse ; on se qualifie finalement soi-même, sous le regard d'autrui-adjuvant.

Qui parle ?

Persistant sur le versant *rhétorique de l'exemple*, j'aimerais m'arrêter quelque peu encore sur la situation *a priori* paradoxale du maître-docteur, non dans le but de m'appesantir sur mon expérience personnelle, mais pour interroger plus avant les rapports de la pratique et de la théorie dans le cadre éducatif scolaire.

Se trouvent par conséquent exclues du présent débat les influences des sciences de l'éducation aux autres niveaux, qu'il s'agisse de l'éducation familiale ou extra-scolaire, ou encore des différentes catégories de praticiens que sont à leur façon les formateurs de formateurs, les décideurs politiques ou administratifs, etc.

Il est d'usage dans les sciences naturelles de classer les individus en genres, espèces, sous-espèces : tout nouveau coléoptère, chaque plante à fleurs se voient assigner une place précise. De quelle espèce relève

alors le maître-docteur ?... Pour parler en termes aristotéliens, de quel genre les différences spécifiques "professeur des écoles" et "docteur ès sciences de l'éducation" sont-elles la marque ?

La question devient moins ludique et plus préoccupante si on la pousse plus loin :

- comment dénommer cette espèce : pédagogue ? chimère ? ... ? Se pose alors le problème crucial de la définition de la pédagogie et de son rôle par rapport aux sciences de l'éducation, de Durkheim à nos jours ;

- qui détermine la classification, qui est l'organisateur de la taxinomie ? C'est la réflexion sur la formation des enseignants (son type, son niveau).

La séparation des rôles

Autrement dit, le maître-docteur peut-il "exister" ? Qui parle : un praticien ? un théoricien ? Ce que je peux affirmer, c'est que parole il y a. Et parole-prise de décision, parole-acte : les fonctions illocutoire et perlocutoire du langage sont à l'œuvre aussi bien dans la pratique professionnelle quotidienne à l'école élémentaire que dans la pratique de recherche, de rédaction de la thèse ou de comptes rendus, d'articles.

La question est bien de savoir si la séparation des rôles chercheur/praticien généralement observée relève d'un impératif épistémologique ou ne dépend que de l'organisation du monde du travail. Dans le premier cas, il y aurait une impossibilité de droit à tenir les deux discours. Dans le second, seules des contraintes sociales mèneraient à distinguer les deux professions.

Quelle définition conserver alors à la scientificité dans le cadre des sciences de l'homme ? Il me semble qu'il conviendrait de réhabiliter certains types de discours auxquels on a reproché longtemps leur caractère trop singulier, trop subjectif en ce sens qu'ils ne débouchent pas sur la mise en évidence de lois générales et transférables à d'autres situations pourtant voisines. Mais dire que le devenir humain (plus spécialement les processus d'apprentissage ici) est affaire de régularité, n'est-ce pas parier sur l'identité du passé et de l'avenir (cf. Charlot, 1992) ? Ce pari me semble inopérant du point de vue de l'en-

seignant qui a face à lui des individus. (Il se justifie par contre tout à fait aux niveaux méso et macro.)

Cette tension entre théorie et pratique illustre bien leurs rapports habituels, que ce soit au sein de la même personne ou entre ceux qui "décident" et ceux qui "appliquent". Soëtard (1991, p. 243) insiste sur la "réalité multiforme d'une pratique qui ne se laisse épuiser dans aucune théorie" : les résultats de recherche ne visent plus dans cette optique à construire de toute pièce une pratique scientifique, mais bien plutôt à ouvrir, à éclairer un champ pédagogique, espace de liberté dans lequel le praticien invente des solutions. L'enseignant est invité à y prendre des décisions responsables, au même titre que le politicien dont les choix ne sont entièrement soumis ni à l'économie, ni à toute autre science... politique.

Le sujet parlant : acteur ou auteur ?

Si, dans le triangle pédagogique formalisé par Houssaye (1988), nous remplaçons le Savoir par le Chercheur, nous nous rendons compte que les trois acteurs (Chercheur, Apprenant, Enseignant) ont un point commun : leur statut de sujet autonome. Ils sont tous capables à ce titre de changer et d'apprendre, de proposer leur interprétation personnelle du monde qui les entoure, par le biais de systèmes de signes qu'ils maîtrisent.

Ainsi donc, le sens ne réside pas dans l'événement lui-même, mais dans la façon qu'a le sujet parlant de l'articuler avec d'autres événements, dans la façon qu'il a de le comparer, de le distinguer. Du fait de la richesse des apports potentiels de chacun à propos d'un même objet de discours, il restera toujours de l'implicite et de l'indécidable dans les relations intersubjectives, quels que soient les interlocuteurs en présence (cf. Lerbet, 1992).

Comment distinguer alors discours de l'apprenant, discours de l'enseignant, discours du chercheur ? Quand j'écris une thèse dans laquelle je réfléchis sur des observations effectuées dans ma propre classe, sur mon propre faire professionnel, suis-je ce pédagogue défini comme l'enroulement du praticien sur le théoricien (Houssaye) ? Parler de sa propre pratique, est-ce tenir un propos scientifique ? L'institution a répondu que oui, je le pense aussi : le premier accord épistémologique s'opère quand on accepte de passer de l'objectif à l'intersubjectif ; le second, quand on admet la possibilité de ce que

j'appellerai *l'intersubjectivité interne*, dans laquelle autrui n'intervient plus directement mais par la médiation de ses discours antérieurs, à travers des théories constituées et cohérentes avec lesquelles la thèse va dialoguer. C'est par le recours à des structures de pensée reconnues qu'une expérience personnelle va trouver à se dire et, ensuite, va pouvoir être ressaisie avec profit par le lecteur.

L'acteur, quand il explicite les bases théoriques qu'il se choisit pour constituer son point de vue, quand il insère son discours dans celui d'une "école de pensée", peut tenir en même temps le rôle d'auteur. Et reconnaître qu'un texte de sciences humaines a un auteur – n'aurait pas pu être écrit à l'identique par un autre chercheur – montre bien l'importance de l'apport de chacun en tant qu'individu dans l'interprétation qu'il livre des phénomènes qui le préoccupent (la thèse l'a illustré au niveau de l'apprenant, je le souligne ici au niveau du chercheur et de l'enseignant).

De la "singularité de l'apprendre" (Houssaye, 1991, p. 100) peut découler une science du singulier (cf. Tardy, 1984) qui, sans prétendre imposer son point de vue épistémologique en excluant des approches différentes, autorise sans aucun doute certains espoirs quant à sa réception par les publics visés. La parole de praticiens, par la médiation de systèmes théoriques nettement structurés, pourrait ouvrir aux praticiens de nouveaux champs d'investigation et de responsabilité, associant étroitement formation continuée et exercice professionnel quotidien, recherche et pratique.

Marc WEISSER

École élémentaire Oltmarsheim

IUFM d'Alsace

GREF

(Groupe de Recherche et d'Études en Éducation et Formation)

Université de Haute-Alsace

Appendice :

vers une pédagogie de l'ouverture

Une question subsidiaire peut voir le jour, celle des changements qui ont été induits dans ma pratique pédagogique : le docteur s'efface devant le maître...

Une fois de plus, je suis dans la double position de l'acteur et de l'observateur. Voici donc ce que j'ai *l'impression* d'avoir transféré dans mon exercice professionnel.

Une remarque préliminaire tout d'abord : l'optique adoptée au cours de la thèse a opéré comme un agent fédérateur de la plurivocité des savoirs acquis pendant le cursus de sciences de l'éducation. À travers les apports des didactiques spécifiques, de la docimologie, à travers les concepts de la psychologie cognitive et de la sociologie, je cherche avant tout à voir à l'œuvre l'activité sémiotique de l'apprenant : comment mes actes d'enseignant vont-ils aider chaque élève à construire le sens de ce que je lui dis, de mes consignes, de mes évaluations, le sens aussi de ce que je lui fournis comme document, comme matériel à observer, à utiliser ?

La langue, les systèmes de signes sont les vecteurs de tout apprentissage, mais aussi de l'éducation (ce qui rend l'humain toujours plus humain), mais aussi de toute relation intersubjective. L'instruction ne peut donc se concevoir hors d'un processus éducatif, ce qui place au premier plan la question des finalités : "Un éducateur véritable, quelles que soient ses théories, n'admettra jamais comme éducatif un moyen qui ne serait pas aussi une fin" (Reboul, 1984, p. 153).

De façon plus ponctuelle, on peut faire les quelques remarques suivantes :

- *Le contrat didactique implicite* : nombre d'erreurs trouvent leur origine dans une mauvaise compréhension des consignes. L'élève, au lieu de chercher du sens dans la situation-problème support de l'apprentissage, essaie de deviner ce que l'enseignant attend de lui, cherche partout des sous-entendus. Il construit de la sorte tout un ensemble de règles qui lui permettent de survivre dans l'institution scolaire (par exemple en mathématiques : "Tout problème a une solution et une seule", "Tout énoncé de problème contient les données numériques nécessaires et suffisantes à sa résolution", etc.) ; malheu-

reusement, ces préceptes non explicités ont tôt fait de s'ériger en obstacles épistémologiques : le dogme de l'unicité de la solution devra être remis en question lorsque l'on étudiera les systèmes d'équations ou les polynômes de degré supérieur à un, etc.

Je tends donc actuellement à délimiter clairement dans le temps des situations-problèmes et à marquer de façon nette que ce sont des moments où je n'interviens plus, des moments où l'élève *doit* oser et *a le droit* de se tromper. Un travail métacognitif sur le statut de l'erreur et la diversité des démarches de résolution s'ensuit en général.

- *La définition des concepts* : le dictionnaire est un monde clos, qui ne renvoie qu'à lui-même. Comment dans ce cas envisager la définition des concepts prévus au programme ? Que ce soit en grammaire, en sciences ou en histoire-géographie, l'élève rencontre un vocabulaire spécifique. Ce vocabulaire est employé dans les textes des manuels, dans le discours magistral : mais quel sens lui donner ? Ici, la signification attribuée au mot correspond assez bien à ce que l'on a coutume d'appeler sa définition. Aussi, j'essaie toujours en classe de vérifier si les acceptions des mots "techniques" coïncident : les élèves entendent-ils par ce terme ce qui est effectivement présupposé ?

La question devient particulièrement pertinente s'agissant d'apprentissages par paliers (cf. Giordan et De Vecchi, 1987) : on n'aura recours à un concept qu'au niveau où il est actuellement maîtrisé en classe ; c'est le classeur du savoir institutionnalisé qui fait référence en la matière. Une fois encore, l'apprentissage passe par l'explicitation, les mots n'étant qu'une *monnaie interne* dont la *valeur* est modifiable d'un accord commun.

- *Lecture / écriture et pluralité du sens* : il m'a été possible de montrer combien les élèves, même à l'école primaire, sont sensibles à propos d'un même texte à des niveaux de compréhension différents. Ils séparent aisément sens dénoté et sens connoté, sens littéral et sens allégorique. En confirmation de ces observations, on peut s'apercevoir par ailleurs que lorsqu'ils écrivent, ils livrent des interprétations d'une consigne et de textes-supports communs très riches dans leur diversité.

La confrontation des points de vue, le débat sur le sens, sur les sens d'un texte lu ou écrit les mènent ensuite à s'ouvrir à l'opinion de l'autre, à tolérer la pluralité du sens.

Quel est le point commun à ces trois brèves remarques (on se reportera à ma thèse et à mes autres articles pour plus de détails) ? C'est qu'une situation pédagogique a à être *ouverte*, c'est-à-dire qu'elle doit laisser à l'apprenant un espace de liberté où il peut se livrer à des inférences multiples, à des *hypothèses* quant au sens de ce qu'il perçoit. De la richesse de ces interprétations personnelles dépend la valeur de ce qui sera explicité ensuite dans les moments de débat structurant et de synthèse. Je ne cherche donc pas à provoquer des comportements absolument prévisibles dans un cadre strictement behavioriste, mais surtout à délimiter des champs d'investigation, à fournir à chaque élève les outils qui lui permettront de les explorer à sa guise, en s'appuyant à la fois sur ce qu'il sait déjà et sur des consignes de recherche précises.

La richesse des interprétations faites à propos d'un même message est bien trop grande pour que l'on puisse espérer fonctionner en stimulus-réponse : le signe ne "colle" pas à ce dont il parle ; elle est la marque de la liberté du sujet-apprenant, de sa responsabilité aussi.

Bibliographie

- ASTOLFI, Jean-Pierre (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin, n° 103, p. 5-18.
- CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Elisabeth et ROCHEX, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Colin.
- GIORDAN, André et DE VECCHI, Gérard (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GREIMAS, Algirdas, Julien et COURTÉS, Joseph (1979). *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.
- HOUSSAYE, Jean (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- HOUSSAYE, Jean (1991). *Pédagogie de la formation initiale, ou Saint Thomas en formation*. In Soëtard, M., *L'évolution des pratiques éducatives et leur impact social dans l'Italie, la République d'Allemagne fédérale et la France des vingt dernières années*. Actes du colloque de Lille. Pise : Giardini, p. 99-110.
- LERBET, Georges (1992). *L'école du dedans*. Paris : Hachette.
- PRIETO, Luis J. (1975). *Pertinence et pratique*. Paris : Minuit.
- REBOUL, Olivier (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : PUF.
- SOËTARD, Michel. dir. (1991). *L'évolution des pratiques éducatives et leur impact social dans l'Italie, la République d'Allemagne fédérale et la France des vingt dernières années*. Actes du colloque de Lille. Pise : Giardini.
- TARDY, Michel (1984). *Considérations épistémologiques*. Strasbourg : CRDP. (Sciences de l'éducation ; 2).

- TARDY, Michel (1992). Rhétorique de la thèse : une ignorance et deux secrets. *Cahiers du Séminaire de Philosophie*, P.U. Strasbourg, p. 37-46.
- WEISSER, Marc (1995a). *Le rôle de l'implicite dans l'apprentissage*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université des Sciences Humaines Strasbourg II, Université de Padoue.
- WEISSER, Marc (1995b). L'élève, un interprète professionnel. *Aster*, n° 21, p. 181-200.
- WEISSER, Marc (1995c). Apprentissage des concepts et bases de données. *EPI*, n° 79, p. 143-149.
- WEISSER, Marc (1996a). Signes de vacances : vacance du signe ? *Cahiers pédagogiques*, n° spécial Apprendre. (à paraître).

JEU ET ÉDUCATION

Gilles Brougère

Ce bref article ne peut constituer une bibliographie exhaustive sur un sujet aussi vaste si l'on ne se limite pas à la littérature de langue française. Une telle ambition achopperait non seulement sur le manque de place mais sur la difficulté à prétendre à l'exhaustivité pour une question qui traverse différentes disciplines. Où s'arrêter ?

Nous avons donc fait le choix de proposer un parcours bibliographique qui revendique une dimension partielle, partielle et subjective tout en offrant les étapes incontournables d'une telle promenade. Il s'agit de mettre en valeur, à travers les références bibliographiques, les interrogations contemporaines autour d'un sujet où les certitudes n'apparaissent qu'en méconnaissant une partie de la réflexion d'aujourd'hui. D'autres parcours seraient possibles, le nôtre met en relation les notions de jeu et d'éducation de façon problématique. Il ne s'agit donc pas d'une bibliographie générale sur le jeu, mais d'un ensemble d'ouvrages et d'articles permettant d'éclairer cette relation considérée trop souvent comme évidente et de fait éminemment problématique.

Il ne s'agit pas non plus d'une bibliographie historique. Nous avons traité cette question et renvoyons à notre ouvrage *Jeu et éducation* pour l'aspect historique. Les ouvrages anciens ne seront mentionnés que pour autant qu'ils sont présents dans le débat contemporain.

Pour nombre d'auteurs nous n'avons choisi qu'un article ou un livre et non l'ensemble de leur production de façon à présenter leur contribution la plus significative au débat.

Nous présentons aussi bien des articles pointus traitant d'une question limitée que des synthèses larges, parfois scolaires.

Repère bibliographique

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

Enfin pour des raisons de compétence linguistique et d'accès aux ouvrages nous avons limité notre bibliographie aux langues française et anglaise.

Les principales références théoriques

Comment pense-t-on le jeu aujourd'hui dans le cadre du débat scientifique ? Quelles sont les références, les paradigmes à l'œuvre pour éclairer les pratiques où le jeu intervient, tout particulièrement en relation avec l'éducation ?

Sans être exclusive, la psychologie avec ses problématiques et ses outils domine le domaine. Depuis la révolution romantique, les textes fondateurs de Jean-Paul Richter, Hoffmann puis Fröbel, le jeu est associé à l'enfant, à son développement et pensé comme une contribution positive à son devenir. Si les fondements de cette pensée sont philosophiques, la biologie puis la psychologie de l'enfant se sont emparées de ce thème pour lui donner la forme théorique qu'il a aujourd'hui. Bien des explications ont disparu et il n'est plus guère question dans la littérature contemporaine d'excès d'énergie, de récapitulation ou de préexercice, trois des premières conceptions du jeu qui se voulurent scientifiques et qui toutes trois ont une référence animale.

Certes la biologie ou la psychophysiologie (ou encore l'éthologie) restent présentes dans le débat et continuent à alimenter la réflexion, mais c'est bien la psychologie de l'enfant qui apparaît comme la référence dominante avec des auteurs souvent cités comme des points de repères essentiels. À cet égard les deux références classiques sont encore, selon les traditions des différents auteurs, Piaget et la psychanalyse.

Même si l'on peut noter une influence faiblissante de Piaget du fait d'autres apports qui en limitent aujourd'hui l'utilisation théorique, sa théorie reste très présente dans le discours sur le jeu. On la trouve d'une part comme support de classification du jeu, avec la reprise des trois catégories que sont les jeux d'exercice, les jeux symboliques et les jeux à règles. Une classification des jouets qui commence à se répandre reprend ce cadre dont on peut se demander si la rigidité correspond à la réalité du jeu. Il s'agit plutôt d'un moyen de faire entrer la multiplicité de l'activité ludique dans le cadre théorique des stades piagétiens. La critique contemporaine de ces stades devrait donc

conduire à revoir cette classification. L'autre élément issu de Piaget est l'explication du jeu, en fait dans sa version symbolique (le *pretend play*), comme primat de l'assimilation sur l'accommodation, qui conduit à conférer une fonction au jeu dans le développement dialectisé de l'intelligence selon Piaget. On peut seulement remarquer que cela conduit à sous-estimer la part d'accommodation qu'il semble y avoir dans tout jeu et pas seulement dans le jeu à règles. C'est ainsi que la théorie de Piaget peut fonctionner parfois non pour expliquer les jeux tels qu'ils existent, mais pour dénier à certaines activités la qualité de jeu parce qu'on n'y verrait plus le primat de l'assimilation. Une théorie explicative devient une théorie normative. Le problème semble d'autant plus complexe que Piaget ne peut être considéré comme ayant eu pour objectif de comprendre le jeu, mais plutôt d'utiliser le jeu comme élément de démonstration de ses thèses sur le développement cognitif de l'enfant. La définition qu'il en donne est vague (une évidence manifestée par l'apparence du plaisir sur le visage de l'enfant). Ce qui l'intéresse c'est le fonctionnement psychique dont l'activité ludique peut témoigner, entre autres, non le jeu en tant que tel. De plus si ce paradigme piagétien montre la contribution du jeu au développement de l'enfant, il est plus difficile d'y inscrire une dimension plus strictement éducative.

On pourrait faire des remarques semblables en ce qui concerne la psychanalyse qui derrière le jeu saisit un fonctionnement psychique, marqué par le principe de plaisir (ce qui n'est pas sans ressemblance avec le primat de l'assimilation). Chez Freud le jeu est une activité qui dans l'enfance annonce des fonctionnements psychiques qui l'intéressent particulièrement comme l'art ou le mot d'esprit. Ces vues sont stimulantes, plus ouvertes que ce que la postérité en a retenu et les textes méritent d'être relus. Mais la conséquence en terme d'éducation est souvent paradoxale. On trouvera ainsi des éducateurs qui feront du jeu quelque chose de marginal, le lieu de l'affectif que l'éducation se doit justement de dépasser même si l'éducateur peut utiliser les effets cathartiques du jeu. Ceci renvoie à l'utilisation importante du jeu comme support thérapeutique, voie royale quand le langage n'est pas suffisant, à la suite des travaux de Mélanie Klein. Mais le jeu est réduit à un moyen, à moins qu'il ne devienne dans la vision néoromantique de Winnicott le lieu de la genèse de la culture entendue comme source de créativité. Référence très présente, en particulier chez les éducateurs et soignants, le jeu se trouve valorisé à l'extrême, mais sans que l'on sache véritablement ce qu'il est, puisque toute acti-

tivité créative est considérée comme relevant du jeu. On retrouve sous de nouveaux habits les perspectives romantiques inaugurées sur ce thème par Schiller.

À côté de ces références classiques et un peu anciennes de nouvelles apparaissent aujourd'hui, Vygotsky et Bruner sont les auteurs les plus cités pour penser le jeu comme une activité qui intègre la dimension sociale, interactive, raison de sa contribution au développement de l'enfant. On peut, par exemple, évoquer les travaux de Bruner sur l'utilisation de jeux entre la mère et l'enfant comme support de l'apprentissage de la communication préalable à la maîtrise du langage. On découvre des processus par lesquels le jeu contribue au développement de l'intelligence entendue comme outil, à l'éducation, mais selon un processus fortement socialisé et qui suppose la médiation culturelle. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas à l'œuvre des fonctions biologiques mais cela ne concerne pas le jeu qui serait toujours de l'ordre d'une traduction sociale, située, contextualisée des processus biologiques. En conséquence le jeu fait l'objet d'apprentissages, et la relation la plus sûre entre jeu et éducation est celle liée à l'idée qu'en jouant on apprend à jouer, on progresse dans la maîtrise du jeu.

Les limites de l'approche psychologique

Sont réunis aujourd'hui les éléments pour un cadre de référence qui serait moins strictement psychologique, mais les travaux continuent à se situer massivement dans ce cadre, et beaucoup ne s'intéressent pas au jeu en tant que tel, le jeu étant un prétexte pour étudier tel ou tel aspect du développement de l'enfant.

La psychologie traite-t-elle véritablement du jeu ? Elle s'intéresse tout au plus à la contribution du jeu au développement de l'enfant. S'intéresser au jeu ce serait renverser la question, voir en quoi le développement de l'enfant contribue au jeu et à ses diverses manifestations. De plus comme l'a souligné il y a déjà longtemps Hurtig, la psychologie ne peut seule saisir un phénomène dont la dimension sociale est évidente. D'où sans doute l'intérêt de courants de la psychologie qui intègrent à leurs analyses les dimensions sociales et culturelles des emprunts à d'autres disciplines.

Les conceptions classiques intègrent le jeu dans le développement de l'enfant plus qu'elles ne donnent une véritable définition du jeu.

On peut noter leur faiblesse en ce qui concerne la définition, la délimitation du jeu. On peut le comprendre ; il ne s'agit pas de rendre compte de ce qui dans telle société s'appelle jeu, mais de faire servir le jeu (implicitement délimité de façon adaptée à la théorie) à une construction théorique.

Au contraire, malgré leur faiblesse, en particulier la non-prise en compte de la variété selon les époques ou les langues du mot jeu, les études socio-historiques comme celles de Huizinga et Caillois tentent de définir, délimiter le jeu. Rares sont les travaux de psychologues qui pensent y trouver leur nourriture. On peut également lire avec profit Wittgenstein qui nous fournit des indications précieuses sur les apories liées aux tentatives de définition du jeu et trouver dans Henriot de quoi nourrir un travail de définition.

Les auteurs semblent de plus en plus intéressés par la recherche de la spécificité du jeu au fur et à mesure que les grandes théories évoquées ci-dessous perdent de leur importance. À cet égard on peut évoquer la contribution essentielle de Bateson, complétée par les remarques de Goffman qui permettent de préciser ce qu'est le jeu de façon générale. La dimension de métacommunication, de second degré propre au jeu semble être un support de réflexion qui n'a pas fini d'enrichir la recherche. Aujourd'hui des auteurs sont devenus de véritables spécialistes du jeu au sens où ils ne le rencontrent plus seulement comme élément parmi d'autres au sein d'une analyse des processus de développement de l'enfant, mais sont intéressés à sa spécificité complexe, liée à ce que tout comportement peut devenir jeu s'il est transformé pour entrer dans le cadre, celui du second degré, qui permet d'en faire pour les sujets concernés une activité ludique. La naïveté de nombre d'auteurs consiste à croire que tout se limite à l'interaction entre les joueurs potentiels et le cadre social qui rend possible une telle interaction ainsi que la production de significations constitutives du jeu ne sont pas pris en compte.

Quoi qu'il en soit des limites de l'approche psychologique, des synthèses sont aujourd'hui possibles permettant de dresser des bilans. Il s'agit moins de répéter que le jeu est essentiel au développement de l'enfant que de proposer des pistes qui permettent d'articuler jeu et aspects précis de ce développement. Si la dimension motrice n'est pas écartée, c'est dans la dimension symbolique liée au faire semblant que le jeu est le plus souvent associé à des effets intéressants. La contribution du jeu au développement de l'imagination, à la possibilité de sor-

tir d'une situation présente pour une situation inventée est souvent évoquée. Elle conduit à associer jeu et créativité en particulier au niveau de la résolution de problèmes, à introduire la flexibilité dans la pensée, mais aussi la fantaisie, sur la base de la construction de la différence entre l'imaginaire et la réalité. La contribution du jeu à la communication et au développement du langage est également largement évoquée, y compris dans la dimension d'entrée dans le monde de la lecture et de l'écriture. De la communication au développement social il n'y a qu'un pas que nombre d'études franchissent en évoquant la possibilité de développer des relations sociales, mais aussi la confiance en soi, l'accès à la culture et l'intégration de rôles sociaux dont les rôles sexuels. À ce niveau-là certains peuvent critiquer le conformisme des rôles produits par le jeu ou les jouets, d'autres considérer qu'il s'agit du processus normal d'intégration dans la société telle qu'elle est. Sur ces bases des travaux proposent l'intégration du jeu à des programmes d'éducation préscolaire, voire, mais plus rarement, au niveau élémentaire. D'autres travaux, plus descriptifs, montrent l'importance de facteurs qui conduisent à faire que le jeu varie considérablement selon le milieu social, culturel, matériel sans que la relation avec l'effet du jeu soit toujours évoquée.

Une étude synthétique (Fisher) essaie de mesurer la validité des travaux sur le jeu dans sa contribution au développement de l'enfant à partir de 46 études statistiquement exploitables. Si sa conclusion est que ces études ont une validité, sur une échelle de 0 (effet nul) à 10 (effet solidement prouvé) les travaux sur le jeu se situent entre 2 et 4, c'est-à-dire au niveau de la perception d'un effet mais sans certitude démonstrative. On découvre ainsi une certaine fragilité de ces analyses qui conduit certains auteurs, non pas à dire que le jeu n'a aucun effet en terme d'apprentissage ou de développement mais que l'administration de la preuve est loin d'être faite.

Les arguments de ceux qui inaugurent une aire du soupçon concernent, outre la fragilité de la preuve, quelques réserves sur des études qui semblent plus chercher à démontrer à tout prix ce qui est posé *a priori* que se situer dans une recherche ouverte. On remarque ainsi l'importance de l'expérimentateur sur les résultats : la tentative de reproduire des expériences a conduit à mettre en évidence cet effet. On peut se demander si les travaux évoqués ne sont pas plus rhétoriques que scientifiques selon la pensée de Sutton-Smith, au sens où ils justifient une idée posée avant (depuis le romantisme) plus qu'ils ne

construisent un espace de recherche scientifique. On pourrait également évoquer la difficulté de l'administration de la preuve à partir du constat de la diversité des activités ludiques (pourquoi cela devrait-il être vrai pour tous les jeux ?), la difficulté à définir, isoler la spécificité du jeu. Les résultats perçus renvoient-ils à la spécificité du jeu ou au fait qu'en jouant on a des comportements identiques à ceux que l'on a en dehors du jeu. Et l'effet recherché est-il immédiat ou différé et qu'est-ce qui permet de le mesurer. Tous ces problèmes ne sont pas spécifiques au jeu, mais ils sont ici cumulés. Enfin la non-perception de la dimension sociale du jeu limite la portée d'un jeu qui est parfois une reconstruction de laboratoire ou une activité dont on ne perçoit pas tous les aspects, en particulier la dimension contextualisée et située.

Vers une approche sociologique

Il importe donc d'explorer la dimension sociale du jeu pour enrichir notre connaissance. Les travaux sont encore limités dans ce domaine. Cela conduit à accorder moins d'importance à la spécificité de l'enfant. Sans doute des études analysant de façon symétrique jeux d'adultes et jeux d'enfants permettraient de sortir de certains *a priori*. Elias propose des pistes intéressantes à exploiter pour une sociologie du jeu liée à la sociologie du loisir qui concernerait aussi bien l'adulte que l'enfant. Prendre en compte cette dimension sociale c'est aussi mettre l'accent sur la construction sociale de l'activité ludique en fonction des adultes, de leurs idées, de la façon dont ils produisent l'environnement (ou les environnements vu la différence entre les espaces collectifs et l'espace familial) du jeu. À cet égard l'analyse encore peu développée du jouet comme objet culturel, comme produit d'un système de communication est essentielle. L'analyse des différences de construction du jeu selon les milieux sociaux, culturels, selon nombre de variables dont le sexe reste en grande partie à faire. Un nouveau champ de recherche s'ouvre aujourd'hui mais il doit chercher sa pâture dans différents domaines : anthropologie sociale et culturelle, sociologie de l'enfant, des loisirs, du sport, éducation comparée, sciences économiques et de la communication...

C'est dans ce cadre qui complète l'approche psychologique, dominante, avec d'autres approches que les relations entre jeu et éducation peuvent être posées. Il ne s'agit pas seulement de connaître l'effet, dif-

ficile à évaluer même si l'on peut penser qu'il n'est pas nul, du jeu sur le développement et l'apprentissage, mais d'affiner l'analyse du jeu dans sa diversité et les raisons, entre autres sociales et culturelles, de cette diversité. Quel jeu est supposé éducatif ? Quelle place y occupe l'adulte, avec quels supports, quels comportements effectifs, etc. ? Mais cette question renvoie aussi à la prise en compte des systèmes éducatifs qu'ils soient scolaires ou préscolaires, formels ou informels, etc. pour analyser l'espace qu'ils proposent au jeu et en fonction de quelles représentations. Enfin la pédagogie avec ce qu'elle suppose de choix à faire face à l'urgence de l'action qui ne peut attendre les hypothétiques résultats de la recherche, doit être convoquée pour comprendre comment elle articule valeurs, techniques, organisation matérielle et attitude face au jeu.

Il résulte de cela la vision passionnante d'un chantier avec des points de repères mais beaucoup d'espace pour des travaux à venir.

1. Principales références théoriques

1.1. Psychologie

- BERLYNE, D.E. Laughter, humor and play. In Lindzey, G. ed. et Aronson, E. ed. *Handbook of social psychology*, vol. 3. Reading (MA) : Addison-Wesley, 1969.
- BRUNER, J.S. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983.
- BRUNER, J.S. *Comment les enfants apprennent à parler* [1983], tr. fr. Paris : Retz, 1987.
- DELEAU, M. *Les origines sociales du développement mental : communication et symboles dans la première enfance*. Paris : Armand Colin, 1990.
- FAGEN, R. *Animal Play Behavior*. New York : Oxford University Press, 1981.
- FREUD, A. *Le normal et le pathologique chez l'enfant* [1965], tr. fr. Paris : Gallimard, 1968.
- FREUD, S. *Le mot d'esprit dans ses rapports avec l'inconscient*. [1905], tr. fr. Paris : Gallimard, 1930.
- FREUD, S. Au-delà du principe de plaisir [1920]. In *Essais de psychanalyse*, tr. fr. Paris : Gallimard, 1973, p. 7-82.
- FREUD, S. La création littéraire et le rêve éveillé [1908]. In *Essais de psychanalyse appliquée*, tr. fr. Paris : Gallimard, 1973, p. 69-81.
- FREUD, S. *Cinq psychanalyses*, tr. fr. Paris : PUF, 1954.

- GUTTON, P. *Le jeu chez l'enfant* [1978], nlle ed. Paris : GREUPP, 1988.
- KLEIN, M. *La psychanalyse des enfants* [1932 - 1949], tr. fr. Paris : PUF, 1959.
- KLEIN, M. *Essais de psychanalyse* [1921-1945], tr. fr. Paris : Payot, 1967.
- PARTEN, M. Social play among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1933, 28, p. 136-147.
- PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Alcan, 1932.
- PIAGET, J. Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques [1935]. In *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier, 1969, p. 197-264.
- PIAGET, J. *La formation du symbole chez l'enfant*, [1945]. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1976.
- VYGOTSKY, L.S. Play and its role in the mental development of child. *Soviet Psychology*, spring 1967, vol. V, n° 3, p. 6-18.
- VYGOTSKY, L.S. *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1978.
- WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant* [1968]. Paris : Armand Colin, 1981.
- WINNICOTT, D.W. *Jeu et réalité* [1971], tr. fr. Paris : Gallimard, 1975.

1.2. Autres disciplines

- BATESON, G. Une théorie du jeu et du fantasme [1955]. In *Vers une écologie de l'esprit* [1971], t. 1, tr. fr. Paris : Le Seuil, 1977, p. 209-224.
- BROUGÈRE, G. *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan, 1995.
- CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*, nlle ed. Paris : Gallimard, 1967. (Idées).
- GOFFMAN, E. *Les cadres de l'expérience* [1974], tr. fr. Paris : Éditions de Minuit, 1991.
- HENRIOT, J. *Le jeu* [1969], réed. Paris : Synonyme SOR, 1983.
- HENRIOT, J. La question du jeu. In Jacob, A. dir., *Encyclopédie Philosophique Universelle*, vol. 1 : *L'Univers Philosophique*. Paris : PUF, 1989, p. 622-631.
- HENRIOT, J. *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique*. Paris : José Corti, 1989.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu* [1938], tr. fr. Paris : Gallimard, 1951.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigations philosophiques* [1936 -1946], tr. fr. à la suite du *Tractatus Logico-philosophicus*. Paris : Gallimard, 1961.

2. Le jeu et le développement de l'enfant

2.1. Synthèses

- ATHEY, I. Contributions of play to development. In Yawkey, T.D. ed. et Pellegrini, A.D. ed., *Child's play : developmental and applied*. Hillsdale (NJ) : Erlbaum, 1984, p. 9-28.
- BRETHERTON, I. ed. *Symbolic Play : the development of social understanding*. New York : Academic Press, 1984.
- BRUNER, J.S., JOLLY, A. et SYLVA, K. *Play : its role in development and evolution*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall, 1976.
- FEIN, G.G. Pretend play : an integrative review. *Child development*, 1981, 52, p. 1095-1118.
- GARVEY, C. *Play*, 2nd ed. Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1991.
- GOLDSTEIN, J.H. ed. *Toys, play and child development*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 1994.
- GOTTFRIED, A.W. ed. et BROWN, C.C. ed. *Play interaction : the contributions of play materials and parental involvement to children development*. Lexington (MA) : Heath, 1986.
- HUGHES, F.P. *Children play and development*. Needham Heights (MA) : Ally and Bacon, 1991.
- ISENBERG, J. et JACOBS, E. Literacy and symbolic play : a review of the literature. *Childhood Education*, 1983, 59 (4), p. 272-276.
- JOHNSON, J.E., CHRISTIE, J. et YAWKEY, T.D. *Play and early childhood development*. Evenson (IL) : Scott Foresman, 1987.
- KLINKHAMER-STEKETEE, H.T. *Psychothérapie par le jeu*. Liège : Mardaga, 1986.
- LEVY, A.K. The role of play in language development : a review of the literature. *Early Child Development & Care*, 1984, 17 (1), p. 46-61.
- MANSOUR, S. dir. *L'enfant et le jeu : les fonctions du jeu, ses limites, ses dérivées*. Paris : Syros, 1994.
- RUBIN, K.H. ed. *Children's play*. San Francisco : Jossey-Bass, 1980.
- RUBIN, K.H., FEIN, G.C. et VANDENBERG, B. Play. In Mussen, P.H. ed. *Handbook of child psychology*, 4e ed. New York : Wiley, 1983, p. 693-774.
- SMITH, P.K. ed. *Play in animals and humans*. Oxford : Basil Blackwell, 1984.

2.2. Quelques perspectives de la recherche contemporaine

- BARNETT, L.A. Developmental benefits of play for children. *Journal of Leisure Research*, 1990, 22, p. 138-154.
- BELSKY, J. et MOST, R.K. From exploration to play : a cross-sectional study of infant free-play behavior. *Developmental Psychology*, 1981, 17, p. 630-639.
- BROUGÈRE, G. How to change words into play. *Communication & Cognition*, 1994, vol. 27, n° 3, p. 273-286.
- CASBY, M.W. et CORTE, M.D. Symbolic play performance and early language development. *Journal of Psycholinguistic research*, 1987, 16 (1), p. 31-42.
- CHRISTIE, J.F. et JOHNSEN, E.P. The role of play in social-intellectual development. *Review of Educational Research*, 1983, 53, p. 93-115.
- CSIKSZENTMIHAYLI, M. The concept of flow. In Sutton-Smith, B. ed., *Play and learning*. New York : Gardner Press, 1979, p. 257-274.
- FISHER, E.P. The impact of play on development : a meta-analysis. *Play and culture*, 1992, 5, p. 159-181.
- GOLOMB, C. et CORNELIUS, C.B. Symbolic play and its cognitive significance. *Developmental Psychology*, 1977, 13, p. 246-252.
- HUTT, C. Exploration and play. In Sutton-Smith, B. ed., *Play and learning*. New York : Gardner Press, 1979, p. 175-194.
- KUCZAJ, S.A. Language play. *Early Child Development and Care*, 1985, 19, p. 53-67.
- OERS, B. van. Semiotic activity of young children in play : the construction and use of schematic representations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1994, vol. 2, n° 1, p. 19-33.
- PEPLER, D.J. ed. et RUBIN, K.H. ed. *The play of children : current theory and research*. Basel ; New York : Krager, 1982.
- PEPLER, D.J. Play and creativity. In Fein, G. ed. et Rivkin, M. ed., *The Young Children at Play : reviews of Research*, vol. 4. Washington (DC) : National Association for the Education of Young Children, 1986.
- PEPLER, D.J. et ROSS, H.S. The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*, 1981, 52, p. 1202-1210.
- SIMON, T. et SMITH, P.K. Play and problem-solving : a paradigm questioned. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1985, 31 (3), p. 265-277.
- SINCLAIR, H. et al. *Les jeux d'imitation chez les enfants entre deux et trois ans*. Paris : PUF, 1990.
- SINGER, J.L. ed. *The child's world of make-believe : experimental studies of imaginative play*. New York : Academic Press, 1973.
- SMILANSKY, S. *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York : John Wiley & Sons, 1968.

- STAMBAK, M. et al. *Les bébés entre eux : inventer, découvrir et jouer ensemble*. Paris : PUF, 1983.
- STAMBAK, M. dir. et SINCLAIR, H. dir. *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris : PUF, 1990.
- SUTTON-SMITH, B. Epilogue : play as performance. In Sutton-Smith, B. ed., *Play and learning*. New York : Gardner Press, 1979, p. 295-322.
- TAP, P. *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse : Privat, 1985.

2.3. Perspectives critiques

- BROUGÈRE, G. Le jeu entre domestication et idéalisation. In Glaumaud-Carré, M. dir., *Plaisirs d'enfance*. Paris : Syros, 1995, p. 31-41. (IDEF).
- CARO, T.M. Adaptive significance of play : are we getting closer ? *Trends in Ecology and Evolution*, 1988, 3, p. 50-53.
- CARO, T.M. Le jeu chez les animaux. *La Recherche*, juin 1990, n° 222, p. 740-747.
- CHRISTIE, J.F. et JOHNSEN, E.P. Questioning the results of play training research. *Educational Psychologist*, 1985, 20 (1), p. 7-11.
- HURTIG, M. et al. Peut-on étudier le jeu de l'enfant. *Psychologie française*, 1969, 14 (4), p. 333-342.
- JOHNSEN, E.P. Searching for the social and cognitive outcomes of children's play : a selective second look. *Play and Culture*, 1991, 4, p. 201-213.
- MARTIN, P. et CARO, T.M. On the functions of play and its role in behavioral development. *Advances in the study of behavior*, 1985, vol. 15.
- OERS, B. van, JANSSEN-VOS, F. et POMPERT, B. La pédagogie : une activité conjointe. In Rayna, S. dir., F. Laevers, F. dir. et Deleau, M. dir. *L'éducation préscolaire, quels objectifs ?* Paris : Nathan ; INRP, 1996, p. 235-254.
- PELLEGRINI, A.D. The relations between symbolic play and literate behavior : a review and critique of empirical literature. *Review of Educational Research*, 1985, 55 (1), p. 107-121.
- PELLEGRINI, A.D. ed. *The Future of Play Theory: a Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith*. Albany (NY) : State University of New York Press, 1995.
- RUBIN, K.H. et PEPLER, D.J. Children's play : Piaget's view reconsidered. *Contemporary Educational Psychology*, 1982, 7 (3), p. 289-299.
- SALTZ, E. et BRODIE, J. Pretend-play training in childhood : a review and critique. *Contribution to Human Development*, 1982, 6, p. 97-113.
- SINCLAIR, H. Activités spontanées des jeunes enfants et objectifs pédagogiques des institutions préscolaires. In Rayna, S. dir., Laevers, F. dir. et Deleau, M. dir., *L'éducation préscolaire, quels objectifs ?* Paris : Nathan ; INRP, 1996, p. 183-200.

- SINGER, D.G. et SINGER, J.L. *The House of Make-Believe : Play and the Developing Imagination*. Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1990.
- SUTTON-SMITH, B. School play : a commentary . In Block, J.H. ed. et King, N.R. ed., *School Play : a source book*. New York : Garland, 1987, p. 277-290.

3. Jeu et éducation

3.1. Jeu et éducation préscolaire

- BROUGÈRE, G. Jouer avec des figurines à l'école maternelle. *International Journal of Early Childhood*, 1987, vol. 19, n° 1, p. 37-42.
- BROUGÈRE, G. *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan, 1995.
- BROUGÈRE, G. Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, à paraître en 1997.
- BRUNER, J.S. Jeu, pensée et langage. *Perspectives*, 1986, 57, vol. XVI, n° 1, p. 83-90.
- CHRISTIE, J.F. ed. *Play and Early Literacy Development*. Albany : State University of New York Press.
- HUTT, S.J. et al. *Play, exploration and learning*. London : Routledge, 1989.
- KING, N.R. Play : the Kindergarten's perspective. *Elementary School Journal*, 1979, 80, p. 81-87.
- MOYLES, J.R. *Just Playing ? The role and status of play in early childhood education*. Buckingham : Open University Press, 1989.
- SMITH, P.K. et CONNOLLY, K.J. *The ecology of preschool behaviour*. Cambridge : Cambridge University Press, 1980.
- SPONSELLER, D. Play and early education. In Spodek, B. ed., *Handbook of research in early education*. New York : The Free Press, 1982.
- TOBIN, J.J., WU, D.Y.H. et DAVIDSON, D.H. *Preschool in Three Cultures : Japan, China and The United States*. Yale : University Press, 1989.
- VARGA, D. The historical ordering of children's play as a developmental task. *Play and Culture*, 1991, 4, 4, p. 322-333.

3.2. Jeu et autres niveaux scolaires

- BLOCK, J.H. ed. et KING, N.R. ed. *School Play : a source book*. New York : Garland, 1987.
- CARE, J.M. et DEBYSER, F. *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette, 1978.
- LEIF, J. et BRUNELLE, L. *Le jeu pour le jeu*. Paris : Armand Colin, 1976.

TAYLOR, J.L. et WALFORD, R. *Les jeux de simulation à l'école*, [1972], tr. fr. Tournai : Casterman, 1976.

3.3. Jeu et éducation des adultes

- BARTHELEMY-RUIZ, C. *Le jeu et les supports ludiques en formation d'adultes*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1993.
- CORBEIL, P., LAVEAULT, D et SAINT-GERMAIN, M. *Jeux et activités de simulation : des outils pour une éducation au développement internationale*. Ottawa : Agence canadienne pour le développement internationale, 1989.
- MAURIRAS BOUSQUET, M. *Théorie et pratique ludiques*. Paris : Economica, 1984.

3.4. Jeu et autres institutions éducatives

- CHIAROTTO, A. *Les Ludothèques*. Paris : Cercle de la Librairie, 1991.
- HOUSSAYE, J. *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Paris : Matrice, 1995.
- ROUCOUS, N. *La ludothèque et le jeu : les représentations sociales de l'enfant d'une institution de loisirs*. Thèse de doctorat, Paris V, 1997.

4. Jeu, jouet et matériel ludique

- ALMQVIST, B. *Approaching the culture of toys in Swedish child care : a literature survey and a toy inventory*. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis, 1994.
- BROUGÈRE, G. Jouets et socialisation de l'enfant. In *Socialisations et cultures*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1989, p. 135-142.
- BROUGÈRE, G. Désirs actuels et images d'avenir dans le jeu. *L'éducation par le jeu et l'environnement*, 3e trim. 1992, n° 47, p. 11-22.
- BROUGÈRE, G. Le jouet, objet extrême. *Design Recherche*, sept. 1992, p. 37-44.
- BROUGÈRE, G. Le marché du jouet : choix des enfants et rôle de la famille. *Éducation et pédagogies*, mars 1992, n° 13, p. 38-45.
- FILLON, R. et DOUCET, M. *Le langage et l'affectivité à travers l'analyse des objets de jeu: facettes complémentaires au système ESAR*. Québec : Documentor, 1993.
- GARON, D. *La classification des jeux et jouets : le système ESAR*. Québec : Documentor, 1985.
- JAULIN, R. dir. *Jeux et jouets : essai d'ethnotechnologie*. Paris : Aubier, 1979.
- *Le jouet. Autrement*, série mutations, novembre 1992, n° 133.

- KLINE, S. *Out of the garden : toys and children's in the age of TV marketing*. Toronto : Garamond Press, 1993.
- MICHELET, A. *Les outils de l'enfance*, 2 tomes. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1972.
- PERROT, J. *Du jeu, des enfants et des livres*. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie, 1987.
- REDDE, G. *L'enfant et les jouets*, vol. 3. Thèse d'État, Université de Bordeaux II, 1984.
- SUTTON-SMITH, B. *Toys as culture*. New York : Gardner Press, 1986.

5. Approche sociologique du jeu

- ARIÈS, P. Du sérieux au frivole. In *Les jeux à la Renaissance*, actes du XXIII^e colloque international d'études humanistes, Tours, 1980. Paris : Vrin, 1982, p. 7-15.
- BROUGÈRE, G. Espace de jeu et espace public. *Architecture et Comportement*, 1991, vol. 7, n° 2, p. 195-176.
- BROUGÈRE, G. Jeu, sociabilité et socialisation. In Glaumaud-Carré, M. dir., *Plaisirs d'enfance*. Paris : Syros, 1995, p. 79-88. (IDEF).
- BRUNO, P. *Les jeux vidéo*. Paris : Syros, 1993.
- CLAVEL-LÉVÊQUE, M. *L'empire en jeu : espace symbolique et pratique sociale dans le monde romain*. Paris : CNRS, 1984.
- ELIAS, N. et DUNNING, E. *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, tr. fr. Paris : Fayard, 1994.
- JAMES, A. "Let's all play nicely" : the significance of motifs of separation and transformation in children's play. *Ethnographica*, 1993, 9, p. 161-169.
- KELLY-BYRNE, D. *A child's play life : an ethnographic study*. New York : Teacher's College Press, 1989.
- PARLEBAS, P. *Éléments de sociologie du sport*. Paris : PUF, 1986.
- ROUANET, M. *Nous les filles*. Paris : Payot, 1990.
- ROOPNARINE, J.L., JOHNSON, J.E. et HOOPER, F.H. *Children's play in diverse cultures*. Albany : State University of New York Press, 1994.
- SCHWARTZMAN, H. B. *Transformations : the anthropology of children's play*. New York : Plenum Press, 1978.
- SUTTON-SMITH, B. *A history of children's play : the New Zealand playground - 1850-1955*. Philadelphie : The University of Pennsylvania Press, 1981.

Gilles BROUGÈRE

Professeur de Sciences de l'Éducation
Université Paris-Nord

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- *Pour une politique de recherche en éducation fondée sur les histoires de vie*..... 96
- *Comparaison entre la conception japonaise et anglaise de l'apprentissage des mathématiques* 100
- *La formation à la recherche d'emploi* 105
- *L'appropriation du pouvoir par les parents : idéal et réalité*..... 110
- *Les problèmes d'intégration aux Pays-Bas* 114
- *Enquête sur la formation professionnelle des jeunes en Grande-Bretagne* 118

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

Pour une politique de recherche en éducation fondée sur les histoires de vie

F. Elbaz, professeur de l'Université de Haïfa, s'intéresse à la recherche en éducation fondée sur l'analyse de la pratique pédagogique et du savoir des enseignants à travers les récits des intéressés eux-mêmes, selon la méthode biographique. L'aspect "politique" de cette approche se réfère à des questions de pouvoir, de légitimation du savoir contenu dans les récits. Des problèmes méthodologiques et épistémologiques se posent : quelle autorité peut fixer les normes de validation des nouvelles conceptions du savoir ? Quel est le partage du pouvoir lors des interviews de praticiens par des chercheurs ? Comment distinguer entre sujet et objet de recherche, entre la sphère publique et privée de l'histoire de vie ? Un regard nouveau est porté par les enseignants et les chercheurs sur leurs propres valeurs, leurs engagements, les diverses pratiques pédagogiques (notamment l'évaluation), les relations collégiales qui présentent, ne serait-ce qu'indirectement, des implications politiques. F. Elbaz s'efforce de montrer que le savoir issu des récits constitue, comme l'affirme Bruner, "un nouveau paradigme", que les investigations à partir des récits de vie sont le fruit d'une collaboration, et que ce savoir repose sur une nouvelle manière d'appréhender la subjectivité.

L'auteur commente la distinction qu'établit Polkinghorne entre "l'analyse des récits", de type qualitatif qui collecte des histoires de vie d'un groupe spécifique (professionnel, ethnique...) pour en tirer des informations générales sur ce groupe et une forme plus récente d'analyse de la narration qui examine les descriptions d'événements particuliers, pour en tirer des données significatives. Cette différenciation n'est pas toujours souhaitable mais elle permet d'éclairer deux paramètres fondamentaux :

- le premier concerne la méthodologie de la recherche biographique, principalement qualitative (mais il faudrait une réflexion complémentaire sur la pertinence occasionnelle de méthodes quantitatives) ;
- le second concerne les déductions qui en découlent : dans le premier type de recherche l'objectif est une généralisation d'un

phénomène, à partir d'histoires liées à ce phénomène, dans le second type d'investigation le but est de rendre clair pour tous une production de sens due à un sujet unique.

Cette distinction est très intéressante car les chercheurs travaillant sur les histoires de vie ne sont pas focalisés sur la généralisation au sens traditionnel ; ils souhaitent donner la parole aux divers acteurs, en collaboration, bien qu'ils œuvrent à l'intérieur de structures intellectuelles classiques qui valorisent la performance individuelle, la propriété morale des idées.

L'une des dimensions originales de la recherche sur les histoires de vie est la relation entre théorie et pratique. On peut concevoir une méthode *logistique* dans laquelle la théorie fonde la pratique, une méthode *problématique* dans laquelle la pratique oriente la théorie vers la résolution de problèmes concrets, enfin une méthode *dialectique* dans laquelle théorie et pratique s'interpénètrent. Le travail sur les autobiographies, ayant pour but l'élaboration d'un cadre théorique attesté, qui puisse guider le praticien, s'apparente à la méthode logistique. Les récits de carrière sont alors demandés à des professeurs expérimentés dont l'exemple peut instruire les débutants et fournir aux chercheurs et aux formateurs un matériau pour comprendre le processus d'acquisition de la compétence pédagogique. Dans ce contexte l'enseignant acquiert, par sa collaboration avec le chercheur, une moralité, un pouvoir nouveau.

Par ailleurs, l'opinion fréquemment exposée, selon laquelle les recommandations venues du sommet étaient inefficaces, a favorisé la vision problématique des rapports théorie/pratique accordant au praticien un rôle moteur dans le développement des connaissances sur l'enseignement. Dans ce cas, les récits des enseignants rendent compte des situations problématiques qui ont motivé leur désir de changement.

Certains chercheurs, doutant de l'efficacité de ces deux conceptions opposées, privilégient une vision dialectique de la relation théorie/pratique dans laquelle le dialogue permanent entre les chercheurs et les praticiens conduit à comprendre les significations de tout un faisceau d'actions, d'événements créés en collaboration. Il en résulte inévitablement des changements, qui n'étaient pas systématiquement recherchés. L'objectif de la recherche en éducation est alors différent de celui qui prévaut dans les conceptions traditionnelles. Le chercheur n'est plus le seul détenteur du savoir qui autorise la prise

de décision ; il partage son pouvoir avec les praticiens. La réticence à abandonner du pouvoir amène certains à critiquer cette "glorification du moindre acte de l'enseignant, au détriment d'une recherche de la meilleure action pédagogique". De plus, la recherche autobiographique oblige à repenser le rôle de la psychologie par le biais d'une reconceptualisation de la nature humaine et à réviser notre définition de l'objectivité et de la subjectivité. La conception dialectique de la recherche abolit la séparation des tâches entre le chercheur qui fournirait le cadre théorique et le praticien qui fournirait les données empiriques : les connaissances de chacun sont multiformes et s'interpénètrent même si, dans la réalité, il existe toujours une différence de statut entre professeurs et chercheurs universitaires ; la relation de collaboration est un processus difficile, aux résultats incertains mais parfois illuminants. Une difficulté supplémentaire du travail de recherche en collaboration est, selon F. Elbaz, la tendance dans les universités israéliennes, à considérer ce type de travail comme une solution de facilité et donc à sous-estimer le chercheur qui choisit cette voie.

Une raison des réticences de certains spécialistes vis-à-vis de la littérature de recherche donnant la parole aux enseignants (cf. Hargreaves, Clark) est due au fait que ceux qui s'expriment sont les professeurs expérimentés, performants, issus de la classe moyenne tandis que ceux qui ne correspondent pas au portrait idéalisé de l'enseignant - professeurs issus de minorités ethniques, professeurs en difficulté - sont exclus de la représentation. Mais le chercheur pour obtenir une collaboration fructueuse, initiatrice de changement, est obligé de choisir des partenaires fiables, prêts à montrer ce qui se passe dans leur classe et doit s'appuyer d'abord sur les éléments positifs. Pour compenser cette limitation on peut lancer des projets plus vastes qui supposent la collaboration de plusieurs chercheurs ayant des perspectives diverses, ce qui permet d'élargir l'échantillonnage des analyses de récits. L'auteur partage l'objectif de Goodson, pour qui la présentation des histoires de vie d'enseignants, hors du courant majoritaire (par l'ethnie, les prises de position, les comportements professionnels), reste du domaine du spécifique et ne permet pas de comprendre les structures de pouvoir dans l'éducation.

La méthode autobiographique, conçue comme un processus dialectique qui permet à l'enseignant comme au chercheur de mieux comprendre la vie de la classe est, par définition, nourrie de récits

personnels servant de contexte à l'action professionnelle, ce qui implique un redécoupage des sphères publique et privée. L'utilisation du cas personnel comme matériau d'étude implique un changement de mentalité pour beaucoup d'éducateurs et de pédagogues habitués à une écriture volontairement impersonnelle dans le domaine professionnel.

De plus, l'utilisation d'informations personnelles dans une démarche scientifique met en péril le statut du chercheur, si elle n'est pas finalement légitimée. Par ailleurs Goodson met en garde contre l'effet dépréciateur de la multiplication de récits et anecdotes personnelles véhiculés par les médias, qui remplacent la théorie, dans la culture capitaliste actuelle. Dans la recherche pédagogique ce sont les histoires "à valeur libératrice" qui captent l'intérêt : l'histoire personnelle sert de point de départ à une analyse du perfectionnement intellectuel, pédagogique dans le cadre scolaire ou en dehors de lui. Il s'agit d'une reconception de soi en tant que construction sociale qui ne recherche plus l'aspect extraordinaire dans l'autobiographie. La narration doit produire du sens sans subir de contraintes externes.

L'auteur a guidé de nombreux étudiants en sciences de l'éducation pour mener des recherches sur les histoires de vie avec des enseignants qui les intéressaient réellement, avec qui ils ont pu développer des relations privilégiées. La majorité des professeurs ont accepté la publication anonyme de discussions *a priori* privées. Il s'avère que les cas les plus instructifs sont aussi les plus personnels ; or la protection de l'anonymat est malaisée : il est techniquement difficile de transformer les récits autobiographiques en fiction sans altérer la force des observations. La frontière entre domaine privé et domaine public pose un problème de conscience au chercheur.

- D'après : ELBAZ-LUWISCH, Freema. Narrative research : political issues and implications. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research Studies*, janv. 1997, vol. 13, n° 1, p. 75 -83.

Comparaison entre la conception japonaise et anglaise de l'apprentissage des mathématiques

Bien que la comparaison internationale des résultats en mathématiques soit reconnue sujette à caution, la permanence d'une supériorité des résultats des élèves asiatiques sur ceux de leurs homologues occidentaux dans les études de l'"International Association for the Evaluation of Educational Achievement" (IEA) ont incité J. Whitburn à analyser comparativement le travail des élèves japonais et anglais en mathématiques. (D'autres études avaient été menées du point de vue américain).

Au plan des épreuves internationales, les résultats des élèves anglais en mathématiques, relativement bas, sont encore surestimés du fait que peu d'élèves y ont participé (une certaine sélection s'est opérée) et que des tests nationaux plus récents traduisent un déclin du niveau en mathématiques à l'âge de 11 ans (en ce qui concerne les fractions, les décimales, les calculs des taux). La baisse de qualité des étudiants en licence de mathématiques est également observée par les universités. D'où l'intérêt d'identifier les facteurs qui affectent le rendement en mathématiques.

On constate que la progression en mathématiques est plus linéaire que dans d'autres disciplines : une nouvelle acquisition dépend plus systématiquement de l'assimilation du concept précédent et de la maîtrise des méthodes de calcul. L'effet cumulatif des fautes de compréhension est particulièrement observable dans cette discipline. L'analyse des méthodes d'acquisition des bases mathématiques est donc très instructive.

En conséquence, l'auteur a examiné les approches japonaise et anglaise de cette acquisition en observant des élèves de six ans (en première année primaire au Japon, en deuxième année en Angleterre) au cours du premier trimestre scolaire, en tenant compte des résultats connus de recherches quantitatives. L'objectif final est de révéler des possibilités de changement qui amélioreraient les résultats des élèves anglais.

Selon J. Whitburn, les trois éléments qui influent principalement sur le développement cognitif en mathématiques sont : la culture, le

contenu des programmes et la pratique pédagogique. L'environnement familial, la tradition culturelle d'une société façonnent le comportement de l'élève avant la scolarité obligatoire. Les civilisations occidentales valorisent la créativité, l'initiative ; la société japonaise prise l'autodiscipline, la ténacité, l'effort et elle est plus homogène dans son idéologie, ses valeurs.

Une première différence culturelle s'observe au stade de l'éducation préscolaire : au Japon l'école maternelle, fréquentée par 90 % des enfants de 5 à 6 ans, développe les aptitudes nécessaires à l'éducation formelle mais elle est nettement séparée du système éducatif élémentaire, contrairement à la situation en Angleterre où la scolarité obligatoire commence dès 5 ans. Et les formes d'éducation, les contenus diffèrent : au Japon l'école maternelle est en majorité privée, fréquentée soit à mi-temps soit à plein temps tandis que les enfants anglais fréquentent, souvent avant l'âge légal, l'école primaire publique (la moitié des élèves de quatre ans révolus se trouvaient, en 1994, dans une classe élémentaire).

Les enfants japonais et anglais ont donc acquis dès six ans une expérience scolaire différente. Le but de l'éducation maternelle japonaise est la socialisation, synonyme de capacité à vivre en groupe. La méthode préférée est le jeu libre favorisant la combinaison d'une responsabilisation individuelle et d'un sens de l'identité du groupe. L'aspect ludique, la création d'amitiés sont favorisés dans l'éducation maternelle qui cependant bâtit les fondements des rituels qui accompagnent l'enseignement formel (par exemple, les séances quotidiennes de salutations entre élèves et au maître, avec des formules précises, favorisent l'oralité et le "self-control"). Pendant ce temps les enfants anglais, dans les classes maternelles et préparatoires, bien que disposant de longues périodes de jeu, sont initiés progressivement à la lecture et au calcul. L'éducation maternelle britannique, en expansion, se fixe des objectifs exigeants sur le plan purement scolaire qui font subir aux très jeunes enfants une pression excessive, alors que les enfants japonais sont encouragés à adopter des comportements sains, moraux, conviviaux, à s'intéresser à l'environnement, aux autres, à s'exprimer agréablement, à enrichir leur créativité.

Cette préparation permet aux élèves japonais de première année de s'adapter sans heurt à des classes assez chargées, de subordonner les besoins individuels aux exigences de la collectivité : leur façon de s'écouter mutuellement, d'attendre leur tour pour s'exprimer, est

inconnue dans les classes d'Occident. Le maître peut rapidement entrer dans le vif du programme. Les deux modèles reflètent des états d'esprit différents : au Japon, le travail humain est considéré comme une ressource essentielle pour le développement du pays, les élèves se sentent personnellement responsables de leurs performances. L'éducation primaire est jugée essentielle. La transmission des valeurs culturelles et morales est évidente. La normalisation de l'enseignement par l'État rend l'expérience scolaire des enfants très homogène. Le modèle anglais est particulièrement éloigné de celui-ci, insistant sur les droits de l'individu, sur l'épanouissement personnel. La transmission des valeurs morales, quoique souhaitée, n'a pas de place définie dans le cursus et de plus le choix de ces valeurs est moins uniforme qu'au Japon.

En ce qui concerne le contenu des programmes et l'évaluation des acquis, les conceptions sont aussi contrastées. Le gouvernement japonais détaille les programmes année par année, l'âge auquel l'élève doit atteindre un niveau donné est fixe, le redoublement étant exceptionnel ; (pour compenser cette rigidité, des "écoles du soir" privées apportent un soutien complémentaire à de nombreux enfants.). En Angleterre, le niveau à atteindre n'est indiqué qu'aux quatre "Stades Clés" de la scolarité obligatoire (7, 11, 14 et 16 ans) et globalement, on accepte une grande différence de rythme d'acquisition des connaissances, selon les enfants. La mise en application du Programme national n'a pas amélioré les résultats en mathématiques : on a constaté, en 1996, que seulement 44 % des élèves de 11 ans atteignaient ou dépassaient le niveau minimum attendu (Niveau 4). On pourrait espérer que la spécification année par année des niveaux à atteindre facilite le diagnostic des premiers retards et les actions de rattrapage : mais évaluer les progrès d'un enfant en fonction de ses aptitudes supposées et non d'un objectif moyen, apporte aux familles une assurance fallacieuse. Le caractère idiosyncratique du Programme national aboutit à une contradiction entre le libéralisme d'une "progression à la carte" et la nécessité d'atteindre aux Stades Clés des niveaux fixés sans qu'une aide compensatoire continue, structurée soit toujours disponible. Cette hétérogénéité est particulièrement dangereuse pour la compréhension des mathématiques, qui ne supporte pas de discontinuité dans les acquis. Tous les élèves passant au même âge (16 ans) l'examen du GCSE, 20 % n'atteignent même pas le grade le plus bas (G) en mathématiques alors que le grade C est nécessaire pour continuer des études simples ou obtenir directement un emploi.

Très peu d'élèves retentent l'examen plus tard, après une période de perfectionnement.

Au Japon, les programmes sont très précis et stables depuis une réforme en 1989 ayant eu pour but de les internationaliser et de les moderniser. En ce qui concerne les mathématiques en première année d'école primaire au Japon, l'enseignement des nombres et du calcul est prescrit avec une progression spécifique (établir des correspondances entre les nombres d'objets, compter et ordonner des objets, connaître les ordres de grandeur des nombres, mettre des nombres en relation en en faisant la somme ou la différence, connaître la valeur d'un chiffre selon sa place dans un nombre à deux chiffres, etc.). En Angleterre, les objectifs indiqués sont plus généraux (établir des méthodes de travail mental souples, utiliser des ressources, des contextes variés, utiliser un ordinateur, une banque de données, utiliser une calculette pour faire des opérations "réalistes", etc.). Le Ministère de l'éducation japonais est également beaucoup plus directif pour le choix du matériel pédagogique : il n'y a pratiquement que deux manuels au choix. Ce dirigisme, qui serait jugé insupportable par les enseignants anglais, présente l'avantage que le matériel est minutieusement étudié, les séquences d'apprentissage logiquement planifiées. En Angleterre chaque école élabore son plan de travail avec des nettes différences dans le temps consacré à l'arithmétique (par rapport au "figures géométriques" ou aux "quantités et mesures").

En ce qui concerne l'application des programmes dans la pratique de la classe, les différences sont également nettes : au Japon, la durée de l'année scolaire, des leçons, le nombre de leçons en mathématiques pour chaque année scolaire sont fixes. En Angleterre l'organisation de l'emploi du temps, notamment hebdomadaire, est beaucoup plus souple, certaines écoles pratiquent la "journée intégrée" (dans une même classe des enfants ont simultanément des activités différentes). Au Japon l'utilisation du "Guide de l'enseignant" - qui suit très scrupuleusement le manuel de l'élève - est systématique. En Angleterre, en raison de l'individualisation de l'enseignement, l'usage de ces guides se justifie moins. Les manuels scolaires japonais sont moins beaux et moins illustrés que les manuels anglais mais le langage utilisé est plus simple, plus clair ; les enfants lisent souvent en chœur, à voix haute, les explications. De plus, les enfants japonais disposent d'un matériel personnel pour les leçons de mathématiques. Ce matériel est marqué à leur nom, ils en sont responsables (ils utilisent notamment des

aimants et des petits tableaux magnétiques, des cartes d'addition et de soustraction).

Les pédagogues japonais, depuis déjà 100 ans, attachent une grande importance à l'enseignement du langage mathématique : le vocabulaire est soigneusement introduit (une liste de mots correspondant à la leçon est conservée dans un coin du tableau). Les problèmes sont formulés en mots puis traités en signes mathématiques : par exemple dans une classe, chaque enfant a créé une petite histoire à propos d'une soustraction dont on a fait un livre de huit pages, avec des illustrations ; chaque enfant explique son opération aux autres. Quant à l'approche pédagogique, elle s'adresse au Japon à la classe tout entière, mais repose sur de multiples interactions élèves-professeurs et conduit finalement à une grande aptitude à la concentration lors des tâches individuelles. Les professeurs veillent à respecter l'égalité des sexes dans l'organisation du travail. Les leçons comportent en général 5 mn d'exposition, 20 mn de discussion en groupe, 15 mn de travail individuel, 5 mn pour faire le point. Les étapes de l'apprentissage d'un nouveau concept sont soigneusement planifiées. Le degré de participation, d'animation des élèves pendant ces cours contredit l'image stéréotypée de l'élève japonais silencieux, apprenant par cœur. Et pour permettre à des élèves d'aptitude non homogène de progresser tous ensemble, le rythme d'apprentissage est volontairement assez lent, les élèves les plus rapides étant invités à aider les autres, consolidant ainsi leur propre acquis, alors que l'école anglaise met l'accent sur la différenciation. De même, les résultats japonais montrent que la taille de la classe influe peu sur les performances des élèves (les classes japonaises, plus chargées, ont d'ailleurs tendance à se réduire, se rapprochant du niveau anglais).

L'observation ayant porté sur un échantillonnage réduit, il serait imprudent d'en tirer des généralisations impératives. On peut cependant constater que le modèle japonais reflète la valorisation de l'éducation, l'homogénéité des objectifs des élèves, des parents, des professeurs (les parents s'investissant moralement et financièrement dans les problèmes d'éducation). Le modèle anglais permet un développement individualisé de l'enfant, une plus grande liberté d'exercice des professeurs mais entraîne plus d'inégalité entre les écoles, de décalage entre les élèves. La charge de travail administratif et créatif du professeur est plus lourde. Une augmentation de la

proportion d'enseignement collectif dans les classes primaires semble souhaitable.

- D'après : WHITBURN, Julia. Contrasting approaches to the acquisition of mathematical skills : Japan and England. *Oxford Review of Education*, 1996, vol. 22, n° 4, p. 415-434.

La formation à la recherche d'emploi

Au Québec, comme dans de nombreux pays industrialisés, une forte proportion d'adultes (en l'occurrence un sur quatre) sont professionnellement exclus. Divers programmes de groupes tentent de les aider à se réinsérer dans la vie active.

C. Leclerc, Y. Corneau et M.-F. Maranda évaluent l'intérêt et les limites de ces pratiques dans le cadre d'un problème d'emploi à long terme.

L'automatisation des tâches peu spécialisées, la nécessité d'adapter rapidement les entreprises au marché mondial ont détruit de nombreux gisements d'emploi. Le chômage dans les années 90 est de type structurel et conduit à des exclusions de longue durée, qui entraînent une dépréciation de soi aux conséquences familiales et sociales désastreuses. Des stratégies d'amélioration de l'employabilité ont donc été mises en œuvre grâce à des programmes relevant de l'initiative gouvernementale ou locale. Cette approche vise à développer des attitudes et des compétences favorisant l'obtention d'un emploi, notamment par le biais de l'intervention de groupe, dont on distingue trois modèles : le modèle développemental, le modèle de réciprocité, le modèle à buts sociaux.

Le modèle développemental privilégie les approches expérientielles permettant l'épanouissement de l'autonomie, des capacités relationnelles et sociales et les approches cognitives permettant une restructuration des connaissances, un apprentissage des codes sociaux. Ce modèle correspond à une vision normative du développement humain et des conditions d'intégration dans le monde du travail. Le responsable du groupe a un rôle assez directif, de structuration, d'interprétation des expériences, d'enseignement.

Le modèle de réciprocité met l'accent sur l'aide mutuelle, le partage des expériences qui conduit à un élargissement des réseaux de soutien permettant de diminuer le sentiment de solitude et de culpabilité de l'exclu. L'occasion de se sentir utile à d'autres favorise l'acquisition de l'autonomie personnelle. Dans ce cas le responsable du groupe a un rôle d'intermédiaire, facilitant les interrelations entre pairs, le renforcement mutuel des compétences.

Le modèle à buts sociaux favorise l'émergence d'une prise de conscience sociale grâce à une distanciation vis-à-vis des pratiques et des discours qui conduisent l'individu à la marginalisation. Le responsable du groupe y a un rôle fédérateur ; il s'efface progressivement lorsque la solidarité fonctionne et que les projets collectifs se développent ; son pouvoir est alors transféré au groupe.

Ces pratiques ont été répertoriées et seize programmes expérimentés entre 1982 et 1996 ont été analysés dans la recherche que relate cet article. La catégorisation de ces programmes s'est faite en fonction des contenus et en fonction des modèles éducatifs cités précédemment. L'affiliation à l'un de ces modèles a dépendu du type d'activités proposées, des concepts choisis comme référence, des valeurs revendiquées, du rôle dévolu à l'animateur du groupe. Plusieurs programmes caractéristiques sont évoqués. Le programme intitulé "Transitions professionnelles", composé de seize sessions ou "ateliers", permet à l'adulte de s'adapter à un degré de complexité croissante et d'acquérir une "flexibilité comportementale" face à un environnement professionnel changeant. Le modèle du "Trèfle chanceux", qui a inspiré les services de réinsertion professionnelle du Ministère de l'éducation québécois, est adapté à divers types de "clientèle" : des étudiants sur le point d'entrer dans le monde du travail, des stagiaires, des handicapés, des chômeurs, des femmes cherchant à réintégrer la vie professionnelle. Il est caractérisé par une approche privilégiant la connaissance des méthodes de recherche d'emploi, avant le processus de connaissance de soi. Le programme ministériel "Incitation aux métiers non traditionnels" est destiné aux femmes désireuses de pénétrer un secteur professionnel traditionnellement "masculin". Ce projet donne la préséance à une prise de conscience des contraintes culturelles et sociales. Des stages en milieu scolaire et en entreprise sont organisés pour démystifier les moyens techniques exigés et la démarche d'insertion dans une filière professionnelle est soutenue. Un "Programme de communication" a pour but d'enseigner à corriger les

erreurs dans la façon de se présenter, de communiquer, lors de simulations d'entretiens d'embauche. Les "Clubs de recherche d'emploi" se consacrent à l'apprentissage des méthodes de recherche d'emploi en offrant aux demandeurs d'emploi des lieux de rencontre, de partage d'informations et de documentation, en organisant des actions de localisation des emplois et d'offres de service. Un programme intitulé "Handling unemployment groups" est développé dans les zones souffrant d'un surplus de main-d'œuvre permanent. Les participants sont préparés à gérer leur temps, leur anxiété, à surmonter les sentiments de culpabilité liés à la perte d'emploi, à entrer dans un processus de décision. Le programme de Liptak, inspiré par la "thérapie rationnelle-émotive" de Ellis, a pour but d'éliminer les idées préconçues, les réactions émotionnelles disproportionnées des demandeurs d'emploi grâce à un travail de restructuration.

Dans cet article, les auteurs analysent les contenus de formation pratique de ces programmes pour l'employabilité et s'efforcent d'identifier des éléments permettant de les situer dans un modèle d'intervention du groupe. Au premier rang d'importance sont les *stratégies de recherche d'emploi* qui incluent notamment la capacité d'élaborer un curriculum vitae, une lettre de motivation, de remplir des formulaires de demande d'emploi, de diversifier les secteurs à explorer, d'offrir ses services, de passer une entrevue. Au second rang d'importance, les candidats apprennent également à évaluer la *compatibilité* entre leur personnalité et le type d'emploi auquel ils aspirent. Cette évaluation peut se faire à l'aide d'une typologie ou d'une comparaison entre l'idée que l'on a de soi et les caractéristiques requises pour un emploi. La *connaissance des milieux de travail et de la formation professionnelle* arrive en troisième position. Des moyens sont donnés aux participants pour qu'ils découvrent les filières de formation, les niveaux d'études requis, les fluctuations de l'offre et de la demande d'embauche dans le secteur visé, la réglementation du travail. On trouve ensuite, par ordre d'importance décroissant six autres éléments de programmes : les étapes d'un *cheminement logique et séquentiel* d'insertion professionnelle sont mises en valeur dans plusieurs programmes qui favorisent la fixation d'un objectif professionnel, l'exploration des moyens nécessaires et la détermination d'un plan d'action ; l'*actualisation du potentiel* des participants concerne le développement de la confiance en soi et d'une motivation individuelle, en fonction de chaque situation spécifique. La *connaissance de soi* implique un travail d'investigation sur les valeurs, les aptitudes, les expériences acquises

par chacun et une appréciation de son adaptativité au changement ; le thème du *développement d'un soutien social* par l'intermédiaire du groupe pour lutter contre la marginalisation et le fatalisme constitue un objectif présent mais secondaire, celui du développement d'*aptitudes sociales alternatives* incitant plutôt à une prise de conscience critique des discours officiels sur l'emploi qu'à une introspection et à une adaptation, apparaît de moindre importance ; quant aux *stages en milieu de travail ou de formation* permettant de tester ou d'améliorer les compétences effectives dans un environnement professionnel spécifique, ils n'apparaissent que dans la moitié des programmes observés.

Le modèle développemental d'intervention de groupe - qui privilégie les approches cognitives par rapport aux approches humanistes appréciées dans les années 70 - est le plus fréquemment représenté. Le modèle de réciprocité est représenté de façon plus partielle. Le modèle à buts sociaux n'a que peu d'influence.

L'avantage de ces programmes de groupe est, pour les personnes en situation d'incertitude matérielle et morale, un encadrement assez rigoureux qui stimule les efforts de réinsertion. La présence du groupe permet de confronter l'image de soi à celle que vous renvoient les autres et d'opérer les réajustements nécessaires pour être perçu positivement par autrui, notamment les éventuels employeurs. Le projet développemental a pour objectif de lever les inhibitions, de déculpabiliser grâce à la reconnaissance par le groupe des difficultés communes. Une enquête a été menée en 1990 auprès de 77 chercheurs d'emploi ayant participé à un programme de formation pratique : ceux-ci ont souligné l'utilité des techniques concrètes de recherche d'emploi et l'effet positif du soutien psychologique du groupe, des échanges d'information et de l'observance d'un emploi du temps réglé.

Cependant, certains aspects du soutien social, le développement de compétences alternatives, sont négligés. D'autre part, le concept même d'employabilité (que l'on cherche à augmenter) est contestable car il met en cause la responsabilité individuelle alors que le déséquilibre entre la main-d'œuvre potentielle et les offres d'emploi est une conséquence structurelle de l'évolution économique et technologique. De plus, mis à part les programmes "Handling development" et "Initiation aux métiers non traditionnels", ces groupes ne se placent pas dans une perspective critique qui orienterait vers de nouvelles interprétations de la réalité sociale, vers une analyse causale approfondie. Enfin, ces programmes d'aide aux chômeurs constituent un

saupoudrage dépourvu d'une vision globale sur le développement de l'emploi et d'une politique de formation. Les stages, lorsqu'ils existent, sont de trop courte durée et ne débouchent pas sur une possibilité d'embauche. Les organismes communautaires mettent en œuvre ces programmes dans des conditions de précarité financière qui entraînent une planification à court terme.

L'intervention éducative de groupe ne permettant pas à elle seule la réinsertion professionnelle, les auteurs suggèrent que l'on multiplie les approches, pour constituer un véritable "système éducatif d'intégration au marché du travail" s'inscrivant dans un projet économique et social global.

D'après : LECLERC, Chantal, COMEAU, Yvan et MARANDA, Marie-France.
Espoir et impasses des pratiques de groupe d'insertion à l'emploi. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, 1996, vol. 3, n° 1, p. 107-132.

L'appropriation du pouvoir par les parents : idéal et réalité

Cet article analyse le concept d'appropriation du pouvoir par les parents au niveau de l'école et, contrairement à la majorité des écrits qui mettent en valeur des exemples de participation active des parents, il cherche à expliquer pourquoi certains parents restent à l'écart, il "analyse non pas les voix mais les silences, non la présence mais l'absence."

C. Vincent retrace l'historique de la naissance de l'expression populiste *appropriation du pouvoir* d'abord limitée au langage de la gauche puis utilisée par tous les politiques. Les définitions, assez vagues, du terme convergent dans l'idée que les gens peuvent contrôler de nombreux aspects de leur vie. Le terme apparaît ainsi comme un "concentré symbolique" qui éveille plusieurs émotions, évoquant l'égalité, la participation, le partenariat, dont l'imprécision permet à la rhétorique politique de se développer. Cette expression suppose que le pouvoir est un bien quantifiable qui peut être donné - et repris - à un groupe par ceux qui le possèdent à l'origine. Une telle séparation entre les "puissants" et les "sans pouvoir" ne rend pas compte de la complexité des rapports de pouvoir (cf. Foucault, pour qui "les individus ne sont que les véhicules du pouvoir", tantôt l'exerçant, tantôt le subissant dans une multiplicité de situations).

Les relations de pouvoir entre les parents et les enseignants s'exercent à travers la médiation d'une tierce partie : le système éducatif (structures et acteurs divers). De ce fait, les détenteurs supposés du pouvoir subissent des contraintes, que C. Vincent illustre par l'exemple d'un Centre de conseil aux parents dans lequel les enseignants, même lorsqu'ils se faisaient les avocats des parents, étaient entravés dans leur action par leurs devoirs, leur environnement professionnel. De plus, le groupe dépourvu de pouvoir, peut préférer le statu quo et le discours qui justifie sa marginalisation : l'*idéologie de l'expertise* citée par Young renforce la confiance accordée aux spécialistes pour les décisions concernant leur domaine.

L'auteur évoque également les contextes politiques dans lesquels la notion d'appropriation du pouvoir a pris forme, afin de clarifier les valeurs qu'elle sous-tend. Dans les années 70, le manque de participa-

tion populaire aux institutions publiques est attribué aux inégalités entre les professionnels du secteur institutionnel et les "clients". Les politiques ont suggéré que les spécialistes concèdent une partie de leur pouvoir aux clients. Dans le domaine de l'éducation, des initiatives ont été prises pour encourager l'*implication parentale*. Des programmes d'*éducation communautaire*, en zone urbaine, ont visé à entraîner la communauté locale dans un partenariat avec l'école. La loi de 1988 a attribué aux parents des responsabilités dans l'administration des écoles (malgré une résistance de la part des professionnels) dans le cadre d'une délégation partielle des pouvoirs des Autorités locales de l'éducation aux écoles elles-mêmes. Malgré le désir d'obtenir un consensus sur les objectifs, les valeurs de l'école, un sentiment d'appartenance à l'institution, cette participation de la communauté fut toujours très fragmentaire et la prédominance de l'Administration, simplement masquée. De même, l'implication des parents dans la mise en œuvre des programmes - mise en question des styles d'enseignement, des méthodes - est rarement à la portée des parents de milieu populaire. Les forums consultatifs lancés récemment par les Autorités locales de l'éducation semblent associer les parents pour mieux faire accepter les impopulaires restrictions budgétaires de l'éducation. La vision démocratique de l'appropriation du pouvoir est *libératrice*. Mais le potentiel de libération est atomisé en raison de la médiation excessive des professionnels. Ces stratégies démocratiques ne concernent souvent que quelques individus dont les cas sont donnés en exemple : certaines mères de milieu urbain défavorisé ont acquis une confiance en soi suffisante pour prendre part aux processus de décision de l'école, mais il ne paraît pas évident que les interactions entre l'école et les autres parents en aient été affectées. Dans certains pays, où la tradition démocratique est moins statique, de véritables stratégies de changement social collectif ont été développées : par exemple, en Australie, un Programme pour les écoles défavorisées a investi les parents et les enseignants d'un pouvoir décisionnel sur les allocations de subsides et sur l'organisation des programmes dans ces écoles.

Dans la perspective des gouvernements conservateurs, l'appropriation du pouvoir a été considérée d'emblée en terme de choix individuel du consommateur : l'information des parents (notamment grâce à la publication des résultats des écoles) est prioritaire et, selon le Premier Ministre, "le pouvoir de choisir doit être un droit permanent du citoyen" ; ce droit prend l'apparence de l'universalité, masquant

l'inégale répartition des chances de tirer parti de ces choix, dépendant des caractéristiques économiques, sociales, culturelles des individus.

Le transfert des responsabilités des organismes aux individus a donné naissance à une troisième approche que l'auteur appelle celle des "nouveaux centristes". Il se réfère à l'ouvrage américain *Spirit of Community*, où Etzioni considère la participation des parents comme un indicateur de participation générale à la vie publique. La responsabilité, l'action autonome sont un préalable à la reconstruction d'une communauté, la cohésion entre ces communautés étant maintenue par le ciment des "valeurs américaines", les valeurs étant jugées défailtantes dans "les autres grandes traditions culturelles". L'engagement du parti travailliste en faveur de la participation parentale dans *Opening doors to a learning society* se traduit prudemment par le projet de création d'associations parents-école "faisant circuler l'information - dans les deux sens - entre parents et professeurs", plutôt que d'inclure les parents dans les mécanismes de décision : le langage de la participation collective couvre la pratique de l'implication individuelle, plus aisée à gérer.

On peut en conclure que l'approche consumériste de la Droite donne le droit "d'entrer" et de "sortir" d'une école mais limite la participation au fonctionnement de l'école tandis que le discours social démocrate reconnaît l'existence d'une inégalité d'accès au choix et souhaite y remédier, mais concrètement développe des stratégies qui ne permettent qu'à certains individus, parmi les groupes habituellement exclus, d'influer sur le processus de décision.

L'auteur illustre sa vision des rapports de pouvoir entre les parents et l'institution scolaire par une étude de cas, celle de la "Low Road Primary School" dans une zone défavorisée de Londres. C. Vincent a utilisé les points de vue des parents, des professeurs, leurs interactions, l'idée que les parents se faisaient de certains aspects de l'organisation de l'école. Selon une approche qualitative, l'auteur a utilisé la méthode des entretiens semi-structurés complétée par des observations et l'analyse de documents. L'école, avec 400 élèves de trois à onze ans, avait en principe 20 professeurs. Les familles étaient en majorité blanches, ouvrières ; les minorités noires caraïbes et du Sud-Est asiatique étaient représentées. L'enquête a porté sur 50 parents et 16 professeurs. L'école subissait à l'époque (1990-91) une pénurie d'enseignants (atteignant 5 personnes en septembre). Des élèves de 1ère année obligatoire (5-6 ans) n'eurent pas classe pendant deux mois. Les

parents étaient inquiets pour l'avenir scolaire de leurs enfants. De plus, le changement incessant d'enseignants gâtait les relations entre ceux-ci et les parents, les élèves. Seulement six des cinquante parents ont réagi individuellement à la situation (par exemple en téléphonant à l'administration). Par la suite, six des élèves privés de classe pendant deux mois changèrent d'école. Deux mères convoquèrent la presse locale pour faire connaître le problème. Interrogés sur leur opinion, les parents ont cité quelques raisons invoquées dans les médias, blâmé le gouvernement central (22 fois), les Autorités locales (11 fois), critiqué l'insuffisance des salaires proposés aux enseignants et parfois la mauvaise image du quartier abritant l'école. Onze parents n'avaient pas d'opinion.

L'analyse par le chercheur de cette non-participation met en valeur l'idée de Giroux d'une "oppression molle" résultant de l'influence des "discours de bons sens" qui persuadent les parents qu'ils ne peuvent changer l'état des choses. Ceux-ci ont en tête un schéma culturel dans lequel ils se positionnent comme exclus des lieux sociaux et politiques décisifs. Selon C. Vincent l'origine ethnique, le sexe et la classe sociale du parent influencent sa perception des possibilités d'action. Ainsi les parents du Bangladesh ont expérimenté dans cette école des actes de violence raciste non condamnés clairement. Ces parents ne se reconnaissaient pas de points communs avec les professeurs et percevaient l'école et plus encore l'administration comme étrangères. Les "parents" interrogés étaient presque exclusivement des mères, traditionnellement laissées à l'écart de la vie publique, de la politique, dans une société encore régie par les hommes. Bien que la responsabilité maternelle soit la plus forte incitation pour les femmes à une intervention civique, peu de mères dans la zone défavorisée de Low Road pouvaient franchir ce pas. Enfin, l'appartenance au milieu populaire conduisait la majorité des parents à vivre en état de dépendance par rapport aux services sociaux (logement, aides financières et médicales). Une coopération entre l'école et tous les services sociaux et policiers, jugée utile pour mieux connaître les problèmes des familles, aboutit à dresser un mur entre ces parents et tout le "bloc étatique" chargé de les gérer. La présentation, par les médias, du problème à l'échelle de toute la communauté urbaine a renforcé l'impression que les enjeux étaient, pour ces parents, hors d'atteinte.

Cet immobilisme des parents ne surprend pas l'auteur, dans la mesure où l'institution éducative incite surtout ceux-ci à s'informer et

à soutenir les professionnels : l'implication parentale dans les méthodes d'apprentissage et dans la gestion financière est repoussée. Nombre d'initiatives de groupes de parents sont mal perçues par les professionnels. L'école de Low Road était particulièrement distante, les relations parents-professeurs étant lâches, parfois même hostiles ; la rotation fréquente du personnel freinait les projets collectifs d'amélioration ; l'école n'organisait pas de manifestations festives, d'assemblées pour les parents. La majorité des parents a subi des contraintes ; quelques-uns, les moins défavorisés, ont usé de leur droit de "consommateur" en changeant d'école.

Cette étude montre que les discours sociaux-démocrates, conservateurs, "néo-centristes" sur l'appropriation du pouvoir ne modifient pas le sentiment d'impuissance des parents de milieu peu favorisé. Les initiatives collectives ne parviennent pas à naître, seuls quelques individus sont aidés à accéder aux processus de décision. La rhétorique sur l'implication parentale ne touche qu'une minorité parce qu'elle ne connaît pas en profondeur les problèmes de racisme, de sexisme, de pauvreté, de dépendance professionnelle et sociale.

- D'après : VINCENT, Carol. Parent empowerment ? Collective action and inaction in education. *Oxford Review of Education*, 1996, vol. 22, n° 4, p. 465-482.

Les problèmes d'intégration aux Pays-Bas

À partir des années 50, les Pays-Bas ont accueilli un nombre croissant de travailleurs immigrés, d'abord du Bassin méditerranéen - Turquie, Maroc - puis, dans les années 70, des anciennes colonies hollandaises. Malgré des programmes spéciaux, les enfants d'immigrés ont des résultats scolaires inférieurs à ceux des élèves hollandais, abandonnant l'école plus fréquemment et sont sur-représentés dans les unités d'enseignement spécialisé.

Bien que les conditions socio-économiques défavorables, les insuffisances linguistiques soient une cause logique d'échec, après correction

de ces variables, une partie des échecs reste inexpiquée, notamment l'inégalité des résultats scolaires entre enfants immigrés d'origine ethnique différente, à difficultés économiques et linguistiques équivalentes : les enfants marocains ou turcs sont encore moins performants que les enfants antillais, par contre les enfants asiatiques ont des résultats scolaires quasi égaux à ceux des élèves hollandais.

Les auteurs de cet article ont tenté d'appliquer la théorie d'Ogbu de la contre-culture pour expliquer ces phénomènes. Cette théorie américaine repose sur la différenciation entre le statut des minorités "volontaires" ou "involontaires" : les premières ont émigré sciemment aux États-Unis pour réussir au mieux, les secondes ont été amenées en esclavage ou colonisées, introduites contre leur gré dans la civilisation américaine. Dans la première catégorie, Ogbu place les Asiatiques (Gibson cite également les Indiens du Penjab) ; dans la seconde catégorie, il place les Noirs et les Indiens d'Amérique. Les premiers incitent leurs enfants à obtenir de bons résultats en classe tout en se conformant, en famille, à la culture d'origine selon la stratégie d'"adaptation sans assimilation". Les seconds développent des "différences culturelles secondaires" : en réaction à un sentiment d'oppression, ils incitent leurs enfants à agir, par principe, à l'inverse des Blancs. La pression des pairs empêche les enfants de se conformer aux normes occidentales, instruments de réussite sociale. Ces minorités involontaires ne différencient pas la préservation de l'identité ethnique de la nécessité d'"agir en Blanc" dans les circonstances appropriées.

Dans cette optique, les auteurs ont classé les jeunes Antillais des Antilles néerlandaises et de l'île d'Aruba - anciennement colonisés et qui ont créé une contre-culture - parmi les minorités involontaires. Le taux de chômage des Antillais aux Pays-Bas, qui était de 15 % en 1993, atteint 60 % pour ceux qui sont arrivés à partir de 1990, taux excessif par rapport à celui des autres immigrés récents, ce qui fait supposer une discrimination particulière et un système de barrage par "plafonnement professionnel", dénoncé par Ogbu, (les emplois prisés leur sont refusés). M. Kromhout et P. Vedder s'efforcent de comparer les comportements des Antillais et Arubéens (de l'île d'Aruba) installés aux Pays-Bas à ceux des élèves restés dans les îles et à ceux des Hollandais autochtones, afin de vérifier si les attitudes négatives existaient déjà au pays vis-à-vis de la culture blanche (les Antillais, bien

qu'indépendants, sont scolarisés dans la langue néerlandaise) ou si elles sont le produit de l'immigration.

Pour analyser le phénomène de contre-culture, l'article s'intéresse à trois aspects :

- une interprétation de la conduite, différente de celle de la majorité blanche ;
- un rejet du comportement jugé par les Blancs, adapté aux circonstances ;
- une tendance à sélectionner ses amis dans son groupe ethnique.

Trois séries de données ont été collectées : la première auprès de 203 élèves (92 garçons, 111 filles) dans trois classes élémentaires de la capitale de Curaçao (l'une des cinq îles des Antilles néerlandaises) ; la seconde auprès de 90 élèves antillais et arubéens (55 garçons et 35 filles) et la troisième auprès de 221 élèves néerlandais (110 garçons et 111 filles) dans trois grades élémentaires d'un même ensemble de neuf écoles (dont cinq de grandes villes, trois de villes moyennes et une de petite ville). Quatre de ces écoles accueillaient une majorité d'élèves immigrés de milieu socio-économique bas, trois accueillaient une population de milieu bas à moyen, une école était de milieu moyen, une autre de milieu assez élevé.

Un test a été passé par tous les élèves, le *Revised Class Play* de Masten : trente comportements sont décrits, dont quinze sont définis comme "sociables/dynamiques" et quinze comme "agressifs" ou "solitaires" selon les normes occidentales. Chaque enfant doit pour chaque phrase (par exemple : "taquine trop les autres camarades") citer un et une camarades de classe, comme s'il distribuait des rôles dans une pièce. Les résultats sont calculés par classe et par sexe et rendus comparables.

Une méthode de dénomination sociométrique a également été utilisée : chaque élève devait citer trois garçons et trois filles qu'il n'aimait pas, trois garçons et trois filles qu'il aimait bien. Le calcul des résultats tenait compte du sexe de l'enfant choisi, de la personne qui choisit et séparait en un premier temps les votes positifs et négatifs.

On a mesuré d'une part les différences d'interprétation de certaines formes de comportement entre des jeunes appartenant à une minorité involontaire (des Antilles et d'Aruba) et des jeunes Néerlandais, aux Pays-Bas et, d'autre part, les différences d'interprétation entre des jeunes Antillais de Curaçao et les jeunes Antillais immigrés afin de mesurer les influences respectives de la race/civilisation et de la situa-

tion d'immigré dans ces différences. Par le deuxième test, on a évalué la tendance à se rapprocher de ses semblables.

Le comportement de "quelqu'un qui se bat beaucoup" a été apprécié fréquemment, par les Antillais de Curaçao comme des Pays-Bas, en tant que facteur de "sociabilité/dynamisme" alors qu'il est toujours jugé "agressif" par les élèves néerlandais. Mais on note, chez les Antillais, une grande différence d'opinion selon le sexe : les garçons antillais jugent ce comportement "agressif" s'il concerne les filles ; quant aux filles antillaises, elles attribuent comme les garçons et filles néerlandais, un caractère négatif à ce comportement, pour les deux sexes.

Le comportement de "quelqu'un qui agit comme s'il était le chef" est fréquemment associé à "sociabilité/dynamisme" par les Antillais de Curaçao et ceux des Pays-Bas lorsqu'il concerne des garçons jugeant des garçons et associé à l'"agressivité" dans tous les autres cas. Globalement, on constate que les traits de comportements décrits par les phrases du test "Revised Class Play" et considérés par les enfants comme agressifs sont beaucoup plus fréquemment attribués aux enfants - garçons et filles - antillais par les enfants - garçons et filles - néerlandais.

Les comportements décrits, jugés par les élèves néerlandais comme "solitaires", sont nettement moins fréquemment attribués aux garçons antillais qu'aux garçons néerlandais : ces derniers semblent plus inhibés. Quant aux indications fournies par les choix des élèves, de camarades "aimés/pas aimés", elles révèlent que les garçons antillais ont plus fréquemment de l'inimitié envers les élèves néerlandais qu'envers leurs pairs (garçons et filles).

D'après cette investigation, certains traits de *contre-culture* apparaissent bien parmi les jeunes Antillais de 10 à 13 ans : ceux-ci valorisent des façons d'agir réprimées par l'éducation néerlandaise, ils sont plus agressifs que les autres enfants, ils préfèrent la compagnie de leurs pairs. La similitude de points de vue entre les jeunes Antillais de Curaçao et ceux qui ont émigré aux Pays-Bas prouve que cette contre-culture a son origine dans les Antilles, pendant la période coloniale, en réponse à un sentiment d'oppression. Le fait que l'interprétation positive des conduites agressives soit un peu moins fréquente chez les Antillais émigrés suggère que le contact quotidien avec des élèves et des professeurs d'une autre culture fait évoluer leurs conceptions, mais insuffisamment, puisque l'agressivité subsiste. Cette violence,

plus forte que celle des Néerlandais, ne peut être le seul fruit de l'éducation antillaise, assez machiste, car elle existe également chez les filles. De plus, cette forme d'éducation peut être elle-même le résultat d'une contre-culture de résistance.

La théorie d'Ogbu, si elle aide à comprendre les problèmes d'échec scolaire des minorités ethniques, a besoin d'être nuancée. La distinction entre minorités "volontaires" et "involontaires" n'est pas aussi tranchée : des études américaines récentes ont montré qu'une certaine proportion d'élèves asiatiques rejetaient l'école et ses valeurs, que des élèves mexicains, émigrés "volontaires", adoptaient certaines attitudes des minorités involontaires. Beaucoup de jeunes des minorités se comportent en fait, à l'école, en fonction de l'expérience personnelle qu'ils ont de la société d'accueil.

- D'après : KROMHOUT, Mariska et VEDDER, Paul. Cultural inversion in Afro-Caraïban children in the Netherlands. *Anthropology and Education Quarterly*, dec. 1996, vol. 27, n° 4, p. 568-586.

Enquête sur la formation professionnelle des jeunes en Grande-Bretagne

Cinq enseignants du Centre d'éducation et de formation post-obligatoires de l'Université de Keele ont entrepris une recherche dont la première partie, décrite dans cet article, examine les attitudes de jeunes envers le Plan de formation qui leur est actuellement offert (la seconde partie de la recherche concerne les points de vue des employeurs, des responsables du placement).

Les rivalités entre les formations générales et professionnelles en Grande-Bretagne ont souvent été associées à l'idée d'une culture qui ne favorise pas la compétitivité économique, idée confortée par les médiocres effets du "Youth Opportunities Scheme" et du "Youth Training Scheme". Plusieurs rapports ministériels ont récemment évoqué le problème de la validité de la formation professionnelle,

notamment : *Competitiveness : helping big business to win* (1994) et *Competitiveness : forging ahead* (1995).

Les objectifs d'une politique de formation ont été proposés : il faut moderniser la conception des qualifications professionnelles nationales, favoriser la participation à la formation post-obligatoire et bien l'évaluer, assurer le lien entre l'école, l'enseignement complémentaire, supérieur et le milieu du travail, légiférer à propos de la création des "marchés de formation", en partenariat avec les industriels, les commerçants, les Conseils régionaux...

La présente enquête révèle un certain paradoxe entre la satisfaction globale exprimée par les jeunes en formation dans le questionnaire et leur conscience des défauts du système, exprimée dans les conversations, qui rejoint d'ailleurs les critiques formulées par chaque partie engagée dans le processus de formation. Cette complexité invite à réviser les stéréotypes de l'apprentissage.

La recherche a été menée auprès d'un échantillon de 800 stagiaires dont 254 ont répondu au questionnaire, décrivant le placement, la supervision du travail d'apprentissage, la formation théorique. Des interviews structurées, en tête à tête avec 72 de ces stagiaires et, par téléphone, avec 56 d'entre eux ont permis de mieux cerner leurs motivations, leurs attentes, la cohérence de leur vision, dans la perspective d'une étude qualitative.

Les jeunes interrogés avaient de 16 à 24 ans, 92 % ayant moins de 19 ans (57,5 % étant des garçons, 42,5 % de filles) ce qui implique que la majorité de ces stagiaires fondaient leurs opinions sur le début de leur formation, qui peut durer trois ans. Environ 20 % de ces jeunes n'avaient pas de certification de fin d'études secondaires, 20 % avaient réussi à cinq épreuves ou plus et certains avaient commencé un cours de niveau supérieur ou universitaire.

La majorité de ces stagiaires considéraient leur expérience comme une préparation utile au travail (90 %), répondant à leur attente et à recommander pour d'autres (84 %), ayant renforcé leur confiance en soi. Les motivations des jeunes pour participer à cette formation étaient l'espoir d'un meilleur emploi, l'expérience du travail, un perfectionnement, une qualification professionnelle précise ou, d'origine plus négative, l'incapacité de trouver "un travail correct" par soi-même.

L'aide qu'avait apportée l'école pour s'orienter en formation n'était jugée utile que par 32 % des jeunes. L'influence des parents n'était signalée que par 14 % d'entre eux. L'utilité de continuer des études à plein temps, notamment au Collège d'éducation complémentaire est reconnue par 59 % des stagiaires (cependant 73 % d'entre eux jugeaient aussi important d'obtenir un emploi avec une formation sur le terrain). En ce qui concerne les qualifications visées, 85 % des jeunes étaient satisfaits et pensaient les obtenir. La démonstration des tâches, particulièrement importante dans des secteurs tels que ceux de la mécanique, de l'ingénierie, satisfaisait 73 % d'entre eux. 72 % considéraient que la formation suivie était adaptée à la carrière projetée tout en regrettant, dans les discussions, la monotonie de la formation en période initiale, souvent vouée aux basses besognes et certaines inégalités de placement dans les environnements professionnels (après comparaison avec d'autres stagiaires, lors des cours théoriques).

Le travail des "responsables de la formation" - issus d'anciennes "écoles d'apprentissage", de Collèges d'éducation complémentaire, de Chambres de commerce, etc. - qui organisent de façon cohérente le placement du jeune sur un lieu de travail, sa formation continue au collège, son évaluation pour les qualifications, n'est pas toujours bien compris : 59 % pensent que le plan d'action est bien mis en œuvre, mais certains expliquent qu'après le placement en entreprise, il reste peu de contact entre le responsable et l'apprenti : 11,6 % ont changé de responsable, 22 % ont changé de placement, 4 % estiment avoir une formation inadaptée.

Les employeurs introduisent les jeunes dans la pratique quotidienne du travail de façon très variable ; la tradition dans l'ingénierie électrique et automobile est d'assurer une longue période d'initiation, puis d'acquisition de l'habileté nécessaire : certains employeurs évaluent et graduent bien les difficultés, d'autres non. Certains jeunes, décontenancés par l'attitude des "anciens" envers les débutants, ont besoin d'une relation d'aide plus soutenue. Une partie des stagiaires interrogés (22 %) se sentaient parfois mal à l'aise sur le lieu de travail, trouvant l'employeur trop distant. Paradoxalement, 87 % ont une perception positive de la valeur de leur formation, mais 37,4 % jugent cette formation "parfois" ou "souvent" monotone et 27,4 % s'estiment laissés de côté par le système. En ce qui concerne la nature même de la formation, 19,4 % trouvent qu'elle ne répond pas vraiment à leur

attente, l'impression d'être "une main-d'œuvre bon marché" est fréquemment évoquée (les stagiaires perçoivent une petite indemnité).

La majorité (74 %) des stagiaires accordent beaucoup d'importance aux qualifications obtenues au Collège d'éducation complémentaire pour l'obtention d'un emploi, objectif premier de l'implication dans l'ensemble de ce dispositif. Tout en jugeant l'enseignement et le tuteur du collège "utiles", les jeunes pensent que le personnel d'éducation ne comprend pas bien leurs besoins et qu'il manque un équilibre entre la théorie et la pratique qui permettraient à ces stagiaires de comprendre la cohérence de leur travail de formation, surtout s'ils ont des difficultés à s'adapter au style pédagogique du collège. L'approche dite "open learning" ("éducation ouverte") leur semble inappropriée et l'aide du professeur n'est pas assez soutenue (certains dans l'interview souhaitent que l'on revienne à un enseignement "normal"). Plus de 80 % des stagiaires suivent des cours de formation continue au collège, les autres sont dans des centres de formation situés dans l'entreprise. La première solution est préférée car elle permet, outre un approfondissement de l'éducation, la rencontre avec des pairs, la confrontation des expériences.

Les stagiaires ont été invités à donner leur opinion sur l'ensemble du programme de formation : un tiers a exprimé la nécessité d'opérer des changements. Les commentaires positifs ont mis en évidence une vision plus valorisante de la formation professionnelle après la scolarité obligatoire. L'objectif majeur du placement doit être "d'éviter les emplois de factotum ne débouchant sur aucune qualification."

En ce qui concerne les aspects préférés de la formation et ceux qui plaisaient le moins, 196 des stagiaires ont fourni 282 commentaires positifs et 184 ont fourni 252 commentaires négatifs (commentaires constitués d'une simple phrase). Les éléments positifs les plus appréciés étaient, par ordre décroissant : le fait d'être sur le terrain, de gagner un salaire, d'obtenir des qualifications officielles, d'acquérir des nouvelles compétences, d'avoir des collègues secourables... Les éléments négatifs étaient : les bas salaires, des attitudes moqueuses ou paternalistes, une formation de second ordre, une explication insuffisante du travail...

Les jeunes les plus satisfaits sont ceux qui ont reçu de l'école des conseils pour leur carrière et un maximum d'expérience pratique sur le lieu de travail, plus encore qu'une éducation formelle.

En tenant compte de ces constatations, l'article réfléchit à un nouveau modèle de formation, tout en rappelant que les données concernent un échantillon réduit, choisi dans la région centrale d'Angleterre dont le paysage professionnel ne reflète pas tout le pays. Bien que les élèves accordent plus d'importance à l'employeur qu'à la formation externe et au responsable du placement, les auteurs mettent l'accent sur une véritable cohérence entre les trois éléments de formation. Ils notent d'autre part la nécessité d'éviter une "formation à deux vitesses", l'une pour les filles souvent employées à des tâches non qualifiantes et l'autre pour les garçons. Le contenu et la philosophie des qualifications professionnelles nationales devraient faire l'objet d'une révision : en effet, pour les jeunes déjà en contact avec le milieu du travail, les qualifications sont axées sur la pratique au détriment d'une base théorique, tandis que les qualifications professionnelles générales nationales destinées à des études à plein temps n'exigent aucune expérience pratique. Ce problème est dû aux incertitudes des conditions du marché du travail local. Cependant l'amélioration de la formation professionnelle post-obligatoire est amorcée et se traduit par une satisfaction globale des apprentis. L'idée d'une "pédagogie du travail" et de sa participation à "l'élargissement de la communauté instruite" doit être exploitée.

- D'après : GLEESON, D., GLOVER, G., GOUGH, G., JOHNSON, M. et PYE, D. Reflections on youth training : toward a new model of training experience ? *British Educational Research Journal*, dec. 1996, vol. 22, n° 5, p. 597-613.

OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Nous poursuivons l'effort de valorisation des thèses, commencé il y a maintenant neuf ans. Comme dans les numéros précédents (14, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34 et 37) 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 paraissaient les plus remarquables. Une trentaine d'entre eux ont répondu.

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 jugent bon de nous faire connaître.

M.-F. Caplot

Titres communiqués par
Jean Guglielmi, Professeur à
l'Institut Universitaire de
Formation des Maîtres de
Caen

- LANGLOIS, Annie. *Les Enseignants-Formateurs de leurs Pairs, pour-quoi, pourquoi ? Des investissements aux implications.*

Thèse de doctorat : Caen : décembre 1996. Dirigée par Jean Guglielmi.

Depuis 1981, date de création des MAF-PEN (Missions Académiques à la

Formation des Personnels de l'Éducation Nationale), les Enseignants sont amenés à tenir des rôles de Formateurs de leurs Pairs. Cette recherche cherche à appréhender les motivations qui poussent les Enseignants à tenir de tels rôles. Nous avons recherché :

- d'une part, les **investissements** qui les guident en tant qu'**acteurs** de l'Institution ;
- et, d'autre part, les **implications**, qui, en tant que **Sujets**, les poussent à rechercher ces investissements.

Nous avons montré que les investissements, conscientisés et rationalisés, étaient liés aux implications, en grande

partie inconscientes, inscrites dans des "histoires de vie" ; le rôle de Formateur s'inscrit alors dans une recherche de "réparation" d'une blessure narcissique que le rôle d'Enseignant ne peut, à lui seul, réparer.

Parallèlement à ce questionnement, nous avons cherché à comprendre comment les Enseignants s'autorisaient, en dehors d'un statut qui les légitimerait, à tenir des rôles de Formateurs de leurs Pairs. Nous avons dégagé que l'Autorisation que l'on se donne était dépendante des autorisations reçues.

Cette recherche a été instruite à partir de onze entretiens menés auprès d'Enseignants-Formateurs, elle a utilisé la méthodologie de l'analyse de contenu et ses résultats ont été interrogés à partir de paradigmes psychosociaux pour interroger l'Enseignant-Formateur en tant qu'acteur de l'Institution, et de paradigmes psychanalytiques pour interroger l'Enseignant-Formateur en tant que Sujet.

De plus, et parallèlement à ce travail sur un Objet de recherche, cette thèse rend compte de l'itinéraire suivi par le Sujet-Chercheur tout au long de l'élaboration de son Objet. Ce "chemin d'itinérance" est interrogé, dans ses méandres, en tant que "parcours initiatique" et en tant que processus de "réparation narcissique".

Il apparaît alors que le travail d'interrogation sur l'Objet et le parcours effectué par le Sujet-Chercheur appartiennent à la même problématique existentielle.

■ PEYRONIE, Henri. *Les institutrices dans les années 1980 : rupture et continuité d'une identité professionnelle. Modes de formation, procès de socialisation et recomposition identitaire.* 695 pages + bibliographie 75 pages + annexes 115 pages.

Thèse de doctorat : Caen : 1996. Dirigée par Jean Guglielmi.

La recherche présentée ici est une contribution à la connaissance sociologique du groupe professionnel des institutrices français. Dans la tradition de la sociologie de l'éducation critique, on a considéré que les dispositifs de formation - en interaction avec d'autres procès de socialisation - ne "pilotent" que partiellement le processus de socialisation professionnelle identitaire. L'investigation sur l'état réel de la formation des institutrices, puis sur leurs attentes en formation continue (dans une période où le champ de la formation continue a pu être traité comme un espace d'émergence de nouveaux traits de professionnalité) a été encadrée par deux autres volets de recherche empirique. Le premier emprunte à la fois à la tradition de la sociologie des trajectoires et à la tradition géographique de l'étude des pratiques de l'espace dans la construction des identités : qu'en est-il de "l'enracinement", ou au contraire de ma "mobilité", considérés comme facteurs du procès de socialisation identitaire ? Qu'en est-il du rapport au local et au régional comme référence de la culture légitime de la profession ? Le second se situe dans le courant d'étude des interactions sociales au sein des situations professionnelles : quel est le poids de l'identité sociale des populations d'élèves sur le choix des postes, puis sur les "manières de faire" des institutrices (dans les différents types d'écoles de

quartiers populaires, en particulier). La démarche est monographique, en ce que le travail porte sur l'ensemble de la population des instituteurs d'un département, celui du Calvados (N = 4105). La méthodologie est de l'ordre des "approches conjointes" : d'une part une "analyse secondaire" de données quantitatives descriptives ; d'autre part des données qui font *sens* et qui proviennent d'un travail de connaissance de terrain *in situ*, et d'un travail sur des sources indiquant la perception de leur monde par les instituteurs (une série d'entretiens et quelques monographies autobiographiques individuelles).

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

- BAMBI, Guy. *Analyse économique de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne : réflexion approfondie sur le cas du Congo*. 451 pages.

Thèse de doctorat : Université de Bourgogne : 1996. Dirigée par Jean-Claude Eicher.

Depuis la publication des travaux qui montraient que l'éducation est le facteur le plus important de la croissance économique, les pays africains se sont fixés comme objectif le développement de leurs systèmes éducatifs, en premier l'enseignement primaire. Des sommes considérables furent investies dans l'éducation afin d'assurer une éducation primaire à tous les individus. Certains pays ont réussi à atteindre cet objectif ou à s'en approcher, d'autres par contre, les plus nombreux, en sont encore loin. La crise économique qui se traduit par

la baisse des recettes publiques et donc des investissements, le secteur Éducation n'en faisant pas exception, rend la réalisation de cet objectif encore plus difficile et contribue à la dégradation de l'efficacité interne des systèmes éducatifs.

Ce travail aborde la question de la contribution de l'éducation au développement économique et humain pour montrer l'intérêt de la généralisation de l'éducation de base dans les pays en développement. Il examine l'ampleur de la crise financière des systèmes éducatifs et ses conséquences sur l'offre et la demande d'éducation dans quelques pays d'Afrique sub-saharienne, ce que les responsables politiques, les planificateurs et les administrations publiques peuvent faire pour résoudre les problèmes pratiques et théoriques auxquels sont confrontés leurs systèmes éducatifs.

Les résultats des travaux empiriques sur l'analyse de la relation entre les facteurs de production scolaire et les performances scolaires des élèves ont permis de montrer dans ce travail que le coût de la plupart des politiques éducatives appliquées dans de nombreux pays d'Afrique sub-saharienne, partant d'hypothèses sur les préjugés des pédagogues et parents d'élèves, est élevé. Il est possible, grâce à ces résultats, de définir d'autres politiques qui seraient plus coût-efficaces. Ainsi l'on peut améliorer la qualité de l'enseignement et augmenter l'offre d'éducation avec le même volume d'investissements éducatifs, voire plus faible. Ce travail estime les économies substantielles liées aux gains d'efficacité que l'on peut réaliser en se basant sur le cas de l'enseignement primaire au Congo.

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

- PICARD, Michel. *Système scolaire et société en Haïti. Identification des obstacles à l'apprentissage et essai de remédiation*. 351 pages.

Thèse de doctorat : Grenoble II : décembre 1996. Dirigée par Jean Berbaum.

Ce travail met en évidence que l'inefficacité du système scolaire haïtien n'est pas due à son organisation. Au travers de notre vision euro-centriste, on se demande pourquoi on constate un tel dysfonctionnement et comment on pourrait y remédier. L'identification et l'analyse des problèmes posés par l'apprentissage permet de mettre en avant deux facteurs déterminants : la réalité sociale d'Haïti et la manière d'apprendre des élèves haïtiens.

Il repose sur une triple articulation entre, d'une part, une enquête visant à analyser le système éducatif et une étude sur la société haïtienne, les analyses de la première éclairant les analyses de la seconde, et d'autre part en une recherche-action s'appuyant sur les deux enquêtes.

La présentation du cadre théorique, ainsi que l'exposé de la méthodologie utilisée, cités en première partie du document, permet de montrer que malgré le désir farouche d'apprendre qui émane des apprenants haïtiens, les résultats ne sont pas au rendez-vous.

L'analyse des enquêtes, en seconde partie, révèle que les réalités historiques et sociales haïtiennes génèrent des attitudes incompatibles avec la mise en

place des stratégies d'apprentissage efficaces selon nos références occidentales.

Des éléments de remédiation prenant en compte les différentes observations constituent la troisième partie.

Titre communiqué par Jacques Baillé, Professeur à l'Université Pierre Mendès-France, Grenoble II

- MAURICE, Jean-Jacques. *Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires*. 354 pages.

Thèse de doctorat : Grenoble II : décembre 1996. Dirigée par Jacques Baillé.

Nous tentons de décrire un savoir-faire implicite de l'instituteur : l'anticipation des performances de ses élèves face à des tâches scolaires habituelles. Pour cela nous utiliserons plusieurs modèles dont un modèle stochastique.

Ce savoir-faire, issu de l'action, est élaboré sous la dépendance des contraintes du milieu. Il bénéficie de la flexibilité des schèmes d'action, autorisant adaptations, inférences, économie cognitive et conceptualisation en acte. L'activité cognitive des élèves étant inobservable, l'expérience du maître lui permet de lire les tâches scolaires à travers des schèmes d'action et de les utiliser comme instrument de pilotage de la classe. La tâche scolaire, objet intermédiaire entre l'enseignant et l'élève, est un instrument de communication qui permet la négociation didactique.

Mais, cet instrument utilise des performances d'élèves, sans autoriser la prise en compte de leur activité cognitive effective. Son utilisation fréquente risque de favoriser chez l'élève des stratégies permettant d'obtenir la bonne réponse, au détriment des connaissances visées. Le triangle didactique élève/maître/savoir se traduirait dans la pratique par élève/maître/tâche.

Ce savoir-faire implicite s'oppose à la décision didactique, les contraintes du milieu limiteraient une évolution des pratiques et expliqueraient les régularités interclasses observées. Les enseignants, informés des mécanismes et des effets de la formation par l'expérience, devraient pouvoir accommoder leurs savoir-faire.

Titres communiqués par
Philippe Meirieu, Professeur
à l'Université Lumière -
Lyon II

- MAUBANT, Philippe. *Penser l'alternance pour se former en alternance*. 2 volumes, 521 pages + 200 pages.

Thèse de doctorat : Lyon II : novembre 1996. Dirigée par Philippe Meirieu.

Le premier objectif, dans cette recherche, est de tenter de comprendre les mécanismes de l'apprentissage. Les travaux et recherches, en particulier sur la psychologie des apprentissages, ont été rassemblés dans ce travail, analysés et mis en perspective, au regard d'un questionnement critique sur les itinéraires et les conditions de l'acte d'apprendre.

Le second objectif a conduit à questionner les pratiques de formation des enseignants et des formateurs, dans une

double dimension didactique et pédagogique.

La réflexion didactique s'est enrichie depuis quelques années de résultats significatifs de recherches en didactique des disciplines. Cette réflexion conduit aussi à proposer une approche épistémologique et anthropologique des savoirs, qui peut contribuer à questionner et enrichir l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants. La réflexion pédagogique, quant à elle, s'est nourrie de travaux, de recherches, d'expériences qui tentent d'aider l'enseignant dans la conduite quotidienne de la classe. Certains courants, modèles ou théories pédagogiques semblent faire sens et référence pour les enseignants et les formateurs. Les pédagogies du sens ont été en particulier questionnées dans cette recherche, dans leurs capacités à créer les conditions d'un acte d'apprendre. Les pratiques pédagogiques se trouvent bornées aussi parfois par les figures emblématiques de l'école : une approche disciplinaire des savoirs et/ou des compétences, des présupposés sur le développement cognitif des formés comme condition exclusive de l'apprentissage, une répartition horaire des différentes interventions, une attribution et une répartition des compétences de formation fondées sur une approche bipolaire des savoirs et sur une confusion fréquente entre activité et apprentissage.

Les pédagogies se doivent d'être questionnées au regard de leurs fondements théoriques, philosophiques, éthiques, afin de faciliter l'acte de former, et en particulier la réflexion sur la pratique. Ces deux objectifs permettent de dessiner le contexte de la thèse et sont présentés dans une première partie.

Nous avons donc voulu esquisser *in fine* les bases d'un "mieux apprendre et d'un mieux former." Le travail de formation entre des publics en difficulté, qu'il s'agisse d'élèves ou de jeunes adultes, nous a conduit ensuite à poser la problématique de l'acte d'apprendre et celle de l'acte de former dans le contexte spécifique des formations par alternance, fil rouge de la voie technologique et professionnelle.

La question de l'alternance en formation n'est pas, faut-il les rappeler, une problématique récente. Il nous a semblé dès lors essentiel de la resituer dans l'histoire de l'éducation et en particulier dans celle des courants pédagogiques. C'est la seconde partie de la thèse qui développe ce point. Il est important de rappeler, en effet, combien la voie technologique et professionnelle, et plus particulièrement l'alternance en formation ont, depuis plusieurs années, été présentées comme voie alternative à la voie généraliste. [...] Dans cette recherche, nous sommes partis progressivement d'une première interrogation : comment apprend-on dans les formations en alternance ?, pour aller vers la question suivante : **À quelles conditions les formations par alternance favorisent-elles les apprentissages ?** [...]

Mais nous avons souhaité mettre en évidence combien le formateur, en invitant l'apprenant à développer des stratégies métacognitives, induit un contexte formatif particulier qui lui-même semble générer un fonctionnement en alternance de l'acte d'apprendre. La troisième partie de la thèse analyse trois dispositifs d'alternance, choisis pour leurs différences et leur représentativité du champ des pratiques. [...]

Le concept d'alternance peut être dès lors défini au sens large, c'est-à-dire

qu'il imposerait selon nous d'étendre sa définition et son rayonnement au-delà de la simple dialectique École-Entreprise. Confirmer cette hypothèse nous a conduit, dans la dernière partie, à définir la métacognition, et sa mise en œuvre à l'initiative du formateur ou de l'enseignant, comme un moyen de poser le cadre de didactiques spécifiques et de pédagogies de l'alternance qui peuvent présider à faire de ces formations en alternance des dispositifs de remédiation aux difficultés des formés. Cette recherche se propose donc de réfléchir et d'inventer un "penser autrement l'alternance" qui jette les bases de pratiques pédagogiques porteuses d'apprentissage et d'émancipation du formé.

■ WALTER, Barbara. *La famille : un lieu d'émancipation*. 368 pages.

Thèse de doctorat : Lyon II : mai 1996.
Dirigée par Philippe Meirieu.

Cette thèse a pour objet de démontrer que la famille constitue le lieu d'élaboration du lien social pour l'enfant parce qu'elle offre un espace où l'enfant peut s'enraciner dans une filiation et se construire dans une empreinte affective. L'élaboration optimale de cette filiation nécessite la dualité homme-femme tant au niveau conjugal qu'au niveau parental. Ceci veut dire que l'enfant est non seulement conçu dans et par la dualité, mais que son éducation dépend aussi de ce double regard homme et femme, père et mère. En revanche, l'action familiale est sous-tendue par un "non savoir" sur l'éducation parentale et risque, de ce fait, de (s')enfermer dans une représentation de principe unique. Il convient donc de mettre en tension des principes afin de favoriser la multiplicité des regards et pouvoir créer ainsi un espace

éducatif personnel à l'enfant et aux parents. Il ne s'agit pas de vouloir rendre l'enfant conforme à un principe, mais d'adapter les principes aux besoins de l'enfant dans un espace et un temps donné. D'autre part, la tension entre les principes, mais également, la tension dans la différence homme-femme et père-mère ouvre à l'exigence d'une véritable pratique éducative. Ainsi cette thèse à caractère philosophique s'attache à échapper à un principe et à construire dans la tension des différences une relation éducative familiale qui se donne pour tâche de relier et de délier tout à la fois. C'est alors que la famille devient véritablement un lieu qui sécurise suffisamment l'enfant pour lui permettre d'entrer dans un processus d'émancipation.

Titre communiqué par
Marguerite Altet, Professeur
à l'Université de Nantes

- GONNIN-BOLO, Annette. *Des enseignants, leurs collègues et les cadres d'entreprises. Regards posés et supposés sur des valeurs.* 401 pages.

Thèse de doctorat : Nantes : décembre 1996. Dirigée par Marguerite Altet.

Les incitations à développer des partenariats entre l'École et l'Entreprise sont nombreuses dans le système éducatif français. Comme l'ont montré de nombreux travaux de recherche, les relations qui s'établissent entre les deux groupes professionnels sont complexes et souvent difficiles.

L'analyse psychosociologique des représentations réciproques entre les enseignants et les cadres montre que c'est autour de la référence à différentes

valeurs que se cristallise l'identité professionnelle et que reposent les malentendus.

Le clivage se fait autour de la référence à de grandes valeurs de société (démocratie, tolérance...) : les enseignants disent y être fortement attachés et supposent que les cadres y sont beaucoup moins attachés, voire très peu.

Mais la mise en évidence de trois formes identitaires dans l'imaginaire enseignant fait apparaître que ces valeurs de société ont certes un rôle de mythe unificateur de la profession, mais de mythe plus immobilisateur que porteur de capacités d'engagement professionnel.

Titre communiqué par Éric
Plaisance, Professeur à
l'Université René Descartes,
Paris V

- THOUROUDE, Laurence. *Tolérance aux différences à l'école maternelle. Les limites de l'intégration.* 641 pages.

Thèse de doctorat : Rouen : février 1996. Dirigée par Claude Malandain.

La thèse est le résultat d'un double travail de recherche : une enquête auprès d'enseignantes de maternelle et une étude sur le terrain dans des classes intégrant un enfant handicapé.

La première partie de la thèse résulte d'une analyse d'entretiens et des réponses à un questionnaire. Sont d'abord étudiés les rapports entre les conceptions pédagogiques des enseignantes et leur capacité de tolérance des enfants présentant des conduites déviantes. Les différences de tolérance des enseignants sont dépendantes à la fois de l'adhésion à certaines concep-

tions pédagogiques et des facteurs qui déterminent cette adhésion. Deux modèles pédagogiques peuvent être opposés : un modèle normatif et un modèle pédocentrique. Le second modèle permet une ouverture plus large à l'acceptation des différences individuelles. Ce modèle pédagogique s'intègre généralement dans un ensemble de valeurs et de convictions éthiques spécifique. Quant aux facteurs qui déterminent les choix des enseignants, l'analyse des questionnaires permet de mettre en évidence la pertinence des deux indicateurs suivants : l'appartenance à un mouvement pédagogique et le milieu social d'exercice. C'est parmi les enseignants qui exercent dans un milieu qualifié de difficile que l'on trouve la plus grande tolérance aux différences.

En ce qui concerne l'intégration en classe des enfants handicapés, la thèse va au-delà des opinions des enseignants pour étudier, à partir d'observations précises en classe, les difficultés concrètes que rencontrent au jour le jour, l'enfant et l'enseignant. En conclusion de cette étude, il apparaît que si la tolérance de l'enseignant rend plus positif le statut de l'enfant handicapé, elle ne garantit pas pour autant la réussite de l'intégration. Chaque intégration est un compromis entre les exigences contradictoires des normes scolaires et des besoins spécifiques de l'enfant handicapé. La réussite dépend de facteurs spécifiques à chaque cas envisagé.

Titres communiqués par
Andrée Dumas-Carré,
Professeur à l'Université
Denis Diderot, Paris VII

- GOMATOS, Léonidas. *Résolution de problèmes de physique en petits groupes. Apports et difficultés*. 236 pages + 214 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Paris VII : octobre 1996. Dirigée par Andrée Dumas-Carré.

Ce travail s'intéresse aux interactions verbales entre élèves qui résolvent des problèmes de physique en petits groupes. Les questions posées sont les suivantes : "Comment évoluent les représentations du problème que se font les élèves engagés dans un travail de résolution de problèmes en groupes ? Le professeur peut-il intervenir dans ce processus ?"

Afin de répondre à ces questions, deux expérimentations ont été conçues et réalisées.

La première a eu lieu dans une classe de seconde d'un lycée à Athènes. Les élèves de cette classe résolvent pendant toute une année scolaire des problèmes de mécanique en groupes. Ces problèmes sont ouverts sur les conditions et/ou sur les données, ce qui contribue à ce que les élèves expriment et rendent publiques leurs représentations du problème. Les séances sont enregistrées sur magnétophone puis entièrement transcrites.

Dans le but d'analyser ce matériel, nous avons mis au point un instrument d'analyse basé sur la décomposition de la représentation d'un problème de mécanique selon quatre descripteurs (interactions, espace, temps, mouve-

ments) proposée par le groupe PROPHY. Cette grille d'analyse a permis, à la fois de sélectionner les énoncés d'élèves porteurs d'information sur la représentation qu'ils se font du problème, et de caractériser des types d'évolution de cette représentation.

Nous avons défini cinq types d'évolution de la représentation :

- évolution par développement (chaque fois qu'un élément nouveau est énoncé) ;

- évolution par changement de modélisation (des éléments de représentation déjà évoqués sont repris dans un nouveau cadre de modélisation) ;

- évolution par changement de registre de formulation (chaque fois qu'un élément évoqué en terme de fait ou événement est repris en termes de concepts physiques ou vice versa) ;

- évolution par structuration (chaque fois que deux ou plus des descripteurs sont évoqués en même temps et qu'une mise en relation est faite) ;

- évolution par changement (chaque fois qu'un élément de représentation déjà énoncé est modifié et qu'il y a une quelconque contradiction entre l'ancien et le nouveau).

Les hypothèses suivantes ont été confortées par nos analyses :

- Les élèves ne disent pas n'importe quoi durant la résolution. Leurs énoncés s'enchaînent et on repère souvent des filiations. Tout élément nouveau peut généralement être expliqué à partir de ce qui a été durant la discussion de groupe. Cette continuité de la pensée des élèves a justifié notre démarche de suivre l'évolution de la représentation du problème, ce qui nous a permis d'es-

quisser les apports et les difficultés de la résolution en groupe.

- Les représentations du problème que se font les élèves du groupe s'enrichissent par la multitude d'expressions d'éléments de représentation par les élèves du groupe.

- Cet enrichissement n'assure pas la mise en relation d'éléments de la représentation. Il semble que les interactions entre élèves servent surtout à déplacer l'attention d'un élément de représentation à un autre et très rarement à fixer l'attention sur un aspect particulier pour structurer.

La deuxième expérimentation se donne comme objectif de tester une proposition didactique afin de dépasser certaines des difficultés repérées pendant la première expérimentation. Elle consiste en l'introduction d'un système de représentations symboliques intermédiaires entre le niveau de formulation concret-événementiel et le niveau physico-mathématique. Le domaine est cette fois la thermodynamique élémentaire et plus précisément les états des gaz parfaits.

L'expérimentation a eu lieu dans une école technique dans une classe correspondant à une classe de première. Une équipe d'élèves est suivie pendant la résolution de problèmes avant et après l'introduction des symbolismes intermédiaires. Les principaux résultats sont les suivants :

- Les représentations symboliques ont été facilement apprises par les élèves. Ces derniers les ont utilisées pendant la résolution de problèmes mais pas toujours spontanément.

- Un progrès cognitif a été remarqué dans la résolution des problèmes après l'introduction des représentations sym-

boliques par rapport aux performances des élèves dans les problèmes avant l'introduction.

- L'emploi des représentations symboliques par les élèves a amélioré la lisibilité des séances pour le maître.

Titres communiqués par
Bernard Charlot, Professeur
à l'Université de Paris VIII-
Saint-Denis

- GRANDGÉRARD, Colette. *Émergence d'un contre-modèle de formation et nouvelle professionnalité de l'ingénieur : la voie de l'apprentissage.*

Thèse de doctorat : Paris VIII : décembre 1996. Dirigée par Bernard Charlot.

- KAUFFMANN-BOUSQUET, Nelly. *Émergence d'un contre-modèle de formation et nouvelle professionnalité de l'ingénieur : la voie de la formation continue.*

Thèse de doctorat : Paris VIII : décembre 1996. Dirigée par Bernard Charlot.

La thèse, au sens propre du terme, que nous soutenons est une production collective et individuelle. Les lignes de force qui l'organisent sont la résultante d'un travail conduit en étroite collaboration. C'est ce qui en explique l'économie générale : une construction théorique commune (partie I) sur laquelle se greffent deux thèses singulières et complémentaires alimentées par des données empiriques (partie II), l'une sur la voie de la formation continue (Nelly Kauffmann-Bousquet), l'autre sur la voie de l'apprentissage (Colette Grandgérard). La formalisation

de l'outil théorique transversal aux deux thèses prend ancrage sur des recherches antérieures, conduites de longue date, dans le champ des politiques innovantes de formation continue et des mutations des enseignants.

L'émergence d'une nouvelle configuration éducative - *un contre-modèle* - dans un segment particulier des enseignements supérieurs professionnels, celui des formations d'ingénieur, est l'objet central du travail que nous présentons. Impulsée par une politique publique d'éducation en 1989, une voie nouvelle de formation est proposée - celle des Nouvelles Filières de Formation d'Ingénieurs (NFI) - désignée depuis comme réforme Decomps. Cette voie nouvelle entend répondre à un triple objectif : doubler la population des ingénieurs diplômés d'ici 2005-2010, préparer une couche d'ingénieurs spécifiquement destinés à mettre en œuvre des situations contemporaines de production, impulser, en référence au modèle allemand, une filière de mobilité sociale pour les techniciens.

C'est le constat d'une carence structurelle en ingénieurs diplômés - et tout particulièrement en ingénieurs d'application - qui a fondé les préconisations contenues dans le rapport de la commission Decomps. Contrairement à la majorité des pays européens, la France, en ne préparant qu'à un seul diplôme d'ingénieur, ne répond pas à la diversité des attentes des milieux industriels. La solution retenue est alors, en initialisant une voie alternative au système élitiste, de promouvoir une nouvelle figure de l'ingénieur en rupture avec celle que produit le modèle traditionnel, une professionnalité en prise sur les mutations qui affectent la sphère productive. La réforme est ambitieuse tant dans ses

chiffres que dans le caractère global des mesures proposées. Le diplôme sera délivré à l'issue de cursus variés : essentiellement conçues pour les formations continues, les Nouvelles Filières de Formation d'Ingénieurs proposent aussi un parcours original pour les formations initiales, soit sous statut apprenti, soit sous statut étudiant. Accessibles au niveau Bac comme au niveau Bac + 2, mais majoritairement destinées à des techniciens supérieurs, elles permettent d'échapper au passage par les classes préparatoires. Quel que soit le parcours adopté, les NFI fonctionnent selon deux principes fondamentaux : l'enracinement dans la production à travers l'alternance et l'apprentissage, le partenariat entre milieux professionnels et organismes de formation, obligatoire à toutes les étapes du dispositif, depuis la création d'une filière jusqu'à l'évaluation et la validation. Comme toutes les formations d'ingénieurs, la nouvelle voie est habilitée par la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI), afin de conférer à l'ensemble du dispositif et au diplôme légitimité et honorabilité.

- Première partie - Construction du contre-modèle. [...]

- Deuxième partie - Le fonctionnement du contre-modèle dans le champ de l'apprentissage. [...]

■ SAKKOUNI, Ahmed. *École - Immigration : rapport à la pluralité linguistique et culturelle. L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine : quel sens et quelles pratiques chez les enfants d'origine marocaine ?*

Thèse de doctorat : Paris VIII : mai 1996.
Dirigée par Bernard Charlot.

À l'origine de notre démarche se trouvait une question centrale relative à la

vitalité linguistique de la langue arabe pour les enfants d'origine marocaine nés et socialisés en France. Les données recueillies contribuent à la compréhension des rapports de ces élèves à leur bilingualité. Toutefois, il convient d'être prudent étant donné la taille de l'échantillon, les conditions parfois discutables dans lesquelles nous avons procédé au recueil des données et la complexité des paramètres mis en jeu et dont il est difficile de démêler les influences respectives.

Ce qui a été présenté est une certaine façon de faire le point, dans l'état actuel des connaissances, sur le rapport à la diversité linguistique tel qu'il apparaît à travers l'expérience des enfants d'origine marocaine nés en France. Dans notre démarche, nous avons pris appui sur la notion de "rapport au savoir" correspondant bien à notre objet microsociologique et l'avons adaptée à notre problématique.

Dans cette recherche, il ne s'agit ni d'analyser les performances et les compétences linguistiques des enfants issus de l'immigration marocaine en langue d'accueil ou en langue d'origine, ni d'analyser l'interférence et l'effet de l'apprentissage de l'une sur l'autre. En situant d'emblée notre étude au niveau de l'analyse des processus de vitalité ethno-linguistique de la langue arabe dans un contexte peu favorable, nous avons centré l'analyse sur le sens attribué par les enfants d'origine marocaine à la langue de leurs parents. [...]

Les questions fondamentales que nous avons posées au début de ce travail sont : Quel rapport ces enfants d'origine marocaine ont-ils à leur bilingualité ? Pour quelles raisons suivent-ils ou ne suivent-ils pas les cours de langue et culture d'origine ? Quel sens ces cours

présentent-ils pour ces enfants dans la situation actuelle où le retour au pays d'origine perd son actualité et sa signification ? Quelles sont les motivations de ces enfants sur/et pendant ces cours de langue et culture d'origine ? [...].

Dans la première partie de ce travail, nous avons analysé, dans un premier temps, les bases théoriques de la notion de "culture et langue d'origine". Notre analyse a tenté de montrer que cette notion ne dispose d'aucune consistance théorique et qu'elle remplit une fonction sociale. Elle est souvent utilisée pour classer et non pour analyser, c'est un ferme-écran qui occulte la réalité et la dynamique culturelle et linguistique des enfants issus de l'immigration. Dans un deuxième temps, nous avons resitué les conditions historiques et théoriques de l'institutionnalisation du dispositif de l'enseignement de langue et culture d'origine (ELCO). Cette analyse a été complétée par une autre portant sur les causes de l'ambiguïté et sur le raidissement devant la diversité linguistique et culturelle en France.

Dans la deuxième partie, ont été analysées les modalités d'enseignement de l'arabe en France. L'enquête nous a amené à distinguer deux types d'enseignement de la langue arabe. Le premier type est organisé dans l'espace scolaire, dans le cadre du dispositif de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine (ELCO) et réglementé par des accords bilatéraux. Le deuxième type est organisé dans le cadre des mosquées ou des associations de quartiers. Les objectifs généraux de ces types d'enseignement correspondent à des vocations distinctes. [...]

Dans la troisième partie, l'analyse a été centrée sur l'élève "locuteur-apprenant". Nous avons analysé, dans un

premier temps, le rapport au savoir et à l'école. [...] Dans un deuxième temps, nous avons analysé les pratiques langagières des enfants. [...].

■ **YANNAKAKIS, Pascalia.** *L'enseignant médiateur et ses rapports à l'école en Grèce.*

Thèse de doctorat : Paris VIII : février 1996. Dirigée par Bernard Charlot.

Le titre indique le centre d'intérêt de notre recherche. La vie à l'école est pleine de contradictions et l'enseignant, par sa position et ses activités, devient médiateur ; mais il le devient à travers ses rapports à l'école.

Tout au long de cette recherche nous avons essayé de préciser ce qu'est l'enseignant médiateur. Le problème était de penser à la fois un processus créateur et une réalité constituée.

Nous avons choisi de faire notre recherche à l'école secondaire et cela pour trois raisons. D'abord parce que très peu de recherches sur le terrain et sur l'enseignant sont faites en Grèce et moins encore sur l'enseignant dans le secondaire. [...]

Ensuite parce que l'ouverture du secondaire et sa démocratisation dans les années 60 a créé beaucoup de difficultés pour les enseignants, étant donné l'hétérogénéité du public qui fréquente l'école depuis cette époque. L'enseignant a des contenus à transmettre, des contenus que l'institution lui impose, c'est sûr, mais des contenus qui sont aussi des savoirs, qui ont un sens, qui mobilisent ou démobilisent l'enfant.

Enfin, parce que nous sommes nous-même enseignante dans le secondaire.

La recherche est divisée en deux parties. Dans la première partie et dans le pre-

mier chapitre, nous traitons les concepts de reproduction et de contradiction. Pourquoi l'un et l'autre ? Parce que nous croyons que l'un est contenu dans l'autre. Le concept d'État et celui d'autonomie relative y prennent également place, comme le rôle de l'acteur et le concept de médiation, lié à celui de contradiction. Nous avons exposé l'état des choses en Grèce pour ce qui est des théories. Un deuxième chapitre est consacré à la trajectoire historique de l'école grecque pour montrer sa contribution à la création de la société et révéler le rôle du politique dans la réalité grecque. Le troisième chapitre est consacré à l'acteur principal qui est l'enseignant comme individu-sujet par rapport à son travail et par rapport aux autres acteurs de l'école. En particulier, nous reconnaissons l'enseignant grec comme acteur social et médiateur. L'itinéraire historique de l'enseignant du secondaire nous montre son passage de ce qui faisait de lui un "litourgos" au "fonctionnaire". Nous avons cherché s'il y a un passage vers ce qui fait de lui un "professionnel" et si l'on peut y reconnaître les traces d'une mutation en cours. Nous exposons aussi quels sont ses rapports aux pratiques utilisées et au savoir, comme individu singulier avec une histoire enracinée dans le social.

Dans la deuxième partie, qui contient aussi trois chapitres, se place l'analyse du corpus des entretiens avec les enseignants : nous y cherchons à savoir comment l'enseignant fait que l'action devient une activité ; comment il intériorise les normes et les règles. Est-ce la rupture et le compromis seuls qui se produisent dans la vie scolaire ou bien encore d'autres sortes de fuites et de tensions ? Dans ce cas quel est le rapport au savoir et quelles sont les pra-

tiques des acteurs dans la classe ? Quels sont encore les rapports de l'enseignant avec les autres, parents, collègues, représentants du pouvoir ou syndicat ? Dans le dernier chapitre nous avons précisé les processus épistémiques de construction du savoir qui se dégagent de cette recherche. Si la première partie est la base théorique de notre travail, nous tenons davantage à la deuxième partie parce que nous y suivons la vie des acteurs dans ses détails. Nous y découvrons quelques aspects de la vie enseignante quotidienne. [...]

Titre communiqué par
Monique Linard, Professeur
à l'Université de Paris X-
Nanterre

- CLERGUE, Gérard. *L'avènement de la complexité dans la construction des apprentissages. Application à la pédagogie des recherches menées en informatique sur le chaos déterministe et les réseaux de neurones artificiels.* 380 pages.

Thèse de doctorat : Paris X : juin 1996.
Dirigée par Monique Linard.

Les objectifs poursuivis dans cette thèse sont les suivants :

- Élucider les divers concepts nouveaux liés aux théories de la complexité en s'aidant des développements récents de la théorie du chaos déterministe.
- Ébaucher une interprétation visant à leur application aux théories de l'apprentissage humain et commencer à explorer sur le terrain pédagogique la pertinence de l'application de ces principes et de ces modèles.

- Utiliser les modèles connexionnistes de réseaux de neurones artificiels et particulièrement les plus dynamiques d'entre eux pour comprendre les mécanismes de la cognition naturelle.

L'apprentissage sera envisagé comme une trajectoire dans l'espace des phases des systèmes cognitifs de l'individu. Dans cet espace de phases :

a) Les concepts émergent de la convergence créée par les bassins d'attraction existants, lorsque l'apprenant tente d'assimiler le réel aux schèmes qu'il s'est déjà construits.

b) En même temps que les nouveaux attracteurs, qui se forment dans un désordre chaotique en s'accommodant aux variations imprévisibles de l'environnement, remodelent constamment ce paysage.

Pendant l'apprentissage, l'émergence d'un nouveau concept apparaît comme une transition de phase entre l'état cognitif antérieur et le nouvel état. L'apprenant doit sans cesse affronter cette dualité stabilité-plasticité aussi riche en frustrations éventuelles qu'en possibilités de se dépasser et qui ne trouve de solution, provisoire, qu'à travers l'action. On peut dire avec Von Foerster : "si tu veux connaître, apprends à agir".

Titres communiqués par
Jean-Louis Martinand,
Professeur à l'École
Normale Supérieure de
Cachan, LIREST

- GOIX, Hervé. *Difficultés d'apprentissage des concepts de cristal et de magmatisme chez les élèves de collège : aspects historiques et didactiques*. 330 pages + 12 pages annexes.

Thèse de doctorat : Paris XI : décembre 1996. Dirigée par Guy Rumelhard.

Le but de ce travail est d'analyser les difficultés d'élèves de quatrième relatives aux concepts de cristal et de magmatisme et de repérer les obstacles à dépasser afin de faire progresser ces élèves. Pour cela l'auteur se base sur une étude historique de ces concepts (cristal, magma basaltique, magma granitique) qui permet de montrer l'écart existant entre la science qui se fait et celle qui s'expose. À l'instar d'autres recherches, elle rappelle les difficultés du chercheur à cerner le problème qui se pose ainsi que ce qui différencie ses thèses de celles de ses prédécesseurs. L'analyse des obstacles rencontrés chez les élèves montrent la même difficulté à identifier le but des travaux vers lesquels les conduit l'enseignant et à faire la différence entre les acquis nouveaux et leurs conceptions préexistantes. L'auteur précise ensuite quels chemineurs conceptuels pourraient être suivis pour faire évoluer les apprenants vers des niveaux de formulation plus élevés, au-delà des difficultés repérées. Il propose enfin une étude historique et didactique de manuels scolaires dans le but de voir comment ils se positionnent par rapport aux obstacles repérés.

- **GUILLON, Alain.** *Étude épistémologique et didactique de l'activité expérimentale en vue de l'enseignement et de l'apprentissage des démarches du physicien, dans le cadre des travaux pratiques de première et deuxième année d'université.* 193 pages + 67 pages annexes.

Thèse de doctorat : Paris XI : décembre 1996. Dirigée par Marie-Geneviève Séré.

L'élaboration d'un cursus de TP orienté vers l'apprentissage des démarches de physicien ainsi que cet apprentissage constituent les deux thèmes des questions de recherche.

Une analyse épistémologique conduit à enseigner un cadre général organisant quatre démarches et les modèles spécifiques associés. Les diverses stratégies d'investigation passent par une étape centrale de confrontation pour laquelle nous proposons une typologie et les outils associés.

Le cursus comporte trois phases réparties sur quatre semestres : i) présentation du cadre général ; ii) apprentissage progressif systématique des outils associés à la confrontation ; iii) "projets" où les étudiants, pour répondre à une question de physique, élaborent et réalisent un protocole d'expérience et d'exploitation de mesures.

Les principales caractéristiques du cursus sont l'introduction explicite d'informations épistémologiques sur les démarches du physicien, la cohérence interne assurée par la confrontation et les projets permettant la mise en œuvre d'une stratégie complète par les étudiants.

L'utilisation des *savoirs* et *métasavoirs* de nature épistémologique est étudiée à court terme, en fin de période 1, avec un questionnaire écrit à moyen terme, lors des projets.

L'analyse des *métasavoirs* impliqués croise trois sources d'information écrites : première version des protocoles, rapport final et post-questionnaire. Nous privilégions deux étapes : l'élaboration des protocoles et la mise en œuvre de la confrontation.

Nous explicitons les modalités de construction du cursus à partir d'une analyse épistémologique. En particulier, la situation de projet présente de nombreux points communs avec l'activité de référence du physicien, que nous souhaitons transposer, malgré les écarts repérés. La schématisation des démarches s'est avérée pertinente pour la construction du cursus en donnant du sens aux activités proposées aux étudiants pour l'apprentissage des modèles et des outils de la confrontation. Nous repérons les savoirs et métasavoirs utiles en tant qu'instruments de décision dans la planification d'une expérimentation, ainsi que les principaux obstacles à leur acquisition.

Titre communiqué par Reine Goldstein, Professeur à l'Université de Rennes 2

- **KOLB, Georges.** *Belles manières et cohésion sociale.* CHRÉTIEN DE TROYES, témoin d'une éducation au XIIe siècle. 1 044 pages en 2 volumes.

Thèse de doctorat : Rennes 2 : octobre 1996. Dirigée par Reine Goldstein.

À ce jour, sans doute en raison du peu d'attention que leur accorde notre société, les *manières* n'ont pas encore trouvé leur place, ni dans l'éducation, ni dans la recherche. Pourtant, leur apparente futilité cache d'importants enjeux

sociaux, tant pour chaque individu, que pour la société tout entière.

Partant de ce constat, si la présente recherche élève implicitement les **conduites en société** au rang d'objet de science, elle cherche d'abord à découvrir quels sont ces enjeux, et par quelles **stratégies socio-éducatives** un groupe social assure la pérennité des manières qui le singularisent, et en contrôle les évolutions.

Aussi, à partir de l'analyse des manières spécifiques à la société courtoise, décrites dans les romans de Chrétien de Troyes, la présente recherche révèle que deux processus sociaux complémentaires sont à l'œuvre : la **reproduction** qui assure la transmission des manières aux individus du groupe, et la **surveillance** qui en assure la conformité par rapport aux attentes sociales. Ces deux processus se rejoignent en un seul, le **contrôle social**, dont ils sont deux dimensions.

Sur cette base conceptuelle simple, sont analysées, essentiellement, les manières langagières et gestuelles, féminines et masculines. Plus précisément, on découvrira comment ces conduites qui portent l'empreinte de l'histoire du groupe social, contribuent à la masculinisation des hommes et à la féminisation des femmes.

Enfin, en montrant que les manières fonctionnent comme des signes d'appartenance sociale, cette recherche fait apparaître à la fois la nécessité de leur apprentissage pour assurer l'**inclusion** des individus dans le groupe et la **cohésion** de ce dernier, mais aussi les processus d'**exclusion** que cet apprentissage distille insidieusement.

Titre communiqué par Jean-Claude Forquin, INRP, Département "Ressources et Communication", Unité "Communication, documentation, synthèse"

- **BRIQUET-DUHAZÉ, Sophie.** *Les performances en lecture dans les classes à cours multiples SE/CP et SE/CP/CE1.* 441 pages.

Thèse de doctorat : Université de Rouen : avril 1996. Dirigée par Jean-Claude Forquin.

Une étude statistique, réalisée auprès d'un échantillon de 905 élèves, montre que les résultats en lecture en fin de CP sont supérieurs dans les classes SE/CP et SE/CP/CE1 par rapport aux classes de CP à cours unique.

Les classes SE/CP et SE/CP/CE1 sont examinées, notamment le rôle de la section enfantine lors du passage maternelle CP ainsi que les interactions entre élèves des différents niveaux en abordant plus particulièrement la notion d'écoute furtive.

Titres communiqués par Jacques Fijalkow, Professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail

- **CAZES, Valérie.** *Entrer dans l'écrit : étude de quelques stratégies.* 321 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : mai 1996. Dirigée par Jacques Fijalkow.

Les expériences présentées dans cette thèse s'inscrivent dans le cadre des tra-

vauX d'une équipe qui s'alimente de la littérature mais aussi du terrain.

Cette recherche prend un caractère fondamental et vise à la mise en évidence, à la connaissance et à l'explication de quelques stratégies de l'entrée dans l'écrit. Au départ, des observations faites en classe ont permis de supposer l'utilisation de stratégies de lecture/écriture employées par les enfants pour s'approprier l'écrit. Ces stratégies sont basées sur l'utilisation des lettres du prénom, d'un oral mémorisé et de la position spatiale des mots. Cette thèse propose quelques exemples de leur reproduction en laboratoire, afin d'en vérifier l'existence mais garde également le contact avec la réalité en rejoignant la recherche finalisée. Cette étude a l'ambition de dépasser le stade du constat et de se tourner vers une forme plus dynamique de la recherche. Le second temps de ce travail a donc pris la forme d'une recherche de didactique expérimentale, véritable processus psychodidactique, puisque l'analyse des comportements des jeunes lecteurs relève de la psychologie et que l'amélioration des conditions d'enseignement relève de la didactique.

Cette recherche est donc partie d'une interrogation sur les stratégies employées par les enfants apprentis lecteurs pour s'approprier la langue écrite, à la suite d'observations faites sur le terrain. Dans le but de vérifier l'existence de ces pratiques, elle s'est appuyée sur des modèles théoriques de la psychologie cognitive et a emprunté à la psychologie expérimentale sa méthodologie et ses outils afin de reproduire en laboratoire les conduites identifiées. Elle tente ensuite de proposer des rectifications didactiques afin de faire évoluer ces conduites et les conceptions à l'origine de ces conduites.

■ GUYON, Odile. *Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5e : les morphogrammes grammaticaux s et nt*. 383 pages + 198 pages annexes.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : juillet 1996. Dirigée par Jacques Fijalkow.

Dans une perspective développementale, nous cherchons à interpréter la variété et la fréquence des erreurs d'accord repérées du CE1 à la 5e et concernant les formes homophones hétérographes, nominales et verbales, terminées par les morphogrammes grammaticaux s et nt ([lu] : *loup* ou *loups* ; [pas] : (*il*) *pass*e, (*tu*) *pass*es ou (*ils*) *pass*ent). Dans les productions observées, ces marques muettes peuvent être manquantes (*les poule picore*), abusives (*la fille des voisins jouent*) ou interverties (*les poissons nages* : *tu les regardent*). Pour valider nos hypothèses psycholinguistiques - articulantes particularités orthographiques du français et développement cognitif des enfants -, nous réalisons un plan expérimental à plusieurs volets : nos deux variables dépendantes sont l'accord nominal et verbal ; nos trois variables indépendantes sont : 1° les morphogrammes s et nt ; 2° les structures syntaxiques, dont l'inversion du sujet et la présence d'un écran nominal (complément du nom sujet) ou pronominal (pronoms compléments *le/la/les/lui/leur*) entre le sujet et le verbe ; 3° les niveaux de scolarité, du CE1 à la 5e. Notre échantillon initial se compose de 469 enfants, soumis à des dictées de phrases simples. L'analyse qualitative, quantitative et statistique des données montre une évolution non linéaire des performances et des types d'erreurs (aspect génétique) et permet la caractérisation de profils associant telle représentation cohérente du plurisystème graphique (reconnaissance des diffé-

rentes fonctions des graphèmes), telle stratégie d'accord dominante (utilisant un critère spatial ou grammatical) et tel biais systématique. Conformément à notre cadre théorique, la succession des comportements observés traduit le cheminement de la confusion à la clarté cognitive. Enfin, sur un plan didactique, nos résultats suggèrent pour l'avenir d'autres expérimentations testant l'effet des terminologies grammaticales sur la construction des concepts impliqués et l'influence des conditions scolaires sur l'apprentissage (opposition entre modalités déclarative et procédurale).

■ SARRIS, Dimitrios. *L'écriture inventée : psychogénèse ou sociogénèse ?* 318 pages + 21 pages bibliographie.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : novembre 1996. Dirigée par Jacques Fijalkow.

Dans une perspective socio-constructiviste, la question est de savoir si l'entrée dans l'écrit est d'ordre psychogénétique et donc si l'enfant doit traverser différentes étapes obligatoirement pour arriver à l'écrit conventionnel ou si on peut modifier suivant les effets d'une intervention didactique les étapes consignées dans une grille d'écriture inventée. Pour répondre à cette question, nous avons utilisé la tâche d'écriture inventée comme pré-test et comme post-test avec une intervention de type expérimental. Dans le chapitre I nous avons analysé un corpus de productions graphiques enfantines en vue d'établir une suite d'étapes génétiques pour l'acquisition de l'écrit par l'apprenti-scrip-teur. À l'issue de celle-ci une série d'expérimentations ont été menées en moyenne et en grande section mater-

nelle. La première a montré qu'on peut modifier le comportement écrit de l'enfant (dessiner) et enrichir son répertoire lexical au moyen d'une familiarisation avec l'écrit. La deuxième expérience a porté sur l'apprentissage par l'enfant de lettres autres que celles de son prénom en procédant à une intervention utilisant le nom de famille, ce qui l'amène à produire des énoncés plus riches en lettres. La troisième expérience consistait à enseigner à deux groupes d'enfants l'utilisation normée d'une page, à savoir écrire une liste de mots en colonne et une phrase de gauche à droite. Le groupe expérimental a montré de meilleurs résultats que les groupes témoins. La quatrième expérience a consisté à sensibiliser à la longueur de mots et de phrases à distinguer des énoncés longs et courts.

Les résultats montrent que l'intervention conduit l'enfant à écrire des énoncés plus longs. Enfin, la dernière expérience a comparé deux groupes d'enfants, l'un en France, l'autre en Grèce pour voir si l'environnement linguistique (différence de la longueur de mots dans les deux langues) influence les productions écrites des enfants. Les résultats, bien que modestes, indiquent que les enfants grecs ont tendance à écrire des énoncés plus longs que les enfants français. Les données des expérimentations vont dans le sens de l'hypothèse de départ, à savoir que l'écrit dépend des variables linguistiques, scolaires et culturelles et à ce titre son acquisition peut être qualifiée plus d'ordre psychosocio-génétique que psychogénétique.

Titres communiqués par
Michel Bataille, Professeur à
l'Université de Toulouse-Le
Mirail

- FRAYSSE, Bernard. *Évolution des représentations socioprofessionnelles des élèves-ingénieurs. Étude diachronique sur trois départements de l'INSA de Toulouse.* 345 pages + annexes.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : janvier 1996. Dirigée par Michel Bataille.

Notre étude diachronique porte sur les représentations de leur futur métier des élèves-ingénieurs de l'INSA de Toulouse, nous comparons les contenus représentationnels à l'entrée et en sortie de second cycle de formation et ce sur trois départements.

Notre problématique analyse par l'articulation de différents niveaux, l'évolution des représentations d'acteurs sociaux, insérés dans des groupes de formation à une profession, en référence à ces mêmes groupes. Par l'étude des représentations socioprofessionnelles des élèves-ingénieurs de l'INSA attachées à des inscriptions sociales contextualisées, nous sommes informés sur la manière dont les acteurs se construisent des identités multiples à travers des groupes différenciés. Par ces identités et ces groupes naissent les projets des acteurs sociaux qui constituent des dimensions des processus représentationnels et où s'exprime la temporalité ; les projets des sujets interviennent dans la transformation des contenus et des structures de leurs représentations. Les prises de position des élèves-ingénieurs sont l'expression de deux représentations autonomes que nous qualifions de socioprofessionnelles dont les signifi-

cations sont fondamentalement distinctes ; elles spécifient deux groupes d'élèves-ingénieurs au sein de l'échantillon et expriment un clivage entre d'une part une identité fondée sur une dimension scientifique et d'autre part une identité centrée sur une dimension commerciale fortement liée à l'environnement économique. Elles inscrivent les acteurs dans des stratégies identitaires intra et extra-institutionnelles et éclairent les groupes d'appartenance ou de référence. Enfin elles évoluent et/ou se transforment dans les interactions intra et extra-institutionnelles et en fonction de ces groupes.

- JACQUET-MIAS, C. *L'implication professionnelle des travailleurs sociaux dans le secteur médico-social associatif.* 351 pages + 143 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : janvier 1997. Dirigée par Michel Bataille.

Ce travail de recherche propose une modélisation de l'implication professionnelle des travailleurs sociaux du secteur médico-social associatif. Le champ professionnel considéré est propice à l'investigation scientifique puisqu'il s'est transformé de manière rapide et profonde en quelques années. Les conséquences sont la nécessité d'une adaptation accrue aux difficultés rencontrées, des modifications dans les prises en charge, un accroissement des acteurs sur le terrain, autrement dit, la confrontation à un ensemble composite et complexe tant du point de vue des prises en charge, que des acteurs concernés ou encore des lieux d'exercice. Des témoignages issus du terrain, ou encore recueillis par voie de presse générale ou spécialisée, un retour sur l'Histoire du travail social ont permis de

mettre en évidence des oppositions entre des modes d'agir et de penser, oppositions liées à l'affrontement entre deux logiques : la logique humaniste et la logique économique. Le conflit se traduit pas des conduites différentes dans le quotidien professionnel à savoir des conduites de type erratique, mais on constate qu'il existe aussi des conduites laissant apparaître que d'autres professionnels sont très actifs. La diversité de réponses amène à essayer de comprendre pourquoi et en quoi, les fonctionnements se diversifient de la sorte : comment les significations accordées par les individus à leur contexte professionnel (suivant leur ancrage psychosocial) sont-elles un facteur d'influence sur ces modes d'agir ? Le modèle propose une analyse de l'implication professionnelle sur la base de la formation, de l'évolution, voire de la disparition de trois éléments structurels : le sens des actions, les repères nécessaires à l'adoption de conduites professionnelles et le sentiment de les contrôler plus ou moins.

Titre communiqué par
Gaston Pineau Professeur à
l'Université François
Rabelais de Tours

- LEMOIGNE, Jean-Marie. *Marathon et Formation, Contribution à l'approche formative des expériences sportives limites*. 654 pages.

Thèse de doctorat : Tours : 1996. Dirigée par Gaston Pineau.

L'appropriation de son processus de formation offre à la recherche un champ récent d'exploration. Elle prend des formes variées et elle se réalise par

divers moyens, entre autres la pratique sportive et dans celle-ci, la pratique du marathon qui s'est particulièrement développée ces dernières années.

Des milliers de marathoniens du monde entier - affrontés à la réalisation d'une épreuve aux dimensions mythiques - se trouvent au cœur d'une démarche limite où voisinent l'attraction d'une mode sociale de pratique d'épreuves extrêmes, l'appel d'un dépassement personnel qui prend naissance souvent au centre d'une crise existentielle de questionnements sur soi et sur le monde, la solitude du coureur de fond sur une distance de 42 km 195 et la participation solidaire à un rite socio-conviial de passage quasi initiatique.

Comment ? À quel niveau ? Avec quelle intensité cette pratique sportive et ludique est-elle pour certains (tous ?) un moyen de formation globalisante ?

La recherche a tenté de répondre à cette hypothèse à l'aide du modèle tripolaire de la formation de Jean-Jacques Rousseau dans la perspective éducative du Baron Pierre de Coubertin relançant les Jeux Olympiques modernes à la fin du 19^e siècle et en reconstruisant la démarche initiatique qu'une épreuve de longue durée peut produire.

L'épreuve de marathon ne serait-elle pas un raccourci de la vie de l'homme ?

À l'aide du modèle méthodologique de l'ethnométhodologie de Garkinkel, le corpus constitué par onze récits de marathoniens d'âges, de performances et de sexes différents, donne du sens à cette hypothèse qu'à côté du champ de la formation instituée, il y a un champ de formation non instituée par contact direct et réfléchi, la formation existentielle.



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, Éducation artistique, Éducation 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 en sciences de l'éducation

BURGESS, Robert G. ed. *Educational research and evaluation : for policy and practice ?* London ; Washington : Falmer, 1993. X-187 p., bibliogr. dissém. 15

Cet ouvrage étudie la relation entre la recherche, l'évaluation et les politiques et pratiques pédagogiques. En exploitant des recherches anglaises et américaines, il identifie les principaux processus en jeu. Les problèmes liés à la conduite d'une recherche sont examinés, les moyens de les résoudre sont envisagés. Différents exemples de problèmes et de processus observés au cours de divers projets sont proposés à la réflexion du lecteur.

CORNALI-ENGEL, Irène. dir ; WEISS, Jacques. dir. *Des utopies à construire : hommage à Jacques-André Tschoumy.* Neuchâtel : IRDP & Lausanne : LED, 1996. 185 p., bibliogr. (11 p.) 23

Jacques-André Tschoumy a dirigé pendant dix-neuf ans, de 1977 à 1996, l'IRDP. À l'occasion de son départ à la retraite, des auteurs ont souhaité lui rendre hommage en écrivant sur des thèmes qui lui étaient chers : les droits à l'éducation et la citoyenneté européenne (S. Roller, P. Marc...) ; la langue française et l'éducation interculturelle (J.-P. Bronckart, M. Abdallah-Preteille...) ; le plurilinguisme (L. Allal..) ; la formation initiale et continue (P. Dominicé, F. Cros...) ; l'éducation aux médias et les nouvelles technologies ; la coordination (A. Florin...).

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

Méthodologie de la recherche

LENOBLE-PINSON, Michèle. *La rédaction scientifique : conception, rédaction, présentation, signalétique*. Bruxelles : De Boeck université, 1996. 152 p. (Méthodes en sciences humaines.) 31

Il s'agit d'un guide méthodologique permettant de concevoir, rédiger, présenter un travail scientifique de fin d'études. 1) La conception : le choix du sujet, du directeur de travail, le plan, la recherche, la réflexion, la rédaction, la relecture... 2) La rédaction et la présentation : les pages d'avant-propos, l'introduction, les citations, les notes... 3) La signalétique : la bibliographie, la fiche bibliographique, la référence d'un livre, la référence d'un article... (Prix : 75,00 FF).

MIALARET, Gaston. *Statistiques*. Paris : PUF, 1996. IX-219 p. (Collection premier cycle.) 9

Cet ouvrage est destiné à des étudiants en sciences humaines et sociales, pour leur permettre d'utiliser et d'appliquer les principes et les règles élémentaires de la statistique. Les points suivants sont étudiés : caractériser une série de valeurs numériques ; transformation d'une série en une autre série statistique ; séries chronologiques ; la courbe de Gauss ; population et échantillons, intervalle de confiance ; comparaison de groupes, analyse de la variance ; comparaison de distribution, test χ^2 ; la corrélation ; l'analyse de la covariance. (Prix : 98,00 FF).

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie de l'éducation

COSTA-LASCOUX, Jacqueline. *Les trois enjeux de la laïcité*. Paris : Hachette, 1996. 140 p., bibliogr. (2 p.) (Questions de politique.) 23

La laïcité est inscrite dans la constitution de 1946. Elle repose sur deux principes : "la liberté de conscience, qui impose à l'État de ne pas intervenir dans les conditions de chacun" ; "l'égalité de tous devant la loi, quelle que soit la religion de chacun". Dans les débats actuels sur la laïcité, ce qui est en jeu, c'est une certaine conception de la laïcité. J. Costa-Lascoux s'intéresse d'abord à la longue marche de la laïcité, du Concordat jusqu'à nos jours ; puis aux temps et lieux du religieux : les aménagements du temps scolaire, les lieux de culte et d'inhumation, l'abattage rituel. Elle étudie ensuite les manifestations culturelles du religieux : le signe vestimentaire, l'enseignement des religions. Elle aborde enfin la question : vers une laïcité européenne. L'évolution de la laïcité est conjointe au développement des droits culturels fondamentaux. L'analyse des situations nationales (Allemagne, Belgique, Suisse...) montre que la "laïcité française est la construction idéologique la plus proche de cette construction." L'ouvrage se termine par un entretien avec le rabbin Sitruk. (Prix : 59,00 FF).

Éthique et éducation. Dijon : CRDP, 1996. bibliogr. dissém. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.)

Quelques titres de contributions : Enseigner la vertu ? Une exploration des valeurs incertaines de l'homme (Philippe Mougel) ; Jugement de fait et jugement de valeur dans l'action et dans l'interprétation de l'action (Jean-Pierre Sylvestre) ; La question éthique dans le pragmatisme américain (Jean-Claude Gens) ; À propos des fondements de l'éthique (Jean-Paul Durand) ; L'Islam : un

humanisme (Hamid Brohmi) ; L'éthique du juriste (Daniel Tricot) ; Histoire : science et conscience (Didier Mény) ; Éthique et psychologie (Gérard Barret) ; Éthique et éducation : la nécessité d'une redéfinition et d'une traduction inter-culturelle (Jean-Claude Denizot)... (Prix : 150,00 FF).

Les équivoques de la laïcité.
L'Homme et la société, n° 2, 1996.
160 p. 15

L'affaire des foulards et la laïcité à la française (Jean Baubérot) ; Les jeunes filles au foulard (Haroun Jamous) ; Clivages de vision du monde chez les femmes dans l'Iran d'aujourd'hui (Marie-Claude Lutrand) ; Culture thérapeutique et renouveau religieux (Patrick Cingolani) ; La laïcité et ses ennemis. L'exemple de l'Inde contemporaine (Gérard Heuzé) ; Sexualité et nationalisme aux États-Unis aujourd'hui (E. San Juan Jr) ; Évangélisation, problèmes agraires et théologie de la libération (Nora Benamra Solorzano) ; L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans fréquentant la Mission locale (Aziz Jellab) ; Interventions médicales et humanitaires et prévention sans frontières : médecine ou idéologie ? (Bernard Hours) ; Du Tiers Monde au métissage culturel (Catherine Coquery-Vidrovitch). (Prix : 90,00 FF).

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF, 1996. 127 p., bibliogr. (4 p.) (Pratiques et enjeux pédagogiques.) 4

Frankenstein est une "créature" fabriquée, dans le roman de Shelley, par le docteur V. Frankenstein, comme Émile l'est par Rousseau. Le mythe de Frankenstein nous met en face du "noyau dur de l'aventure éducative". P. Meirieu va s'attacher aux pas de Frankenstein et de sa créature pour étudier ce qui, dans cette histoire, est constitutif de l'entreprise éducative. Ce mythe comme celui de Pygmalion, de Pinocchio, du Golem, révèle une même espérance : "accéder au secret de la fabrication de l'humain".

À l'origine, le monstre, abandonné par son créateur, va tenter de faire son éducation, de se civiliser ; car Frankenstein a confondu "fabrication" et "éducation", il n'a pas accompagné sa créature dans le monde, oubliant qu'un homme n'est pas seulement un assemblage de morceaux de chair. Ce que F. Imbert rappellera, dans l'opposition entre praxis et poiesis. C'est cela qui doit être au centre du système éducatif : la relation du sujet, l'élève, au monde. Il faut procéder à une "révolution copernicienne" de la pédagogie, dont P. Meirieu indique les sept "exigences". Alice (au pays des merveilles) pourrait proposer une autre école, "une espèce d'école", avec des "espèces de gens". Une école où pourrait être mise en place une pédagogie différenciée, synonyme de démocratisation et de réussite, de volonté de "faire avec", de "prendre l'élève tel qu'il est, là où il est". Une école où il y aurait un véritable transfert de connaissances, permettant à l'élève d'associer des circonstances et des connaissances, d'accéder à la "signification proprement humaine des savoirs qu'on lui enseigne", de lui attribuer la responsabilité de ses actes. Une école où il pourrait découvrir "le pouvoir libérateur de la Loi". Une école où l'enseignant soumettrait son savoir à l'élève, échappant ainsi à la "tentation démiurgique de Frankenstein". (Prix : 98,00 FF).

SNYDERS, Georges. *Y a-t-il une vie après l'école ? Les études après les études. Quelles joies ?* Paris : ESF, 1996. 140 p., bibliogr. (2 p.) (Pédagogies.) 5

À partir de quelques destins exemplaires, l'auteur cherche à comprendre ce que réussir signifie quand ce terme ne se réduit pas à la réussite sociale ou professionnelle. Au sortir de l'université ou d'études supérieures, le jeune adulte se trouve face au monde qui l'entoure, seul, pour se forger son identité. Il va choisir les rencontres qu'il va faire, elles ne lui seront plus imposées : des "entraîneurs" parmi ces égaux (Monet et Renoir, Courbet), des maîtres reconnus (Tchekov, J.

Vilar), les très grands Anciens (R. Aron et Kant, Rodin et Michel-Ange). Il devra faire face à deux tentations : se rattacher à son passé ou s'installer d'emblée dans la maturité. Celle-ci doit être la suite de l'enfance et de l'adolescence, créée au contact du réel, dans une fidélité à soi-même. Le jeune adulte va découvrir la richesse et la pluralité de ce réel (exemples de Van Gogh, Citroën, Renault, Ricard). Les expériences vécues de l'amour (amour et amour du monde) peuvent aider le jeune adulte à l'accomplissement de lui-même. Comment se passe cette confrontation avec le réel ? Il peut en prendre possession par la science (F. Jacob) ou par la beauté (Van Gogh, Rilke). Le réel peut être âpre, le jeune adulte va devoir "assumer" le redoutable, le dramatique (Canetti, Aragon, Jaurès) ; il peut être atroce (F. Dolto, A. Breton). Le jeune adulte peut toucher le fond de l'atroce (G. Snyders à Auschwitz). Cette expérience l'a amené à ne plus se résigner à ce que le monde soit le contraire de l'harmonie mozartienne (son musicien favori) : introduire la beauté dans l'horreur, contre l'horreur. La joie, la recherche de la joie peuvent être des antidotes à la déshumanisation. (Prix : 129,00 FF).

XYPAS, Constantin. dir. *Éducation et valeurs : approches plurielles*. Paris : Anthropos, 1996. 208 p., bibliogr. dissém. (Exploration interculturelle et science sociale.) 13

Huit grands penseurs, représentatifs des disciplines fondamentales des sciences de l'éducation : philosophie, pédagogie, sociologie et psychologie, sont confrontés sur l'éducation et les valeurs. Descartes et Kant sont interrogés sur le problème de la volonté, Pestalozzi et Alain sur le jugement, Durkheim et Weber sur l'antagonisme des valeurs, Freud et Piaget sur la liberté. (Prix : 125,00 FF).

Études historiques

DESSERTINE, Dominique ; MARADAM, Bernard. *Les institutions de la socialisation des enfants de la ville (1919-1940)*. Lyon : Université Lumière-Lyon II, 1996. 180 p., bibliogr. (4 p.) 13

"Quel a été le rôle des institutions de jeunesse pendant l'entre-deux-guerres, période marquée, comme la période actuelle, par une grande croissance des banlieues et par une grave crise économique ?" Dans les années 1930, ces quartiers ont connu une grande paix sociale. Plusieurs explications peuvent être fournies. L'investigation a été limitée aux processus collectifs de socialisation des jeunes autres que la famille et l'école. Dans quelle mesure peuvent-ils rendre compte eux aussi de ce phénomène de croissance "paisible" des villes ? Les enfants et adolescents apprennent alors à consommer du loisir et à passer d'un univers à l'autre. Ils découvrent un certain nombre de valeurs communes qui concernent l'aptitude à la vie en commun, le goût de l'effort, le plaisir du partage et le respect de l'autre. Les effets de cette vaste entreprise de socialisation sont à lire, entre autres, dans les nouvelles modalités de gestion des conflits. La violence physique disparaît des conflits sociaux ; chacun se rappelle combien les grèves et les occupations d'usines et de lieux de travail furent pacifiques en 1936. Mais il n'y a pas pour autant émergence d'une seule jeunesse. L'émancipation en douceur de la jeunesse qui s'opère alors se fait à l'intérieur d'institutions solides. Elle est conservatrice en ce sens que les idéaux des adultes et des adolescents restent les mêmes. Les cultures diffusées par chacun des deux grands groupes que nous avons suivis sont suffisamment solides, pour qu'en dépit de quelques transfuges individuels, elles aient façonné durablement les deux France. (Document non commercialisé. Diffusion MIRE).

Mathematical Europe : history, myth, identity = L'Europe mathématique : histoire, mythes, identités. 1992. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1995. 575 p., fig., tabl., bibliogr. (3 p.) ☞ 13

1) Les origines des mathématiques européennes : mythes (et réalités ?) dans l'histoire des mathématiques grecques et anciennes ; modernité classique et science arabe ; une mathématique baroque en Europe, réseaux, ambitions et acteurs... 2) L'Europe mathématique à ses frontières : que signifie l'expression de "mathématiques européennes" vue de Chine ? on mathematical life in Poland ; the nineteenth-century international mathematical community and its connection with those on the Iberian periphery... 3) À l'intérieur de l'Europe mathématique : une comparaison des journaux français et italiens dans les années 1860-1875 ; a comparative study of the French and German mathematical societies before 1914 ; l'école algébrique anglaise et les conditions conceptuelles et institutionnelles d'un calcul symbolique comme fondement de la connaissance... (Prix : 190,00 FF).

Perspectives de l'éducation

Apprendre à tout âge. Réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel, 16-17 janvier 1996. Paris : OCDE, 1996. 363 p., graph., tabl., bibliogr. (11 p.) ☞ 4

Ce rapport présente les documents préparés pour la réunion tenue à Paris les 16 et 17 janvier 1996 sur le thème : faire de l'apprentissage à vie une réalité pour tous. Il se compose de deux parties. 1) Les questions à examiner : trois grands objectifs se dégagent : renforcer les bases d'un apprentissage à vie, améliorer les transitions et les parcours entre l'enseignement et la vie active, préciser le rôle et les responsabilités de tous les partenaires. 2) Le rapport de base (qui constitue la presque totalité du document) aborde les

points suivants : les problèmes posés aux systèmes d'enseignement et de formation par cette réforme de l'apprentissage à vie, les solutions possibles, les actions prioritaires (revitaliser les écoles et les autres établissements d'enseignement pour jeter les bases d'un apprentissage à vie : améliorer les itinéraires et les transitions entre l'enseignement formel et non formel et la vie active), les instruments (la gestion et l'autonomie du choix, l'utilisation des objectifs et des normes de l'apprentissage formel et non formel, le renforcement des ressources de l'enseignement, le financement). Cette réforme est un objectif à long terme, dont trois aspects doivent être pris en compte : l'apprentissage à vie ne doit pas être imposé : les pouvoirs publics doivent guider les innovations ; il demande la coopération et la coordination entre de nombreux secteurs de l'action gouvernementale et des politiques structurelles et macroéconomiques. (Prix : 195,00 FF).

Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti. Paris : Nathan pédagogie, 1996. 316 p., bibliogr. dissém. (Les repères pédagogiques : philosophie de l'éducation.) ☞ 23

Cet hommage a été organisé autour des différentes dimensions de la transformation du monde éducatif. 1) Information et communication : les enseignants et l'information (J. Hassenforder) ; apprendre à s'informer au CDI (F. Chapron)... 2) Un enjeu majeur : la formation : pour une formation au plus près des personnels (A.-M. Imbert) ; formation des enseignants à la liberté (A. Braun)... 3) Le changement et les enseignants : subjectivité, inertie et changement (M. Pagès) ; crise, anomalies et enseignant (A. Abraham)... 4) Innovation, réforme, rapports : comment changer ? le cas de l'emploi du temps mobile (A. Husti) ; réforme et évolution de la pédagogie (L. Legrand) ; à quoi servent rapports et commissions ? (A. Prost)... (Prix : 129,00 FF).

RAISON, Stewart. *Towards the learning society*. London ; New York : Cassell, 1994. IX-146 p., bibliogr. (9 p.) n° 4

Dans notre société en période de transition, l'éducation occupe une place fondamentale pour permettre aux individus de s'adapter aux changements. Dans ce domaine, les décideurs doivent promouvoir les conditions d'évolution vers une société en constant apprentissage, entretenir un dialogue avec le public afin d'organiser des centres d'apprentissage, sortes de coopératives, sur les lieux de travail et dans les municipalités. Les récentes lois conservatrices, qui ont succédé aux efforts de démocratisation de l'après-guerre, ont assimilé l'éducation à un bien soumis à la loi de marché, peu propice au perfectionnement de tous. Cet ouvrage propose un projet de théorisation des politiques gouvernementales d'éducation de l'après-guerre. Une analyse conceptuelle des structures, des contradictions, des schémas de chaque période politique conduit à des restructurations de la planification de l'éducation. L'objectif de ce travail théorique est d'aider à résoudre "les problèmes posés par un processus historique".

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Réflexions sur le monde contemporain, prospective

Le service public en recherche : quelle modernisation ? Paris : La Documentation française, 1996. 405 p. n° 23

Cet ouvrage est issu des programmes de recherche lancés en 1990 par le Ministère chargé de la Recherche et le Commissariat général du Plan sur le thème de la modernisation des services publics. Les travaux sont regroupés autour des points suivants : 1) La question de l'efficacité. 2) Les agents, acteurs du service public. 3) Informatique et innovation organisationnelle. 4) Un rapport moins

abstrait aux usagers. 5) Utilité et dangers des techniques de marché. 6) La formulation de l'intérêt général : de nouveaux espaces de formulation de l'intérêt général, le cas des établissements scolaires (J.-L. Derouet) ; transformations du second degré et métier d'enseignant (E. Chatel, J.-Y. Rochex et J.-L. Roger) ; une démarche pragmatique, la prévention de la délinquance (C. Dourens et P. Vidal-Naguet)... (Prix : 120,00 FF).

Inégalités d'éducation et structure sociale

Exclusions et éducation. Marly-le-Roi : INJEP, 1996. 280 p., bibliogr. dissém. (Document de l'INJEP ; 23.)

n° 15

Les conférences de ce colloque de l'AECSE sur l'exclusion ont pour thèmes : la question sociale et ses transformations (R. Castel). Moderniser sans exclure (B. Schwartz). Approche historique du rapport éducation-exclusion aux XIXe et XXe siècles (L. Benichou). Quelques contributions aux ateliers : Exclusion et intégration dans l'école, par l'école (J.-Y. Rochex). Exclusion et insertion (F. Cros). La formation : une relation sujet/système comme analyseur de l'exclusion (D. Glasman). Les instituteurs et la division sociale à l'école (H. Peyronie). Lycéen es-tu là ? (P. Rayou). Exclusion et inscription sociale de la jeunesse (A. Vulbeau). Les tables rondes portaient sur la production de l'exclusion, les associations dans la lutte contre l'exclusion, les politiques de la jeunesse, de la formation et de l'éducation en Europe. (Prix : 160,00 FF).

FERRAND, Michèle ; IMBERT, Françoise ; MARRY, Catherine. *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliens et normaliennes scientifiques*. Paris : Ministère de l'éducation nationale ; Direction de l'évaluation et de la prospective, 1996. 140 + 9 p., ann., bibliogr. (9 p.)

☛ 11

Cette recherche est née de l'étonnement qu'a pu susciter la chute brutale du nombre de jeunes filles reçues aux concours d'entrée à l'École normale supérieure en mathématiques et en physique depuis l'instauration de la mixité, c'est-à-dire la fusion des ENS d'Ulm (école de garçons) et de Sèvres (école de filles) en 1986, dans un contexte d'essor sans précédent des scolarités féminines supérieures. Plutôt que de revenir sur les raisons et les modalités de cette exclusion, les auteurs s'interrogent sur les dispositions particulières éventuelles de ces jeunes filles dont le cursus relève de l'exception, le rôle de la famille dans la transmission ou la constitution de ces connaissances, la question des inégalités garçons-filles devant l'école. Leurs hypothèses de travail sont les suivantes : la sursélection scolaire, la généralisation de la préoccupation scolaire des parents, une indifférenciation sexuée des attentes parentales et la mobilisation propre des filles sur leur réussite scolaire. Quelques conclusions : les atouts familiaux dont les normaliennes ont disposé et qu'elles ont mobilisés pour entrer à l'ENS sont peu différents de ceux des normaliens. Leur sursélection scolaire et sociale n'est pas manifeste. Leurs mères sont très souvent "actives" (essentiellement des enseignantes) et "scientifiques" mais celles des normaliens le sont tout autant. Pour autant, normalienne scientifique n'égal pas normalien scientifique : une normalienne sur deux est une biologiste, un normalien sur deux est un mathématicien à performances scolaires équivalentes. Peut-on interpréter ce choix comme l'effet d'une moindre soumission des filles que des garçons à la logique de l'excellence, celle du

diktat des mathématiques ? (Document non commercialisé. Diffusion MIRE).

Sociologie de l'enfance et de la jeunesse

GABERAN, Philippe. *Éduquer les enfants sans repères*. Paris : ESF, 1996. 126 p., bibliogr. (2 p.) (Pratiques et enjeux pédagogiques.) ☛ 4

La violence des jeunes n'est qu'un des aspects du mal vivre de la jeunesse, du "ras-le-bol" à l'égard des mensonges de l'adulte. L'auteur s'intéresse d'abord à ceux qu'il appelle "les enfants chauves-souris". Ceux qui n'ont pas accès au langage, pas seulement les enfants de la misère, mais ceux qui "payent" les conséquences du divorce ou de l'immigration ; dans un monde où il n'y a plus de règles du jeu, où ils n'accèdent pas à la "fonction d'enveloppe psychique que revêt le langage", construit à partir du lien corporel à la mère, puis sur un dialogue émotionnel avec celle-ci ; dans un monde où l'on est passé du droit de l'enfant au droit à l'enfant, où trop souvent celui-ci consomme le divorce. Trop souvent, l'adulte ment, lorsqu'il laisse la rue à l'état sauvage ou lorsqu'il veut "nettoyer" la rue de tous ceux qu'il juge indésirables" et qu'il veut dépenaliser la consommation du haschich. Il ment lorsqu'il se réfugie derrière des "artifices d'autorité" pour conserver la maîtrise de la relation à l'enfant, lorsqu'il y a refus de l'engagement de soi et refuge dans le contrat pédagogique. L'école n'est ni une crèche, ni une garderie. Elle doit s'ouvrir à la cité dans ses finalités, ses programmes, elle doit tenir compte de l'évolution des normes et des techniques. Le respect de la différence et le souci de la cohérence sont les valeurs essentielles d'un engagement responsable. Cette cohérence se manifeste au niveau de l'Éducation nationale notamment lorsqu'elle organise des classes passerelles entre les différentes classes ; mais il faut que l'adulte renonce à des "attitudes de crispation sur le pouvoir". Les notions d'équipe, de contrat sont à revoir. Car sinon,

la violence des enfants chauves-souris sera toujours une réponse à notre propre violence. (Prix : 98,00 FF).

Les rapports entre générations en Europe. *Agora/débats jeunesse*, n° 5, 1996. 175 p., tabl., bibliogr. dissém.

☛ 4

Le thème du dossier porte sur "les rapports entre générations : un enjeu pour l'Europe sociale" : la jeunesse en Europe, de la compétence à la performance (H. Le Bras) ; jeunes et dispositifs d'insertion dans six pays européens (F. Lefresne) ; nouveaux modèles de transition et d'exclusion sociale de la jeunesse au Royaume-Uni (R. Mac Donald) ; changement de statut de la jeunesse, les débats politiques aux Pays-Bas (H. Van Ewijk) ; réponses publiques au chômage des jeunes en Finlande, nouveaux défis, nouveaux conflits (L. Sivrala) ; jeunes générations, de l'ère industrielle à la post-modernité (J.-C. Lagrée) ; générations et changement social dans le Mezzogiorno italien (C. Leccardi). Points de vue : Jules Vallès et les droits de l'Enfant (R. Bellet) ; les médiateurs du livre dans les quartiers (J. Scheer) ; éducation populaire et associations, l'exemple de "Peuple et culture" de Haute-Savoie (P. Callé). (Prix : 85,00 FF).

Sociologie de la famille

AYRE, Elizabeth. *They won't take no for an answer : the Relais enfants-parents*. La Haye : Bernard Van Leer foundation, 1996. 71 p., bibliogr. dissém. (Early childhood development : practice and reflections ; 11.)

☛ 4

Description des travaux de l'association Relais parents-mères-enfants qui, en France, lutte pour permettre aux très jeunes enfants, de parents emprisonnés, de conserver le lien avec leurs parents afin de préserver leur équilibre psychologique, malgré la réticence du système judiciaire et même le fatalisme

des parents. Cette association fonctionne grâce à des bénévoles, en majorité des femmes, de milieu assez favorisé, qui organisent des campagnes de sensibilisation, accueillent certains enfants ponctuellement, animent des ateliers en prison, recherchent du matériel et des fonds.

Sociologie urbaine et rurale

Lire la ville. *Lire et savoir*, n° hors-série, juin 1996. 157 p., bibliogr. (21 p.) ☛ 4

Ce document, qui s'adresse normalement à des enfants, peut fort bien intéresser des adultes. La première partie est constituée d'essais, sur tous les aspects de la ville : l'ouverture de l'école (P. Bouveau) ; la ville et les langues (L.-J. Calvet) ; la politique et la ville, la banlieue, l'étranger (A. Begay) ; l'articulation oubliée, le langage hip-hop (H. Bazin...). Une deuxième partie présente neuf sites en France qui ont travaillé sur la lecture de la ville (Blois, Bordeaux, Créteil...). Une troisième partie, bibliographique, propose des ouvrages, des films, des lieux de ressources... sur le sujet. (Prix : 89,00 FF).

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Regards sur l'éducation : analyse. Paris : OCDE, 1996. 75 p., tabl. ☛ 23 S'inspirant des indicateurs de l'OCDE, présentés dans un volume indépendant, et de sources extérieures, ce document analyse quatre thèmes d'importance : l'évolution des effectifs et des dépenses ; la mesure des résultats scolaires et des compétences des adultes ; le passage de l'école à la vie active ; la situation et la rémunération des enseignants. (Prix : 50,00 FF).

Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE. Paris : OCDE, 1996. 396 p., tabl. ☞ 4

Les indicateurs de l'OCDE sont regroupés en sept chapitres. 1) Contexte économique, social et démographique. 2) Coûts de l'enseignement et ressources humaines et financières. 3) Accès à l'éducation, participation et progrès. 4) Environnement et processus scolaires. 5) Nombre de diplômés sortant des établissements d'enseignement. 6) Résultats scolaires et compétences de base des adultes. 7) Résultats de l'enseignement au regard du marché du travail. (Prix : 220,00 FF).

Politique

L'enfant et les conventions internationales. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1996. 492 p., bibliogr. dissém. ☞ 15

Les contributions de ce colloque sont regroupées en trois parties. 1) Présentation générale : les conventions internationales ; les conventions de la conférence de la Haye ; la convention de New York... 2) Interventions par pays : Afrique francophone, Argentine, Belgique, Brésil, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, Grande-Bretagne, Grèce, Islam, Pays-Bas, République tchèque. 3) Contributions françaises : L'application par les tribunaux français des Conventions visant à lutter contre les déplacements illégitimes d'enfants ; Le droit français de l'assistance éducative à l'épreuve des Conventions internationales : la consultation du dossier ; La parole et les nouveaux droits de l'enfant en justice. (Prix : 140,00 FF).

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Processus d'acquisition, activités cognitives

MEIRIEU, Philippe ; DEVELAY, Michel. *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue.* Lyon : CRDP, 1996. 117 p., fig. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ☞ 23

Cet ouvrage reprend les contributions d'un colloque, tenu à Lyon, sur le transfert de connaissances. La première partie propose des réflexions sur le concept de transfert (M. Mendelsohn, M. Develay, P. Meirieu). La deuxième partie regroupe des articles sur le thème "le transfert, carrefour de toutes les approches de la formation". Entrée par la sociologie (B. Charlot...); entrée par la question de la formation des enseignants (J. Tardiff); entrée par la psychologie et la psychanalyse (J. Lévine...); entrée par les didactiques (M. Develay, P. Dominicé, M. Tozzi, A. Giordan); entrée par la pédagogie (P. Meirieu, N. Allieu, P. Higelé). La troisième partie présente des pistes de recherche et des questions : le transfert, questions épistémologiques et sociologiques (B. Charlot), apprendre à transférer (J.-B. Batisse). (Prix : 90,00 FF).

Activités cognitives

BEAUVALLET, Godefroy. *Un voyage d'exploration en sciences cognitives : une science est née.* Paris : L'Harmattan, 1996. bibliogr. (7 p.) (Sciences et société.) ☞ 61

Ce voyage se déroule en trois étapes. 1) Une étape historique, l'histoire récente des sciences cognitives : le connexionnisme, l'intelligence artificielle... 2) Une étape descriptive, l'auteur a travaillé au Département des sciences cognitives de San Diego (Californie).

Il nous décrit la vie, les activités de recherche de ce département. Cela lui permet de montrer la diversité des pratiques, des approches théoriques et des options philosophiques à l'œuvre. 3) Une étape interdisciplinaire : l'état de l'art dans les différents domaines de recherche, en neuropsychologie, en linguistique, en communication, en anthropologie. L'objet de l'auteur est de faire percevoir ce qui fait des sciences cognitives, une véritable science. (Prix : 130,00 FF).

GARDNER, Howard ; DELACOTE, Goéry. préf. *L'intelligence et l'école : la pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement.* Paris : Retz, 1996. 351 p., bibliogr. (39 p.) (Psychologie.) ☞ 23

L'auteur étudie ici la formation de la pensée chez l'enfant avant l'entrée à l'école et les causes des difficultés de compréhension, lors de la scolarité et à l'âge adulte. Une partie introductive est consacrée aux "principales énigmes de l'apprentissage". H. Gardner s'intéresse ensuite à l'apprenant, l'enfant. Le tout-petit s'approprie le monde de manière sensori-motrice, en utilisant ses organes sensoriels et en constatant l'effet de ses actions sur le monde. Puis l'enfant accède à une forme de connaissance symbolique du monde, en utilisant divers systèmes symboliques. Il va ainsi élaborer un ensemble de théories de compréhension du monde, qui vont se trouver en contradiction avec l'enseignement donné en classe. Tout au long de son histoire, l'école (objet de la seconde partie) a introduit d'autres formes de connaissances du monde que l'écriture ou la numérotation : transmission de valeurs politiques et morales... L'école laïque cherche à présenter trois types de connaissances dans toutes les disciplines : la sophistication notationnelle, des concepts disciplinaires, les formes de présentation et de raisonnement disciplinaire. Mais les tendances fondamentales de l'apprentissage humain s'accordent peu avec ces exigences. Une grande partie des données étudiées apparaissent étrangères aux élèves. Chaque discipline comporte ses difficultés propres et ses contraintes particu-

lières : erreurs de conception, pour les sciences ; les algorithmes appliqués de façon rigide pour les mathématiques ; stéréotypes et simplifications pour les lettres et sciences humaines. H. Gardner propose donc une éducation à la compréhension, dont il a trouvé les clés dans les modèles les plus élaborés de l'éducation progressiste (J. Dewey, F. Parker). Présentant de nombreuses expériences (américaines), il dresse le cadre de ce que devrait être cette éducation : mettre en œuvre des pédagogies de la coopération et du projet ; promouvoir des contextes d'apprentissage mettant en jeu l'expérience concrète de l'enfant... (Prix : 139,00 FF).

Personnalité, affectivité

La motivation. *Cahiers pédagogiques*, n° hors-série, 1996. 107 p. ☞ 4

Ce numéro spécial reprend la totalité du numéro 300 des *Cahiers pédagogiques* (épuisé) sur la motivation, auquel de nombreux textes inédits ont été ajoutés. Ils sont regroupés autour des thèmes suivants : le besoin d'estime (D. Hameline, M. Barlow...) ; donner du sens au travail (P. Perrenoud, M. Tozzi...) ; des modèles pour comprendre (C. Favre, G. Chappaz...) ; des méthodes... source de motivation ; élèves, soyez motivés ! (A. Moyné...) ; des enseignants motivés et motivants ! ; la relation humaine (J. André...). (Prix : 75,00 FF).

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie sociale

BARRIER, Guy. *La communication non verbale : aspects pragmatiques et gestuels des interactions.* Paris : ESF, 1996. 98 + 58 p., bibliogr. (5 p.) (Formation permanente en sciences humaines ; 117.) ☞ 4

La partie pratique présente les divers modes de la communication non verbale : les

premières impressions ; l'analyse conversationnelle, les hésitations, les tours de paroles ; l'argumentation et la persuasion ; l'œil et le regard ; les gestes autocentrés ; la gestualité rythmique. La partie pratique propose des exercices sur les thèmes développés dans la partie théorique (la parole, le regard, les gestes...). (Prix : 132,00 FF).

Psychosociologie de la famille

Relations parents-enfants

La famille en questions : état de la recherche. Paris : Syros, 1996. 324 p., bibliogr. (11 p.) 15

1) Les avancées de la recherche : en sociologie, en démographie familiale, en histoire de la famille, en droit de la famille... 2) Les relations familiales : lien familial et intégration ; l'intégration conjugale ; socialisation familiale et passage à l'âge adulte ; la parenté et les solidarités familiales ; l'étude des fratries... 3) Liens intergénérationnels, transmissions, entraides familiales et solidarités : comparaisons internationales ; les transmissions de la vie psychique, le fantôme en héritage... 4) Temps, emploi, revenus, anciens clivages, nouveaux partages : le partage du temps de travail ; les femmes en mal d'emploi ; à propos du travail domestique. 5) Quelles politiques pour quelles familles ? : les composantes du modèle français de la politique familiale ; la politique familiale au Royaume-Uni ; famille et sécurité sociale en Europe... (Prix : 195,00 FF).

Relations parents-école

Familles et école. *Lien social et politique-RIAC*, n° 35, 1996. 198 p., tabl., bibliogr. dissém. 15

Au sommaire : 1) École, famille et modernité (les familles québécoises et l'obligation scolaire, 1943-1960 ; école et famille à la Réunion, le télescopage des modèles...). 2) Les essais de maîtrise de l'école par les

familles (l'école et la famille : deux mondes ? les dispositifs d'accompagnement scolaire - D. Glasman ; les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes - F. Dubet...). 3) L'élève au centre de la relation (stratégies utilitaires et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école - A. Henriot-van Zanten) ; l'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire - B. Charlot et J.-Y. Rochex ; l'appropriation de l'héritage culturel - F. de Singly...). (Prix : 120,00 FF).

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Théories de l'information et de la communication

JOCAS, Yves de. *Théorie générale de l'information. Assises formelles du savoir et de la connaissance.* Montréal : Logiques, 1996. 292 p., tabl., schém. (Théories et pratiques dans l'enseignement.) 23

La théorie générale de l'information a pour objet spécifique l'apprentissage du savoir et l'acquisition de la connaissance. "Apprendre et savoir", "Comprendre et connaître", sont des termes désignant des faits génétiques de la démarche cognitive, de la part d'agents autonomes. Ce premier volume, d'une série qui en comprendra quatre, s'intéresse aux "Assises formelles du savoir et de la connaissance". Y sont étudiés les éléments formant la structure externe nécessaire à l'apprentissage du savoir et à l'acquisition de la connaissance. Cela suppose l'existence d'une mémoire dont dépend l'autonomie de l'agent (l'homme, l'ordinateur) capable de savoir et de connaissance. Mais le souvenir engendré n'a d'intérêt, pour le savoir ou la connaissance, que si l'agent récepteur peut interpréter, en fonction d'un vécu antérieur de succès ou d'insuccès, les impressions qui accompa-

gnent la saisie des phénomènes d'une situation. Cette interprétation ne peut s'actualiser que dans le cadre d'un cycle mnémotique qui comporte trois étapes : la saisie des données d'un phénomène, leur interprétation comme éléments d'information, leur raccordement à l'actualisation d'un savoir mécanique ou cognitif. Les éléments suivants sont donc l'objet de ce document : la mémoire (la notion de mémoire, les fonctions de la mémoire...) ; le phénomène, objet de la structure formelle externe (l'observation, la réflexion, la communication...) ; les manifestations de la structure formelle externe (la communication de la connaissance, le fait cognitif...) ; la dynamique des cycles cognitifs. (Prix : 210,00 FF).

K - ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Systemes étrangers

BALLERIN, Charles. *Le système éducatif américain*. Sèvres : CIEP, 1996. 85 p., bibliogr. (2 p.) (Analyse des systèmes éducatifs.) 4

1) Problématique et mise en perspective historique. 2) Structure du système éducatif américain. 3) Philosophie de l'éducation et curriculum. 4) L'élève à l'école. 5) Évaluation et certification. (65,00 FF).

Examens des politiques nationales d'éducation : République tchèque. Paris : OCDE, 1996. 207 p., tabl., bibliogr. (1 p.) 4

La première partie de ce document est une synthèse du rapport de base préparé par les autorités tchèques. Ce rapport aborde les points suivants : les caractéristiques et les facteurs du processus de réforme éducative ; les rapports entre le développement de l'éducation ; le processus global de transformation et la politique des pouvoirs publics en

matière de développement des ressources humaines ; les principaux changements intervenus dans le système éducatif (structures institutionnelles et programmes, enseignants, gestion et financement). La seconde partie est le rapport des examinateurs étrangers sur des points précis : l'équité du système, l'évaluation de l'élève, la qualité du corps enseignant... (Prix : 170,00 FF).

Politique de l'enseignement

L'état de l'école : trente indicateurs sur le système éducatif. Paris : Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 75 p., tabl. 4

Comme chaque année, les trente indicateurs pour chaque niveau scolaire, sont répartis en trois thèmes : coûts, activités, résultats. Ainsi pour le niveau premier degré, selon les thèmes, sont abordés : la dépense d'éducation (coûts), la scolarisation (activités), les acquis des élèves en français et en mathématiques, connaissances civiques (résultats). Un certain nombre de résultats sont nouveaux ou ont été enrichis. (Prix : 95,00 FF).

Réformes et innovations

GLASSER, William. *L'école qualité : enseigner sans contraindre*. Montréal : Logiques, 1996. 365 p. (Réalisations.) 23

Que les élèves effectuent à l'école "un travail de haute qualité" est pour l'auteur la seule façon de résoudre les problèmes de nos écoles. Les élèves, les directeurs d'établissement peuvent apprendre des pratiques qui débouchent sur la qualité. Ces pratiques qui sont regroupées sous les termes de "théorie du contrôle" sont basées sur la théorie de W.E. Deming qui a appris aux Japonais, après la Seconde Guerre mondiale, à atteindre la plus haute qualité à moindre coût. La philosophie de cette théorie du contrôle est qu'il faut éliminer toute forme de

coercition, d'"autorité" face à un élève qui ne travaille pas, en se demandant si ce que nous demandons à l'autre de faire permet à cet autre de satisfaire ses propres besoins. Les bases de cette théorie sont les besoins, les images de notre monde de qualité, notre comportement global et notre capacité de créer des comportements complètement nouveaux. Cette ascension vers la qualité passe par un enseignement qui satisfait les propres besoins de l'élève, la création d'un climat amical dans l'école, l'instauration d'un apprentissage coopératif, la participation des jeunes à la gestion de l'école, la formation des membres du personnel... La seconde partie de l'ouvrage est une série de courts chapitres, réponses de l'auteur à des lecteurs lors de la parution de la première édition de cet ouvrage, sur des points particuliers (le programme d'études, le tutorat...). (Prix : 150,00 FF).

Administration et gestion de l'enseignement

Outils de pilotage dans les systèmes éducatifs. Lyon : CRDP, 1996. 114 p., bibliogr. dissém. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ^{FR} 23
Ce document reprend les contributions proposées lors du séminaire : "Le management au sein de l'éducation nationale", organisé par l'IUFM de Lyon, à destination des cadres de l'académie. Les titres de ces contributions sont les suivants : Problématiques du pilotage et des tableaux de bord (Alain Bouvier) ; Le pilotage des systèmes d'éducation (Gilbert de Landsheere) ; Les tableaux de bord dans le service public (Serge Alecian) ; Les tableaux de bord dans la conduite des politiques d'appui aux systèmes éducatifs africains (Jean-Claude Balmes) ; Les indicateurs d'un système de formation (Gérard Bonhomme) ; Les indicateurs de pilotage des établissements dans le système éducatif ; IPES (Philippe Zanin) ; Les tableaux de bord d'une académie (Daniel Bancel et Christel Ponsot) ; Le projet d'établissement de l'IUFM

de Lyon (Jean-Marc Braemer) ; Tableau de bord, notion fallacieuse ? (André Fraysse). (Prix : 90,00 FF).

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Élémentaire et préscolaire

L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ? Paris : Nathan pédagogie ; INRP, 1996. 314 p., fig., bibliogr. dissém. (Les repères pédagogiques : formation.) ^{FR} 15

Cet ouvrage est issu du 5e Congrès européen sur la Qualité de l'éducation des jeunes enfants (septembre 1995, Paris). Trois axes de travail ont été privilégiés. 1) Une revue critique de la notion de qualité des structures, des programmes, des formations... : les personnels de la petite enfance, type de formation et offre d'accueil dans les pays de l'Union européenne ; vers une définition des objectifs des services d'accueil de la petite enfance ; apprendre à apprendre à l'école maternelle... 2) Une discussion des notions de culture et d'éducation : ce que nous avons appris des premiers apprentissages ; familles ouvertes, institutions ouvertes, un critère de qualité pour l'éducation de jeunes enfants ; la qualité littéraire, son rôle dans la transgression de l'expérience culturelle... 3) Les interactions pédagogiques dans différents contextes européens : la qualité de vie du jeune enfant dans les structures d'accueil des pays nordiques ; la pédagogie, une activité conjointe ; argumentation et compétence linguistiques des jeunes enfants... (Prix : 149,00 FF).

Enseignement technique long

Professionnaliser les formations : choix ou nécessité ? Rapport au ministre de l'éducation nationale. Paris : La Documentation française, 1996. 230 p. (Collection des rapports officiels.) ☞ 23

Ce rapport propose les contributions de quatre commissions du HCEE ayant travaillé pendant la période 1991-1993, sur les thèmes suivants : 1) Les parcours menant au niveau IV d'enseignement professionnel (l'évolution du niveau IV ; les stratégies des branches professionnelles ; l'amélioration de l'offre de formation). 2) Les métiers de service et le rôle de formation professionnelle dans leur développement : analyse et typologie des métiers de service ; leurs stratégies de développement ; le rôle du système éducatif. 3) Les conditions de la diffusion d'une culture informatique dans le système éducatif : enjeux, constats et propositions. 4) Les conditions de la professionnalisation des enseignements supérieurs : les demandes des entreprises ; les limites induites par la professionnalisation. De tous ces travaux, un certain nombre de conclusions se dégagent : la première finalité d'une formation professionnelle doit être l'insertion dans la vie active, tous les modes de FP ont leur légitimité, les relations éducation-économie ne sont pas univoques... (Prix : 120,00 FF).

Enseignement supérieur

GIROD DE L'AIN, Bertrand. *L'avenir des universités européennes : comment va-t-on diplômer les étudiants ? L'impossible statu quo. Des dysfonctionnements aux objectifs.* Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 178 p. (Les dossiers d'Education et formations ; 68.) ☞ 23

À peine plus d'un étudiant européen sur quatre obtient son diplôme "à l'heure", c'est-à-dire en quatre ans, durée officielle de la plupart des formations universitaires. Il n'y a que les Anglais à réussir à être presque tous dans les temps. L'éclatement des programmes en innombrables spécialités, l'inflation du nombre des examens produisent une dispersion des efforts des étudiants allongeant les parcours et appauvrissant les formations. La préparation des multiples examens "mange" le temps au détriment du travail personnel de lecture et d'approfondissement. Ces dérives sont constatées, dans tous les pays, par la trentaine d'universitaires européens interviewés. Comment la mise en place d'une Europe des diplômes et des emplois qualifiés pourrait-elle contribuer à l'urgente amélioration qualitative des formations universitaires ? Deux objectifs de rénovation sont proposés : des formations plus cohérentes, des programmes moins spécialisés... Les trois chapitres qui constituent ce document ont déjà été publiés dans des numéros de périodiques (*Esprit*, *European Journal of Education*). (Prix : 95,00 FF).

GRIGNON, Claude ; GRUEL, Louis ; BENSOUSSAN, Bernard. *Les conditions de vie des étudiants, enquête 1994.* Paris : La Documentation française, 1996. 173 p., fig. (Les cahiers de l'OVE ; 1.) ☞ 11

Ce dossier donne les résultats (mais non une véritable synthèse) de la première enquête de

l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE), réalisée en 1994, à laquelle ont répondu près de 28 000 étudiants. La première partie porte sur la hiérarchie des études supérieures et les conditions de travail. Ces conditions dépendent du type d'études suivies : les obligations, les difficultés rencontrées ne sont pas les mêmes si l'on étudie la médecine, ou dans un IUT. Les études choisies sont tributaires du sexe, de l'origine sociale, du parcours scolaire antérieur ; elles-mêmes influencent l'occupation des temps de loisirs. La deuxième partie concerne "la géographie sociale" : la localisation des équipements universitaires sur le territoire. Des inégalités de recrutement social sont observées selon que les sites sont localisés en région parisienne, en province, en grande, moyenne ou petite ville. La troisième partie s'intéresse aux cycles des études et au cycle de vie : le niveau final des études, le temps mis à l'atteindre, l'âge auquel on commence le parcours varient notamment en fonction des origines et des parcours antérieurs. Beaucoup d'étudiants bénéficient d'aide matérielle de la part de leurs parents. Au fur et à mesure qu'ils avancent dans leurs études, les étudiants sont nombreux à franchir deux caps qui les font passer au statut d'adulte : la fondation d'un foyer, un travail rémunéré. La quatrième partie porte sur les ressources des étudiants : aide parentale, aide publique qui sont parallèles au cycle de vie (dépendance, émancipation, autonomie). (Prix : 135,00 FF).

Gérer les stratégies de l'information dans l'enseignement supérieur. Paris : OCDE, 1996. 171 p., fig. (Documents OCDE.) 4

L'expression "gestion de l'information" se réfère à l'influence stratégique de l'informatique, à l'ensemble des problèmes de gestion associés à la technologie, à l'utilisation stratégique et au traitement de l'information... Dans l'enseignement supérieur, le traitement de l'information est nécessaire dans deux cas : dans les processus primaires (l'enseignement, l'apprentissage et la recherche, par

accès à l'information : bibliothèques et services d'information) ; dans le contexte de la gestion et de l'administration d'une université. Dans cet ouvrage, cinq thèmes ont fait l'objet d'une étude plus poussée : enseignement et apprentissage ; recherche ; administration ; gestion et bibliothèques et services d'information. Trois études de cas complètent le document : le cas de l'université d'économie et d'administration des entreprises de Vienne (exemple de stratégie réussie d'instauration d'une utilisation nouvelle de l'informatique : le cas de l'université de Hong-Kong (exemple de planification systématique au sein d'une université nouvelle), les universités britanniques (les recommandations du British Joint Information Systems Committee à l'intention des universités britanniques). (Prix : 100,00 FF).

La reconnaissance des qualifications en matière d'enseignement supérieur : les défis pour la prochaine décennie. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 1996. 181 p. (Enseignement supérieur.) 4

Ce document a été publié à la suite de la Conférence de Malte, sur la reconnaissance des qualifications en matière d'enseignement supérieur, organisée par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO. Sont d'abord exposées les conclusions du rapporteur général, à partir des exposés des différents orateurs, les données relatives à la qualité, les qualifications européennes ; la reconnaissance, un droit individuel et une responsabilité de la société ; la reconnaissance, les outils pour la bonne pratique... Trois éléments sous-tendent l'ensemble du problème : la reconnaissance doit être appréhendée comme un droit culturel, le respect des différences inhérentes aux systèmes éducatifs, l'amélioration des systèmes de collecte et de diffusion de l'information sur les systèmes d'enseignement supérieur et les pratiques de reconnaissance. Puis sont proposées les contributions : Les Systèmes d'Enseignement Supérieur et la Reconnaissance en Europe : principes et choix sous-jacents (Kees Kouwenaar) ; La

Reconnaissance : un droit individuel et une responsabilité de société (Suzy Halimi) ; La Reconnaissance : les outils pour la bonne pratique (Nizam Mohammed) ; La Reconnaissance en tant que concept politique ? (Pär Stenbäck). (Prix : 75,00 FF).

Éducation des adultes, formation continue

AVANZINI, Guy. *L'éducation des adultes*. Paris : Anthropos, 1996. 182 p., bibliogr. (7 p.) (Exploration interculturelle et science sociale.)

☛ 12

Le sens même de l'éducation et/ou de la formation d'adultes, ce qu'elle nous apprend sur l'homme, sa portée au regard de la philosophie sont peu l'objet d'attention. À partir de l'expérience des Collèges coopératifs et du travail réalisé par H. Desroche, G. Avanzini s'interroge sur ce qui pousse les adultes à "constituer une expérience professionnelle... en objet de réflexion organisée". C'est un phénomène mal formalisé, dont la terminologie est floue : formation des adultes, formation permanente, éducation des adultes, éducation permanente. Ce sont des actes différents, avec des variables et des enjeux spécifiques. Mais qu'est-ce qu'un adulte ? qu'est-ce que l'âge adulte ? Beaucoup de travaux se sont interrogés sur son éducabilité (cf. Feuerstein). L'adulte est l'être dont la croissance est achevée. Cet état dépend de celui qui précède : l'adolescence. "L'adultité" est la capacité de se suffire à soi-même, elle implique l'unification de la personnalité, l'harmonisation de la vie privée et de la vie publique. C'est un état précaire et provisoire, on peut être "un adulte" sans "être adulte". L'auteur propose la notion d'"anthropolescence", la possibilité de mobilité, toujours jugée par la raison. L'expérience des candidats au DHEEPS permet à G. Avanzini de s'interroger sur les problèmes liés à la mise au point de la formation, une "invention didactique", dont il étudie les conditions, l'intérêt et la portée. La personnalisation de

la relation formateur-formé constitue un besoin de l'adulte et conditionne sa persévérance. Le rôle du formateur est perçu dans son aspect intellectuel, mais aussi affectif. "La didactique n'acquiert sa véritable fécondité qu'à l'intérieur d'une relation interpersonnelle de travail". Il n'y a pas de métier de formateur. Faut-il des permanents ou des intervenants ? Un programme de formation de formateurs devrait comporter quatre composantes : d'ordre cognitif, didactique, relationnelle, éthique. Il faut que soient mises en évidence la dimension et la signification anthropologiques de la formation des adultes. (Prix : 125,00 FF).

Education, formation : figure de l'usager. *Ateliers*, n° 5, 1996. 62 p., bibliogr. dissém. ☛ 23

Au sommaire : Réflexions sur les figures de l'usager. (Michel Chauvière) ; Autoformation, individualisation : l'autonomie en question. (Hélène Bézille) ; Les usagers de l'édition parascolaire : parents ou élèves ? (Charles Coridian) ; Usages, interactivité, interaction : l'instrumentation de la formation. (Éric Barchechath) ; De l'usager et de son autonomie, quelques aspects de la discussion (Viviane Glikman) ; Postface : Usager, pour les besoins du service ? (Alain Payeur) ; Repères bibliographiques : la notion d'usager (Éric Delamotte).

Pédagogie de la formation continue

CHALVIN, Dominique. *Encyclopédie des pédagogies de formation. 1 : histoire et principales approches*. Paris : ESF, 1996. 143 + 64 p., bibliogr. (5 p.) (Formation permanente en sciences humaines.) ☛ 4

La partie "Connaissance du problème" de ce premier volume aborde les points suivants : de Homère (7e s. av. J.-C.) aux Jésuites (16e s. ap. J.-C.) ; de Comenius (17e) à Piaget (20e) ; histoire de l'éducation permanente : de la

pédagogie à l'andragogie ; les approches centrées sur les conditionnements, sources de créativité et de liberté : béhaviorisme et neurosciences ; les approches fondées sur les sciences de l'information qui permettent autonomie et cohérence : cybernétique et analyse de système ; les approches centrées sur l'analyse des processus d'acquisition, fondement de l'art d'apprendre à apprendre : épistémologie génétique et sciences cognitives ; les approches centrées sur la personne : développement et traits de la personnalité, relations interpersonnelles et humanisme ; les approches centrées sur le fonctionnement des groupes ou l'art d'utiliser la dynamique du groupe pour mieux former. Des exercices sont proposés sur : les grands écrits sur la pédagogie des auteurs nés avant 1900 ; l'histoire de l'éducation permanente et de la formation professionnelle continue... (Prix : 135,00 FF).

CHALVIN, Dominique. *Encyclopédie des pédagogies de formation. 2 : méthodes et outils*. Paris : ESF, 1996. 227 + 85 p., bibliogr. (4 p.) (Formation permanente en sciences humaines.) 4

La partie "Connaissance du problème" de ce second volume porte sur : les méthodes pédagogiques et les méthodes andragogiques ; les méthodes didactiques ; les méthodes suscitant la participation des formés ; les méthodes actives ; la méthode DCO ou démarche contractuelle par objectif ; avant la formation, les outils de l'animateur pour faciliter l'apprentissage ; les outils du formé pour apprendre à apprendre : la médiation ; les outils pour une pédagogie qui facilite la mémorisation ; les outils : supports pédagogiques et multimédia ou les nouvelles technologies de la formation (NTF). Des exercices portent sur les points abordés dans la partie théorique. (Prix : 147,00 FF).

Enseignement privé et confessionnel

ALLIEU, Nicole. *Laïcité et culture religieuse à l'école*. Paris : ESF, 1996. 123 p., fig., bibliogr. (5 p.) (Pratiques et enjeux pédagogiques.) 4

En quoi et comment l'école laïque peut-elle quelque chose pour la culture religieuse aujourd'hui ? Depuis Condorcet, la notion de laïcité, à l'école, a évolué. L'auteur distingue quatre modèles, quatre moments historiques : J. Ferry qui "sécularise" l'école ; la première tentative d'instauration d'un monopole d'État pour l'école ; la vision scientifique de l'entre-deux-guerres : la vision "aseptisée" d'après la Seconde guerre mondiale. La question de la culture religieuse à l'école recoupe la question du sens que l'on donne à la laïcité. La disparition d'une solide culture religieuse est un fait, alors que toute une partie de notre vie quotidienne, de notre culture littéraire et artistique est imprégnée de christianisme. Pourtant, de la 6e à la terminale, la culture religieuse est présente dans les programmes. Un travail sur la culture religieuse peut avoir trois intérêts : la construction de repères ; l'aide à nous construire en tant que personne ; un garde-fou contre les sectes et la manipulation. La perte des valeurs, de la morale, attribuée partiellement à l'inculture religieuse apparaît plutôt comme un "symptôme de la désespérance actuelle". Partant de l'affaire du foulard islamique, les enjeux d'une culture religieuse renouvelée sont fixés. Un double parcours se dessine : la reconstruction d'une identité commune par un travail distancié sur notre mémoire collective ; la rencontre avec les autres par un dialogue interculturel et interreligieux ; des pistes pédagogiques sont proposées. Mais la laïcité est-elle encore un concept "vivant" ? (Prix : 98,00 FF).

L'enseignement religieux : questions actuelles. Ottawa : Novalis ; Université Saint-Paul, 1996. 162 p. (Théologies pratiques.) ✎ 15

Ce document fait suite à des journées d'études tenues au Québec en août 1995. 1) Situations diversifiées - Interrogations convergentes : l'enseignement religieux en Espagne et en Italie, l'enseignement religieux en Belgique, l'enseignement religieux en France, l'enseignement religieux en Suisse, l'enseignement catholique au Québec, l'enseignement protestant au Québec, esquisses de typologies. 2) Par quatre chemins : fonction et fonctionnements de l'enseignement religieux, crédibilité d'une parole croyante en contexte de modernité, de l'éveil spirituel à l'expérience de foi dans l'enseignement religieux, repenser l'enseignement religieux à partir du lieu ecclésial. (Prix : 120,00 FF).

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

BLASE, Joseph ; ANDERSON, Gary. *The micropolitics of educational leadership : from control to empowerment.* London ; New York : Cassell, 1995. XIV-175 p., tabl., bibliogr. (9 p.) (Teacher development series.)

Cet ouvrage regroupe et adapte des écrits publiés par Blase et Anderson dans diverses revues pédagogiques. Ils proposent une analyse critique détaillée des types de direction "fermées" fondées sur l'autorité, l'adversité. Bien que le perfectionnement, la maturité des enseignants passent, idéalement, par un processus de développement humain, le monde de l'école est aussi un monde politique et cette politique n'est pas limitée aux hautes sphères du système éducatif : une micropolitique de la direction pédagogique affecte nettement l'environnement professionnel de l'enseignement. Les auteurs évoquent une autre vision de cette micropolitique, "ouverte", démocratique, fondée sur la coopération, la non-exclusion.

Un remplacement de la dynamique de domination/subordination par une vraie communauté démocratique et critique nécessitera une reconstruction radicale de l'institution éducative actuelle, très hiérarchisée. (Prix : £ 13,99).

STRIKE, Kenneth A. ed. ; TERNASKY, P. Lance. ed. *Ethics for professionals in education : perspectives for preparation and practice.* New York ; London : Teacher college press, 1993. VI-243 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 15

Cet ouvrage propose une réflexion sur les principes éthiques qui régissent la conduite des enseignants, des responsables administratifs et de l'ensemble du personnel d'éducation. Dans une première partie, différentes perspectives philosophiques sont abordées : celles d'Aristote, de la tradition libérale, des féministes, sur la formation morale des professionnels de l'éducation. La deuxième partie est consacrée à l'éducation morale dans les programmes de formation initiale des éducateurs. La troisième partie traite des l'institutionnalisation de la prise en compte des questions de morale dans les écoles. L'importance de l'atmosphère morale de l'école dans le développement moral et social des individus est mise en relief. Cet ouvrage intéresse particulièrement les formateurs d'enseignants et peut compléter utilement les cours de philosophie de l'éducation.

Les enseignants

PÉRIER, Pierre. *Les nouveaux enseignants du second degré sortis des instituts de formation des maîtres en 1993.* Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 152 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 71.) ✎ 23

Mieux connaître les nouveaux enseignants, leurs conditions d'insertion professionnelle,

leur sentiment sur les premières années d'exercice et leurs opinions sur la formation reçue, tel est le but des enquêtes menées par la Direction de l'évaluation et de la prospective auprès de panels de nouveaux enseignants. Ce dossier présente les résultats de la troisième enquête auprès de professeurs titulaires recrutés en 1993 pour le second degré public. La satisfaction personnelle et professionnelle qui s'exprime au terme de la deuxième année d'exercice est partagée par la majeure partie de ces enseignants. Le plaisir certain que procure le métier est néanmoins atténué dans la pratique quotidienne par des difficultés dans la gestion des classes, en particulier face à des groupes d'élèves hétérogènes. Une typologie des enseignants élaborée à partir de leur perception des conditions pédagogiques et de leur opinion sur la reconnaissance sociale du métier fait apparaître une permanence dans la perception des conditions pédagogiques d'exercice du métier et une amélioration de son image sociale. (Prix : 95,00 FF).

La profession enseignante

DESCLAUX, Agnès ; DO, Chi-Lan. *Étude sociologique sur l'évaluation et la notation des professionnels de l'éducation (décembre 1995)*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche., 1996. 131 p., (Les dossiers d'Éducation et formation ; 73.) 23

Le système de notation des personnels de l'éducation nationale, tel qu'il fonctionne actuellement, est au cœur des réflexions et travaux engagés, dans le cadre du Nouveau contrat pour l'école, sur l'évaluation de l'activité professionnelle des enseignants. La Direction de l'évaluation et de la prospective a donc jugé utile de faire le point sur la manière dont est vécu et perçu le système de notation, comme outil d'évaluation de l'activité professionnelle et comme outil de gestion des carrières, par les différents

acteurs impliqués alternativement en tant que notateurs ou notés : inspecteurs généraux et inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'académie, chefs d'établissement et professeurs. Les perceptions et attentes des quatre types d'acteurs concernés convergent de manière frappante sur les mêmes axes. Dans l'ensemble, tous déplorent l'insuffisance de la fréquence d'inspection ou d'évaluation, et regrettent l'absence de dialogue direct et in situ. En même temps, tous souhaitent davantage de transparence et de cohérence des critères d'évaluation de leur activité. Cet accord n'empêche toutefois pas une riche divergence d'opinions sur la manière ou l'urgence de réformer le système d'évaluation. (Prix : 95,00 FF).

Témoignages biographiques

CARMANT, Lionel. *Le métier d'enseignant*. Montréal : Liber, 1996. bibliogr. (2 p.) (Trame.) 5

Cet essai est le travail d'un enseignant québécois qui livre ses réflexions, après trente ans de pratique dans le secondaire. Toutes les facettes du métier sont abordées : la maîtrise de la langue par les élèves, la gestion, la formation des maîtres, la discipline, la relation maître-élève... (Prix : 104,00 FF).

Formation des enseignants et des formateurs

ALIN, Christian. *Être formateur : quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan, 1996. 349 p., bibliogr. (4 p.) 11

Les actions d'enseignement et de formation ont, dans leur fondement, une part de subjectivité. Dans le cadre de la formation des enseignants et des formateurs, en analysant les pratiques, le langage verbal et non verbal de ces pratiques, C. Alin s'attache à étudier l'"Être enseignant" ou formateur, qui se saisit dans tous ses actes. Car "la pratique est le

lieu où il se déploie en tant qu'être. Sa démarche est organisée en trois parties. La première partie présente les fondements théoriques d'une lecture critique des discours des enseignants-formateurs : la phénoménologie, l'herméneutique, Jakobson. Par le biais de l'analyse d'incidents recueillis à propos de stages de formation et d'énonciation, l'auteur présente le cadre théorique du langage utilisé, à partir d'un outil qu'il appelle "une pragmatique de la communication discursive". Il en fixe les limites en s'appuyant sur la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas. Une deuxième partie analyse quatre dispositifs de formation : deux histoires de vie, un groupe Balint, la dimension du corps et du jeu corporel dans la formation. La troisième partie propose une réflexion sur l'approche compréhensive et ontologique comme axe stratégique de la formation des enseignants, sous forme de trois volets : philosophique, praxéologique, épistémologique. Quatre registres d'analyse et d'action sont utilisés : le symbolique, le spatio-temporel, le corporel, l'énonciatif. La formation est une rencontre avec l'Autre, entre deuil et naissance : il faut transgresser, finir, apprendre, tenir et aimer, dire, écouter. (Éducation et formation : références). (Prix : 190,00 FF).

THOMÉ DE ANDRADE, Ludmila.
Les discours et les lieux de formation des enseignants de langue maternelle : du savoir savant aux savoirs professionnels. Saint-Denis : Université de Paris VIII, 1996. 401 p., bibliogr. (7 p.) 11

L'auteur veut étudier, ici dans le cas d'enseignants de langue maternelle (portugais), niveau collègue au Brésil, le circuit de diffusion des savoirs constituant la formation et dégager l'articulation entre trois types de savoir : scientifique, professionnel, didactique. Pour cela, elle a interrogé des enseignants sur leurs pratiques et plus spécialement deux dimensions de leur discours : les pratiques de lecture et les

pratiques d'enseignement. Une première partie est consacrée à l'étude des documents officiels : la production universitaire linguistique destinée à l'enseignant, les textes officiels de la formation. Cela lui permet de dégager comment ces lieux de formation (université...) se représentent l'enseignant en tant que lecteur en formation. Une seconde partie est centrée sur l'analyse de contenu des discours des enseignants concernant la formation initiale et la formation continue : le rapport des enseignants au savoir, la professionnalisation : les savoirs savants acquis par les enseignants en formation initiale se transforment constamment. L'univers de la formation professionnelle des enseignants de langue maternelle se situe entre deux extrêmes : le savoir savant et le savoir pour les élèves. (Document non commercialisé).

Formation initiale des enseignants et des formateurs

L'épreuve d'entretien au concours de professeur des écoles. 1. Paris : Armand Colin, 1996. 163 p., bibliogr. (7 p.) 9

Cet ouvrage a pour but d'aider le candidat à l'épreuve d'entretien du concours de professeur des écoles, à préparer et soutenir le dossier qu'il doit présenter. Méthode d'élaboration, connaissances de base à acquérir, orientations bibliographiques sont proposées au candidat. En annexe, figurent les textes officiels régissant le concours.

Méthodes de formation des enseignants et des formateurs

YEOMANS, Robin. ed. ; SAMPSON, John. ed. *Mentorship in the primary school*. London ; Washington : Falmer press, 1994. VII-221 p., bibliogr. (7 p.) 15

L'accent mis depuis quelques années, au Royaume-Uni, par la politique gouvernementale, sur la formation initiale des enseignants dans l'école même a conduit à intensifier la participation des "professeurs modèles" au programme de formation pédagogique et à donner à l'élève-maître, comme au siècle dernier, un "mentor" pour le guider. Différents cas concrets de procédures de formation avec l'aide de "mentors" sont analysés : la structure des programmes utilisant ce type d'assistantat est décrite. L'évolution de cet assistantat en fonction des politiques spécifiques de l'école est étudiée. Le système relationnel complexe qui se crée entre le mentor et l'élève et entre eux et les autres partenaires, notamment les professeurs, et les formateurs de l'École Normale, est examiné. La contribution des mentors et des autres personnels d'éducation au développement individuel de l'élève-maître est analysée.

Les personnels non-enseignants

OBIN, Jean-Pierre. *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette éducation, 1996. 175 p., bibliogr. (2 p.) (Pédagogies pour demain : nouvelles approches.)

23

Le chef d'établissement ne dispose pas d'outils pour répondre aux problèmes éthiques auxquels il est confronté. Cet ouvrage, né d'expériences, se présente comme une série de réflexions sur ce thème. Quel est le sens de la profession de chef d'établissement

(CE) : exerce-t-il une fonction, une profession, un rôle, une mission ou une fonction ? Dans l'Éducation nationale, l'histoire a forgé quatre figures emblématiques de cette profession : l'administrateur et le gestionnaire, le manager, l'éducateur, l'homme de pouvoir, qui correspondent chacune à des principes de légitimité et à une forme de légitimité. Mais comment faire pour diriger ? qui décide ? pour quoi et pour qui décider ? au nom de quoi décide-t-on ? Les méthodes de décision ont toujours un arrière-plan théorique qui permet de les justifier. Cinq approches peuvent être discernées : juridique, stratégique, psychosociologique, morale et éthique. Ce sont des valeurs de référence qui les distinguent. Dans la pratique, le CE se trouvera face au choix suivant : que dois-je faire ? L'éthique permet de distinguer ce qu'il est bon de faire de ce qui ne l'est pas. Il doit gérer des situations relevant des rapports entre la morale, l'éthique et le droit. Trois écueils sont à éviter : l'intégrisme, l'angélisme, le relativisme. Pour quoi et au nom de quoi diriger ? Le CE est toujours renvoyé aux finalités de l'école, non aux valeurs qui la fondent et la légitiment. Ces finalités sont, avant tout, de nature politique et s'appuient sur des valeurs intellectuelles, morales, sociales, civiques et esthétiques. Les valeurs qui fondent l'école démocratique sont principalement le respect pour la tradition, l'amour de la vérité. L'action d'éduquer sera la transmission des valeurs et la formation du jugement. Pour qui et avec qui diriger ? Le CE doit prendre en compte les valeurs des élèves, les enseignants, leurs identités professionnelles. Un pacte scolaire implicite, entre les trois protagonistes doit être signifié : un contrat. Pour que "les élèves deviennent des hommes complets : intelligence, savoir, cœur et caractère". (Prix : 123,00 FF).

**Personnels de l'éducation et de la formation
(autres qu'enseignants,
formateurs et éducateurs)**

SOUTHWORTH, Geoff. *Looking into primary headship : a research based interpretation.* London ; Washington : Falmer, 1995. X-249 p., bibliogr. (16 p.) ¹¹

Cet ouvrage a pour but de mettre en lumière ce que le directeur d'école fait, dans toute sa complexité. Une première partie traite de la méthodologie et des motivations de cette recherche. Dans la seconde partie, l'étude d'un cas, celui du directeur de l'Orchard community junior school : l'expérience passée du directeur, sa façon de maîtriser les événements dans l'école, sa personnalité et sa dimension de leader, sont décrites. La dernière partie fournit des explications théoriques aux conclusions tirées de l'étude de cas. La notion d'une morale de la domination et les conditions qui permettent à un directeur de dominer la situation dans un établissement précis sont discutées dans une troisième partie. Dans un chapitre récapitulatif les points principaux sont mis en relief et des orientations pour des recherches ultérieures sont suggérées ainsi que des conseils pour promouvoir le perfectionnement des directeurs d'établissement.

N - ORIENTATION, EMPLOI

DJHAZI, Chahla. *Le projet KAD en Iran, une formation pré-professionnelle. Étude sur les attitudes et les représentations de la réforme KAD par les lycéennes iraniennes.* Nanterre : Université de Paris X, 1996. 328 p., tabl., bibliogr. (12 p.) ¹¹

En 1980, en Iran, a été mis en place le projet KAD (kar ; travail ; D, danéch ; savoir), dont les objectifs sont de permettre aux élèves suivant une formation générale (de la 3ème à

la terminale) d'acquérir, parallèlement à leurs études, une pré-formation professionnelle et leur donner une chance d'acquérir un métier. Une première partie décrit les objectifs de cette recherche (la relation étude-travail) et la méthodologie utilisée. Une seconde partie présente brièvement l'histoire de l'Iran, le système scolaire iranien et l'influence de l'Islam dans l'enseignement. Une troisième partie décrit et analyse les effets induits par le changement social, politique, culturel et économique en 1980 sur la société iranienne et le système d'enseignement. Une quatrième partie analyse les attitudes et représentations du projet par les élèves (notamment les filles), les enseignants et les parents. L'apprentissage acquis par les jeunes filles dans le cadre de ce projet a été une chance pour elles de se familiariser avec le marché du travail. Les élèves scolarisés, dans le cadre de ce projet, manifestent un attachement au travail manuel, acquièrent une confiance en eux. Ce projet a également introduit des changements dans le système d'enseignement : la formation des enseignants, les contenus de l'enseignement, les dispositions et attitudes des élèves envers l'école. (Document non commercialisé).

Orientation scolaire et professionnelle

BRUNO, Alain ; GUINCHARD, Jean-Jacques. *Les dessous de l'orientation scolaire : du collège à l'université.* Paris : Syros, 1996. 189 p. (École des parents.) ⁴

Après un bref historique de l'orientation, qui est une procédure relativement récente, les auteurs tracent l'itinéraire de "l'utilisateur-type" du collège à l'université, en passant par le lycée et l'enseignement professionnel et technique. La conclusion est une réflexion sur la nécessité de "réorienter l'orientation", sur la place des conseillers d'orientation, leur identité professionnelle, leurs pratiques. (Prix : 95,00 FF).

Orientation scolaire

DAVID, Miriam ; WEST, Ann ; RIBBENS, Jane. *Mother's intuition ? Choosing the secondary schools.* London ; Washington : Falmer, 1994. XII-158 p., tabl., bibliogr. dissém.

☛ 11

Cet ouvrage décrit les résultats d'une investigation, dans deux districts londoniens, sur le choix de l'école secondaire par les familles : qui choisit ? Y a-t-il une différence de choix selon le sexe ? Quels facteurs sociaux affectent la décision ? Quelle est la part prise par l'enfant dans ce processus de choix ? Des données quantitatives publiées dans un précédent rapport (choosing a secondary school : "the parents and pupils" stories) sont analysées en profondeur. Le concept de "choix", lié à l'idéologie individualiste, est problématisé : il s'agit plus d'un résultat d'interactions sociales que d'un jugement purement rationnel fondé sur une recherche objective d'informations.

Emploi

Les jeunes et l'emploi : recherches pluridisciplinaires. Paris : La Documentation française, 1996. 225 p., bibliogr. dissém. (Cahier Travail et emploi.) ☛ 22

Ce document réunit six contributions de chercheurs sur le thème "Les jeunes et l'emploi" : Dix ans de politique de l'emploi en faveur des jeunes, 1985-1994 (D. Eyssartier et J. Gautié). L'évaluation des politiques publiques d'insertion des jeunes sur le marché du travail (V. Lechère et T. Magnac). Les jeunes face à l'emploi (J. Freyssenet). Histoire d'un sujet et statut du sujet (C. Nicole-Drancourt). L'école et la transmission des savoirs et des attitudes face au travail et aux entreprises (N. Askouni, A. Van Zanten). L'accès des jeunes à l'emploi (P. Chaumette et J.-Y. Kerbourc'h). (Prix : 145,00 FF).

PARIAT, Marcel ; TERDJMAR, Élise. *La formation pour ou par le travail ?* Paris : Nathan pédagogie, 1996. 271 p., bibliogr. (6 p.) (Les repères pédagogiques : formation.) ☛ 4

Éduquer, "c'est changer, faire qu'on devienne autre". En confrontant des réflexions à des données sociologiques et politiques, les auteurs veulent ici permettre au lecteur de mieux saisir la relation éducation-formation-travail. Le rôle politique et social du travail et de l'éducation font l'objet de la première partie. L'approche historique permet à l'auteur de définir l'éducation et la formation, d'étudier "l'édification" de la formation professionnelle, des rapports qu'elle entretient avec le monde du travail. L'évolution économique, sociologique va faire du travail une valeur sociale totale, opposée au non-travail, "source visible de la désintégration". En cette fin du 20^e siècle, le travail doit devenir "un moyen au service de la restauration de la citoyenneté dans une société en devenir". Un nouveau projet pour et par l'école doit émerger. C'est l'objet de la deuxième partie. Au 19^e, l'école primaire doit former à la discipline du travail, au travail bien fait. Actuellement, l'éducation qui ne débouche pas forcément sur une intégration sociale et professionnelle est ressentie comme facteur d'exclusion, elle ne prépare plus au travail, qui a des fonctions économique, sociale et psychologique. La formation en alternance tend à être un idéal d'enseignement. La professionnalisation sur laquelle elle est censée déboucher pourrait permettre aux jeunes de retrouver un sens au et du travail. Des solutions, qui ont leurs limites, existent (mesures pédagogiques en faveur des plus démunis...). Il convient alors de considérer le travail par rapport à l'homme lui-même, une formation pour et par le travail où le jeu a une place considérable. Travail et jeu ne sont que les deux pôles d'une même ligne : au début, l'enfant par le jeu apprend à fixer son attention, il accédera au niveau du travail lorsqu'il aura intégré que l'intérêt le plus fort ne naît qu'après un effort ingrat. De

nouvelles formes de cohésion sociale vont apparaître. (Prix : 129,00 FF).

Insertion, activité et mobilité professionnelle

Formation et socialisation au travail. Bruxelles : De Boeck université, 1996. bibliogr. (11 p.) (Perspectives en éducation.) 15

1) Socialisation et transaction, nouvelles approches de la formation : la socialisation, paradigmes, méthodes et implications théoriques, formation en entreprise et socialisation, cadre d'émergence et processus psycho-sociaux ; modernisation industrielle et logiques de formation des ouvriers. 2) L'entreprise, espace d'apprentissage : la socialisation par la coopération, la formation en situation de travail, nouvel instrument de gestion ; un regard économique sur le changement organisationnel, les compétences et l'apprentissage institutionnel. 3) L'insertion, politiques et projets d'acteurs : politiques publiques d'insertion et acteurs dirigeants ; projet professionnel et insertion des jeunes. (Prix : 150,00 FF).

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

Discipline

DEBARBIEUX, Éric. *La violence en milieu scolaire. 1 : état des lieux.* Paris : ESF, 1996. 180 p., bibliogr. (6 p.)

11

La première partie de l'ouvrage dresse effectivement un état des lieux, un tableau de la violence scolaire, sujet relativement tabou jusqu'à présent : un bref rappel historique (car il ne s'agit pas d'un phénomène récent), le concept de violence (incivilité, sentiment de violence, crimes et délits), les chiffres de la violence (rapports de l'IG, ministères de la Justice et de l'Intérieur). La seconde partie

présente une enquête, macro et microsociologique, menée auprès de plusieurs établissements (primaire, secondaire, par questionnaires élèves-adultes), dans une approche "plurielle" de la violence. La perception de la violence, par les différents acteurs, semble plutôt modérée, mais les résultats montrent que, dans toutes les dimensions de la violence, "l'inégalité sociale et corrélée à l'inégalité devant la violence en milieu scolaire", cette corrélation est liée à la difficulté des établissements à intégrer des publics difficiles. La violence la plus dure (agressions physiques, verbales) comme la plus banale (le racket) s'inscrit dans la "fracture sociale de l'exclusion" ; elle traduit une crise affirmée des valeurs et une remise en cause du sens. On peut établir une relation entre les établissements violents et les conflits d'équipe pédagogique, non régulés (par le chef d'établissement) à l'intérieur de ces établissements, il n'y a pas de "culture scolaire". Dans le détail de l'incivilité (la petite violence), la division sociale se met en place, ouvrant la voie à des violences plus graves. La violence est-elle fatale ? L'analyse fine du climat des établissements montre que certains établissements "s'en sortent mieux que d'autres... ou moins bien" et met l'accent sur le rôle de l'effet-établissement : effet-lycée, effet-maîtres, effet-directeur. Il n'y a pas de fatalité face à la violence, elle est à lier à la sociologie de l'exclusion et de l'ethnicité. (Prix : 138,00 FF).

Aménagement de l'espace (architecture et équipements scolaires)

Diversifier les utilisations des établissements scolaires. Paris : OCDE, 1996. 39 p., bibliogr. (1 p.) (Les cahiers du PEB.) 4

Un premier chapitre dresse le contexte et les enjeux de l'utilisation des locaux scolaires : une sous-utilisation des locaux, l'émergence de nouveaux besoins sociaux, une meilleure rentabilité. Le deuxième chapitre expose les

réalisations et les possibilités : l'accueil de très jeunes enfants, l'éducation permanente des adultes, les actions de réinsertion professionnelle, les centres communautaires intégrés, les écoles "tous services" de Floride, le campus Golden grove en Australie... La troisième partie fournit les clés de la réussite : un bon projet, une bonne gestion, une forte motivation et une bonne communication. Mais jusqu'où peut-on élargir l'utilisation des locaux scolaires ? Une recherche sur l'utilisation des locaux doit prendre en compte une meilleure rentabilité des surfaces, mais aussi une ouverture et une extension des missions de l'école : centre d'animation et de loisir, lieu de formation, pôle de diffusion technologique, centre éducatif et culturel, dans le respect de l'identité de l'école. (Prix : 45,00 FF).

LAINÉ, Michel. *Les constructions scolaires en France*. Paris : PUF, 1996. 239 p., ill., bibliogr. (11 p.) (L'éducateur.) ✎ 13

Ce n'est qu'au milieu du 17^e siècle que l'on peut parler d'une véritable "forme scolaire", évoquant l'école primaire que nous connaissons. C'est à une histoire de cette forme scolaire que nous convie l'auteur. Il distingue trois périodes. 1) 1649-1833. L'instruction est le fait d'initiatives religieuses. L'école est un espace clos, dans un univers clos. Les écoles, qui ne bénéficient pas d'un local propre, sont réparties inégalement sur le territoire ; on y pratique l'enseignement mutuel. Ce n'est qu'en 1816 que l'État se préoccupe de la qualité de l'enseignement. La loi Guizot de 1833 va assurer à l'école les ressources nécessaires à la fondation, à la construction et à l'entretien de la maison qui lui sera destinée. 2) 1833-1900. Plusieurs acteurs vont entrer en jeu : la société, l'État, les pouvoirs locaux, les architectes. Divers textes officiels vont être promulgués, prévoyant des normes prenant en compte la place des bâtiments dans leur environnement, leur fonctionnalité, la pédagogie, la sécurité physique et morale de l'élève. C'est une période marquée par la "lutte" contre les nuisances : l'eau empoison-

née, l'air vicié, le mauvais éclairage, un mobilier inadéquat. Le mobilier devrait permettre une position saine, éviter toute fatigue (vue...) inutile. 3) 1900-1992. Différents textes (1936, 1945, 1970, et 1980) révisent les instructions concernant les locaux destinés à l'enseignement primaire. Le renouveau architectural des années 20 (utilisation du béton) va abolir la frontière entre les deux univers : intérieur et extérieur. La forme de la classe va rester la même, rectangulaire, pouvant accueillir 40 élèves. Le mobilier individuel est fortement conseillé. L'influence de Pasteur se fait sentir (eau potable...). Après la guerre, la construction est touchée par les économies budgétaires : toutes les écoles sont construites sur le même modèle. Les instructions de 1973 marquent un tournant : l'architecture scolaire va se charger de finalités éducatives. Aujourd'hui, ce sont les choix pédagogiques de l'équipe enseignante qui détermineront, dans un programme architectural, l'organisation des locaux dans les bâtiments, dans une école répondant à des exigences de salubrité, de sécurité, de confort, aux prérogatives de la pédagogie contemporaine. (Prix : 148,00 FF).

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Théories pédagogiques

Vittoz et pédagogie : une méthode pour réussir ensemble enseignants-élèves. Lyon : Chronique sociale, 1996. 169 p., bibliogr. (1 p.) (Pédagogie formation : l'essentiel.) ✎ 4

La méthode Vittoz (médecin suisse, 1863-1925) est une méthode de psychothérapie de type individuel, qui permet une maîtrise mentale et un contrôle de sa vie. Elle peut être utilisée en éducation, au niveau personnel chez l'enfant ou l'adolescent, au niveau éducatif dans le cours. Les principes en sont d'abord exposés : elle propose une rééducation des fonctions cérébrales de réceptivité,

elle vise un équilibre entre "le cerveau conscient" et le "cerveau inconscient". L'application à l'acte pédagogique est décrite : les exercices peuvent permettre à l'enfant et à l'enseignant de prendre conscience du rôle constructeur de sa propre personnalité, de développer les aptitudes de chacun. Des exercices pratiques sont proposés. Des éclairages théoriques sont enfin apportés : la représentation schématique des processus intervenant dans les exercices dits de, qui débouchent sur un "état de présence", un "état de conscience amélioré" ; la gestion mentale. La pratique de la méthode permet d'introduire sept types de travail en image mentale et assure l'élève dans ses compétences et le fait progresser dans son autonomie ; l'ancrage des jeunes et des moins jeunes dans la réalité, de "l'être au monde". (Prix : 94,00 FF).

Théoriciens et pédagogues

Pédagogues contemporains : Fernand Deligny, Paulo Freire, Laszlo Gaspar, John I. Goodlad, Hartmut von Hentig, Raffaele Laporta, Sergio Niza, Fernand Oury. Paris : Armand Colin, 1996. 267 p., bibliogr. dissém. (Formation des enseignants : enseigner.) 9
 Pour chaque pédagogue sont proposés : une biographie, les aspects majeurs de son œuvre, un débat critique, une courte bibliographie de l'auteur et sur l'auteur, un choix de textes. (Prix : 125,00 FF).

Les courants pédagogiques contemporains

CHAMBON, Martine ; PEROUZE, Henri. *Conduire un projet dans les services.* Lyon : Chronique sociale, 1996. bibliogr. (2 p.) (Pédagogie/formation : synthèse.) 9
 Ce guide s'adresse aux personnes impliquées dans une démarche de projet fonctionnel (modernisation, réorganisation de services

ou d'activités...). Il est organisé en huit points, qui sont autant d'étapes pour aboutir à la réussite d'un projet. 1) Une culture : ce qu'est ou ce que n'est pas un projet, les spécificités de la conduite de projet. 2) Une organisation : les conditions structurelles propices à son développement. 3) Définir les buts recherchés, effectuer un état des lieux, donner une identité au projet... 4) Organiser : les principaux dispositifs à mettre en œuvre, la constitution d'une équipe-projet, la préparation de l'action. 5) Mettre en œuvre et animer : l'animation de l'équipe, la communication. 6) Boucler : audit de projet, assurer le transfert à la structure, formaliser les expériences... 7) Pour évaluer. 8) Pour améliorer l'efficacité : pour animer les réunions, conduire les négociations... Il s'agit d'un ouvrage éminemment pratique, alternant théorie et fiches méthodologiques pratiques. (Prix : 125,00 FF).

GARANT, Michèle. *Manuel du responsable d'institution : gestion des ressources humaines et mise en projet.* Lyon : Chronique sociale & Bruxelles : EVO, 1996. 98 p., bibliogr. (2 p.) 9

Un directeur, un responsable d'établissement social, scolaire ou éducatif doit disposer de compétences dans le domaine de la gestion des ressources humaines, du management, des actions. Tel est l'objectif de ce manuel : fournir, sous forme de modules, simples et progressifs, des éléments pour animer et manager des équipes de travail, accompagner des projets. Six chapitres sont proposés : 1) Le repérage des acteurs internes et externes dans l'entreprise, les modes de pouvoir et d'autorité. 2) La gestion de l'institution. Quatre fonctions sont nécessaires : le pilotage, la maintenance, l'interface, la fonction symbolique. 3) La gestion du temps. 4) La gestion et l'animation d'une équipe : la gestion des ressources humaines. 5) La conduite de réunions, en utilisant la "méthode des quatre cerveaux". Le projet : qu'est-ce qu'un projet ? La conduite, la réalisation d'un projet. Cet ouvrage alterne théorie et pratique. (Prix : 87,00 FF).

JACQUARD, Albert. préf. *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté : de l'école à la cité*. Lyon : Chronique sociale, 1996. 315 p., bibliogr. (3 p.)

☞ 23

Un certain nombre de chercheurs, membres du GFEN, ont participé à cet ouvrage collectif. Un certain nombre de personnes sont empêchées d'être acteurs de leur vie : ils n'ont pas accès à la parole, au débat, alors que la citoyenneté ne peut s'élaborer sans un certain nombre de savoirs et de compétences. C'est à une réflexion autour de ces thèmes (rapport social au savoir et à l'école, rapports entre culture et civilisation...) qu'incite cet ouvrage. Une première partie est consacrée aux "Questions en débat-théories en actes" : grammaire en actes ou activités de grammaire (J. Foucambert, J.-Y. Rochex) ; vers une école de la citoyenneté (P. Meirieu) ; savoirs et citoyenneté dans la ville (R. Bunales)... Une seconde partie concerne des initiatives et des pratiques de terrain, réunies autour de thèmes : savoirs et citoyenneté dans les banlieues ; violences, exclusion et construction de la loi : la place du sujet ; citoyen dans le savoir et/ou citoyen du monde ? immigration, savoirs et citoyenneté ; écriture et citoyenneté ; construction de savoirs et citoyenneté ; projet et citoyenneté ; pratiques coopératives et citoyenneté. (Prix : 125,00 FF).

La pensée pédagogique de Wittgenstein. *Spirale*, n° hors-série, 1996. 236 p., bibliogr. (3 p.)

☞ 4

Le Dictionnaire à l'usage des enfants des écoles primaires, publié en 1926, est l'une des deux œuvres de L. Wittgenstein (la seconde étant le *Tractatus*). Ce numéro de la revue *Spirale* lui est consacré. Une première partie est une introduction à ce Dictionnaire par A. Hubner. Une deuxième partie est une "conversation" entre J.-P. Saint-Fleur et F. Danvers, autour de ce Dictionnaire, conversation qui permet de dégager la pensée pédagogique de Wittgenstein. Une troisième partie est constituée par le Dictionnaire proprement dit, dont l'objectif était d'éveiller

chez les élèves le goût de la bonne orthographe et de leur proposer un outil adapté à leurs besoins pour accéder à l'autonomie. C'est un dictionnaire axé sur la nature, la vie à la ferme, la religion, la vie domestique, mais ouvert sur le monde extérieur (termes techniques d'origine étrangère...). (Prix : 65,00 FF).

Savoir et citoyenneté en banlieue.

Dialogue, n° 83-84, 1996. 96 p.

☞ 4

Les actes de ces Rencontres d'Aubervilliers sont regroupés autour des actes suivants. 1) Pour qu'apprendre prenne tout son sens, vivre le savoir comme aventure humaine (contributions de Bernard Lahire, Hélène Cohen-Solal, Odette Bassis...). 2) La citoyenneté comme conquête permanente (contributions de R. Bunales, J.-Y. Rochex...). 3) Travail, culture, citoyenneté (contributions de N. Grataloup, J. Ralite...). (Prix : 80,00 FF).

La didactique

DE VECCHI, Gérard ; CARMONA-MAGNALDI, Nicole. *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette éducation, 1996. 263 p. (Pédagogies pour demain : nouvelles approches.)

☞ 4

Que reste-t-il de tout ce que nous avons appris ? Les connaissances que nous avons acquises, nous les avons construites nous-mêmes, dans ou hors du cadre scolaire. L'enseignant doit aider l'élève à "devenir son propre créateur de savoirs". Les auteurs proposent ici une démarche, basée sur de nombreux exemples, pour que l'enseignant, le formateur y trouvent des activités, des pratiques à mettre en œuvre dans des actions d'enseignement et de formation. Il faut d'abord donner du sens à ce que l'on enseigne. L'erreur peut être un élément d'apprentissage ; hiérarchisée, la "faute", obstacle pédagogique, peut être traduite en objectifs d'apprentissage. Le savoir se construira ainsi à partir de ruptures successives. Dans cette succession d'apprentissages, relatifs à un sujet, l'apprenant va opérer un véritable

remodelage. Un élève n'apprendra qu'en répondant à des questions qui ont du sens pour lui, à des situations qui font problème, qui mettent en jeu la curiosité, l'imitation, la création. Ces connaissances acquises doivent être structurées, conceptualisées, construites en réseaux complexes, qui donnent un statut opérationnel aux savoirs, en prenant du temps. Cette construction doit prendre en compte la dimension de l'élève et de l'enseignant, car on construit ses savoirs "avec ce que l'on est et ce que l'on naît". Construire, c'est évoluer en profondeur. (Prix : 135,00 FF).

L'école multi-culturelle

À l'école de la République. *Hommes et migrations*, n° 1201, 1996. 65 p. 23
 Au sommaire de ce numéro spécial : Une école élitare pour tous ! (Alain Seksig) ; Les Zep, un continent à la dérive ? (Patrick Bouveau) ; Violence et ethnicisation dans l'école française (Éric Debarbieux) ; Le foulard islamique à l'école publique : un état des lieux (Juliette Minces) ; Jeunes filles voilées : des médiatrices au service de l'intégration (Hanifa Cherifi) ; Scolarisation des enfants non francophones : un défi pédagogique (Antoine Darnal) ; La réussite au bac des jeunes d'origine étrangère (M. Tribalat). (Prix : 40,00 FF).

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

ALTET, Marguerite ; BRESSOUX, Pascal ; BRU, Marc ; LAMBERT, Claire. *Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2, deuxième phase (octobre 1995)*. Paris : Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 102 p., ann., bibliogr. (2 p.) (Les dossiers d'Éducation et formations ; 70.) 23

Dans le cadre des travaux qu'elle conduit sur les pratiques d'enseignement et leur effica-

cité, la Direction de l'évaluation et de la prospective a confié à quatre laboratoires universitaires une étude exploratoire des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire, s'appuyant sur une observation en classe -en situation d'enseignement- de maîtres volontaires. En 1994, trente et un maîtres de CE2 ont ainsi été observés durant deux semaines consécutives. L'observation a été reconduite l'année suivante auprès d'une quinzaine des trente et un maîtres volontaires. Cet ouvrage présente les résultats de la deuxième vague d'observation, observations sur les macrovariables (mobilité des élèves dans la classe, conditions dans lesquelles les consignes sont données par le maître...) et sur les microvariables (les implications, les interactions verbales en classe). (Prix : 95,00 FF).

METTOUCHI, Chantal ; YAICHE, Alain. *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*. Paris : Hachette éducation, 1996. 111 p. (L'école au quotidien.) 9

Ce document propose à des enseignants du primaire et du secondaire (niveau collège) des conseils sur l'aide méthodologique (sur laquelle insistent les récentes Instructions officielles) à apporter aux élèves. Cela dans trois grands domaines de compétences. 1) Respect des consignes : le rôle de la consigne, l'adaptation de la consigne, la vigilance du maître. 2) La mémoire : le stockage des informations, leur enregistrement, leur restitution. 3) L'organisation du travail : pourquoi s'organiser ? gérer son matériel, son temps, son travail. (Prix : 106,00 FF).

Évaluation des programmes et méthodes d'enseignement

VANISCOTTE, Francine ; REGUZONI, Mario. préf. *Les écoles de l'Europe : systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris : INRP ; Toulouse : IUFM, 1996. 351 p., bibliogr. (17 p.) (Horizons pour la formation.) ✎ 23

1) Les systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne : les systèmes d'éducation et de formation (vue d'ensemble, données générales) ; l'école unique, l'école polyvalente (le type scandinave, le type anglo-saxon) ; les filières dans les systèmes éducatifs, une préférence germanique (l'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg...) ; les tronc communs, une perspective latine et méditerranéenne (la France, l'Espagne, l'Italie, le Portugal...). 2) La dimension européenne dans l'éducation : les élèves en difficulté, un problème aux contours contrastés ; la profession d'enseignant, perspectives dans l'Europe de demain ; la coopération européenne dans le domaine de l'éducation (SOCRATES, LEONARDO DA VINCI, le Livre blanc...). Une bibliographie importante complète le document. (Prix : 160,00 FF).

Méthodes d'évaluation

AMIGUES, René ; ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse. *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod, 1996. X-197 p., bibliogr. (7 p.) (Savoir enseigner.) ✎ 4

Cet ouvrage, qui traite de l'apprentissage et de l'évaluation, a été conçu pour des étudiants des IUFM, des professeurs d'IUFM ou des professeurs, enseignant selon une progression logique dans sa conception, dans un cadre qui prenne en compte la psychologie de l'adulte et de l'enfant, les actions des enseignants et des élèves dans un contexte

spécifique de pratiques scolaires. La première partie est consacrée à l'apprentissage : les fondements théoriques, les rapports entre le développement psychologique et l'apprentissage ; les relations avec la mémoire ; la part des savoirs scolaires dans l'apprentissage ; le fonctionnement d'une classe. La seconde partie est consacrée à l'évaluation : la différence entre mesure, notation et évaluation ; les évaluations "institutionnelles" (6e, classe de 2nde) ; l'évaluation et l'amélioration de l'apprentissage. (Prix : 120,00 FF).

Réussite et échec scolaire

BOUCHARD, Pierrette ; SAINT-AMAND, Jean-Claude. *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éditions du remue-ménage, 1996. 300 p., tabl., bibliogr. (13 p.) ✎ 11

Pourquoi les filles réussissent-elles mieux à l'école que les garçons ? L'hypothèse des auteurs est que, parmi l'ensemble des facteurs, l'adhésion plus ou moins grande des garçons ou des filles aux modèles d'identification qu'offrent les stéréotypes (limitatifs et réducteurs) et les pratiques qui les accompagnent, modifie leurs rapports à l'école. Une enquête a été menée auprès de 2 249 élèves de troisième secondaire (au Québec). Les auteurs présentent le questionnaire d'enquête (renseignements d'ordre socio-économique et socio-culturel et l'ensemble des 82 propositions qui permettent de cerner l'univers des représentations des jeunes, sur le plan de l'école et sur celui des représentations des idées de sexe). Ils démontrent ensuite que les garçons sont plus près que les filles des modèles associés à leur sexe (rôle masculin). Ils étudient dix-sept stéréotypes sexuels ou pratiques sexuées concernant les filles, il y a une relation étroite entre l'adhésion aux stéréotypes et la scolarité des parents. Plus la scolarité est élevée, moins l'adhésion est importante. On retrouve cette tendance chez les garçons (38 propositions leur ont été soumises). Chez les garçons

comme chez les filles, une adhésion faible s'accompagne d'une meilleure réussite. Filles et garçons se différencient nettement quant aux représentations de l'école. Peu à peu les garçons s'y investissent moins, leur avenir est moins associé à la scolarisation, le choix des loisirs indique également une distanciation scolaire. Il faudrait maintenant étudier les écarts de réussite vers la fin du primaire. (Prix : 162,00 FF).

ESTRADE, Marc-Antoine ; MINNI, Claude. *La hausse du niveau de formation. Insee première, n° 488, 1996. 4 p.* 4

La prolongation de la scolarité a été spectaculaire depuis la guerre, mais elle s'est particulièrement accélérée depuis le milieu des années quatre-vingt. Les diplômes obtenus en témoignent : la proportion des titulaires d'un CAP ou BEP parmi les 25-34 ans a triplé en cinquante ans et la part de bacheliers dans une génération est passée de 4 % en 1946 à plus de 60 % aujourd'hui. Les filles ont largement dépassé le niveau de formation des garçons, particulièrement dans les filières générales. Ces évolutions ont été le fruit de la politique éducative depuis la Libération et d'une forte demande sociale. Elles sont allées de pair avec les modifications de la population active : les emplois qualifiés sont plus nombreux et correspondent à des diplômes plus élevés. (Prix : 14,00 FF).

MONTAGNER, Hubert. *En finir avec l'échec à l'école. L'enfant : ses compétences et ses rythmes.* Paris : Bayard, 1996. 306 p., bibliogr. (22 p.) (Sciences.) 4

Pourquoi et comment les enfants peuvent-ils se trouver en situation d'échec à l'école ? L'apprentissage met en jeu les capacités cognitives de base de l'enfant, mais aussi ce que l'auteur appelle "les compétences sociales", dans un scénario qui lui est propre, en fonction d'étapes temporelles, de rythmes biologiques et psychologiques personnels. Ces compétences sociales, objet de la

première partie, sont au nombre de cinq : les capacités d'attention visuelle soutenue, l'élan à l'interaction, les comportements affiliatifs, l'organisation ciblée du geste, les comportements imitatifs. L'auteur étudie comment elles structurent les relations de l'enfant avec son environnement, l'organisation quotidienne de son temps et de ses "rythmes d'action". Les contraintes personnelles et environnementales qui empêchent le développement de ces compétences sont précisées dans la deuxième partie : les modifications du rythme veille-sommeil, les différences du rythme veille-sommeil (souvent le reflet des angoisses, des peurs, de l'insécurité, vécues le soir et le matin), les autres rythmes (circadiens...) qui résistent aux influences culturelles. Des pistes de réflexion sont proposées dans une troisième partie ; elles concernent l'organisation de la journée scolaire, les particularités individuelles de chaque enfant et leur respect. Pour que "à chacun son temps". (Prix : 140,00 FF).

PAUL, Jean-Jacques. *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris : ESF, 1996. 127 p., graph., bibliogr. (3 p.) (Pratiques et enjeux pédagogiques.) 4

Le redoublement est ici envisagé comme symptôme de l'échec des élèves et instrument pédagogique destiné à aider les enfants à mieux apprendre. La place du redoublement en France (le pays où l'on redouble le plus), en Europe (où sa pratique est en diminution) et hors d'Europe (où l'on pratique une "pédagogie de redoublement") est étudiée. Pour beaucoup d'enseignants, il s'agit d'une mesure nécessaire qui n'aurait pas de substitut ; il est basé sur la notation, qui ne constitue pas une "démarche à l'objectivité absolue". Utilisant l'enquête de W. Hutmacher (1993), J.-J. Paul conclut avec lui que "les enseignants sont placés en situation d'incertitude, par rapport au niveau de connaissance réel des élèves, aux normes réelles des programmes, sur les pratiques et les jugements des collègues". C'est une mesure qui est prise par les enseignants au

vu des résultats présents et passés des élèves, en fonction des demandes des familles (dont la stratégie dépend beaucoup du milieu social) et soumise à la subjectivité des conseils de classe. Pour l'élève, elle est vécue comme une exclusion, à laquelle s'ajoute le fait d'avoir à parcourir de nouveau un programme déjà étudié. Beaucoup d'études montrant qu'il s'agit d'une mesure d'une "efficacité douteuse", en termes d'acquisitions scolaires ou d'orientation, et qui coûte cher (24 milliards de francs, en regard du nombre de diplômés). Faut-il encore faire redoubler ? (Prix : 98,00 FF).

SANCHES, Marilda. *L'abandon scolaire : représentations et réalité. Enquête ethnographique réalisée dans une favela de Sao Paulo, au Brésil.* Paris : Université René Descartes. Paris V, 1997. 438 p., bibliogr. (11 p.)

☞ 11

L'abandon scolaire au Brésil est l'un des plus graves problèmes auxquels se trouvent confrontés l'État et la société. Il se manifeste presque exclusivement dans les écoles primaires des réseaux d'enseignement public, fréquentées par les couches les plus défavorisées de la population : c'est un phénomène complexe, où plusieurs facteurs sont en jeu. L'auteur l'a étudié, à partir de trois groupes : des familles de la favela (Sao Paulo), des enfants de la favela ayant abandonné l'école, des acteurs scolaires de deux écoles accueillant les enfants de la favela. Une première partie présente le contexte socio-économique et politique du Brésil, et son contexte éducatif, ce qui permet de mieux comprendre la réalité historique dans laquelle se déroule le phénomène social de l'abandon scolaire. Une deuxième partie expose la méthodologie : le contexte de la recherche, la description des lieux et des populations, le traitement des données. Une troisième partie présente l'abandon scolaire, à travers l'interprétation des données obtenues à partir de témoignages et des observations in situ. Les points suivants sont

étudiés : la valeur de l'école et de la scolarité (pour la famille, les enfants, les acteurs scolaires) ; le fonctionnement des écoles selon les groupes d'acteurs ; les acteurs vus par eux-mêmes et par les autres ; les représentations de l'avenir des enfants ; les causes attribuées à l'abandon scolaire. Un certain nombre de conclusions peut être dégagé : les familles participeraient plus à la vie de l'école si l'accueil réservé était plus amical et plus ouvert ; les représentations souvent fausses dont ces familles sont l'objet. Elles accordent de la valeur et de l'intérêt à la scolarité de leurs enfants, mais leurs conditions de vie ne leur permettent pas de les aider et les familles laissent aux enfants la responsabilité de réussir. Le travail (hors scolaire) de l'enfant ne détermine pas l'abandon ; celui-ci semble plus conditionné par les mauvaises expériences vécues à l'école (rapports élèves-maîtres). Il semble qu'il y ait une spirale de l'abandon ; abandon de l'école par l'État, abandon des élèves par les élèves et leurs familles. (Document non commercialisé.)

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Presse

Avec les élèves de Célestin Freinet. Extraits des journaux scolaires de la classe à Bar-sur-Loup, Saint-Paul de Vence de 1926 à 1940. Paris : INRP, 1996. 208 p. ☞ 61

En 1924, Freinet découvre une petite presse d'imprimerie en bois utilisant les caractères de plomb des professionnels ; il apprend à ses élèves à composer, puis à imprimer quotidiennement leurs textes. Chaque élève reçoit un exemplaire et constitue, jour après jour, son livre de vie. En 1926, les échanges avec d'autres classes donnent naissance au journal scolaire et à la correspondance interscolaire.

La reproduction en fac-similé de plus de 250 documents et de l'intégralité d'un numéro du journal de l'école de Saint-Paul, les Remparts - sous forme d'un cahier de 16 pages en couleurs - fait revivre les enfants, leur milieu, leur époque, à travers ces textes décrivant la vie de l'école, les jeux, les rêves, les festivités, les répercussions des événements nationaux ou internationaux comme la guerre d'Espagne. L'ensemble montre que l'œuvre de Freinet est moins un système théorique qu'une pratique quotidienne de l'éducation. Les textes et les dessins des "bons petits ouvriers de l'art" ne peuvent être de simples lieux de mémoire. (Prix : 150,00 FF).

L'audiovisuel dans l'enseignement

Les genres télévisuels dans l'enseignement. Paris : CNDP ; Hachette éducation, 1997. 138 p., bibliogr. (11 p.) (Ressources formation : enjeux du système éducatif.) \approx 4

L'audiovisuel classique est toujours présent dans l'enseignement. Face aux autoroutes de l'information, aux nouvelles technologies, les auteurs proposent d'aider ceux qui ont choisi d'utiliser, dans leurs pratiques d'enseignement et de formation, les documents audiovisuels passés, présents et avenir. Chacun des six chapitres est consacré à un aspect de la problématique de l'utilisation de ces divers documents : comment apprend-on avec l'audiovisuel et à quelles conditions ; la typologie des genres télévisuels, "sérialité télévisuelle" et normes sociales ; les rapports du cinéma et du réel dans les journaux télévisés, les documentaires, le reality show ; la mise en œuvre de l'imaginaire (dans deux domaines : les lettres et l'histoire) et les œuvres de fiction cinématographiques ; repères méthodologiques. Une bibliographie commentée complète ce document. (Prix : 65,00 FF).

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

HIU, Janine. *L'épreuve de français au concours de professeur des écoles.* Paris : Armand Colin, 1996. 319 p. (Formation des enseignants.) \approx 9

Cet ouvrage vise à aider les candidats au concours de recrutement des professeurs des écoles, à préparer l'épreuve de français, telle qu'elle est définie par les textes officiels. Il s'articule autour de trois parties, correspondant aux trois temps de l'épreuve elle-même ; la synthèse de textes, l'étude de la langue, et celle des documents pédagogiques. Sont proposés des sujets commentés et corrigés des concours des années précédentes et des lexiques du vocabulaire de base à utiliser. (Prix : 95,00 FF).

Enseignement de la langue maternelle

Enseignement de la langue et démocratisation dans quatre pays d'Europe (Allemagne, Angleterre, Espagne, France). Paris : INRP, 1996. 32 p. \approx 11

Cette recherche vise à comparer la situation de l'enseignement de la langue (langue maternelle, langue de l'école) dans les établissements recevant des élèves après l'enseignement primaire (collège, Grammar school...) dans quatre pays : France, Angleterre, Allemagne, Espagne. La langue nationale a des statuts divers, dans ces pays. Ainsi, en Espagne, elle côtoie le basque, le catalan... Les rapports nationaux ont servi de base à la synthèse qui est ici présentée. Deux axes de travail ont été privilégiés : les politiques de l'enseignement de la langue (le statut de la langue à l'école, les programmes, le matériel d'accompagnement, les ensei-

gnants, l'opinion publique) ; les pratiques pédagogiques (conseillées dans les textes officiels, les textes à lire, les activités d'écriture, l'oral, les réflexions sur la langue, l'évaluation, la gestion de l'hétérogénéité). Le facteur déterminant les variations entre les pratiques éducatives est celui de la tradition éducative et politique de chacun des pays. Le problème de l'hétérogénéité, qui touche le plus les opinions, trouve peu d'écho dans les textes officiels. Les questions sensibles : le niveau, les articulations entre savoirs sur la langue et pratique de la langue, les évolutions majeures des programmes ne trouvent pas de réponse dans les textes réglementaires. (Document non commercialisé).

Apprentissage de la lecture

GROSSMAN, Francis. *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang, 1996. XIV-273 p., tabl., bibliogr. (5 p.) (Exploration : recherche en sciences de l'éducation.) ¹¹

Avant l'âge de la lecture, il y a l'âge où l'adulte lit, raconte des histoires à l'enfant. Comment se fait cette entrée dans la lecture ? Tel est l'objet de cette recherche. L'auteur propose une assise théorique à son travail : la notion de médiation textuelle. Les dispositifs sémantiques : les genres du discours, le texte, qui permettent l'entrée dans des formes discursives nouvelles, plus complexes que celles familières à l'enfant, sont présentes. Cette médiation repose sur des instances médiatrices : le médiateur (le pouvoir de l'interprète, médiateur symbolique et culturel), les styles (styles d'interaction - modalités concrètes que revêt l'interaction face à face ; styles de réception - comment l'auditeur ou le lecteur prennent connaissance du texte). La mise en texte correspond à l'aspect interne de la médiation textuelle. On assiste au développement des albums pour enfants, qui autorisent plus de liberté dans le jeu avec l'adulte. L'image, les illustrations qui figurent dans les

albums contribuent au processus de construction du sens. L'étude des livres lus aux enfants de maternelle montre qu'ils ont un certain nombre de caractéristiques communes : force illocutoire expressive des énoncés, discours direct très fréquent... Cette médiation s'opère toujours dans un cadre particulier de transmission, dans le cadre d'espaces de lectures ou de "lectures magistrales" (lectures de l'enseignant devant un groupe classe), avec des finalités (faire connaître l'écrit, susciter une activité de langage)... Les enseignants de maternelle disposent d'aides à la compréhension (questionnement, explications...). Le livre pour enfants est devenu un enjeu privilégié de communication. Il reste à l'institution à donner aux acteurs (enseignants) les moyens de se forger de véritables compétences professionnelles. (Prix : 176,00 FF).

LAFONTAINE, Dominique. *Performances en lecture et contexte éducatif : enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles : De Boeck université, 1996. 230 p., tabl., bibliogr. (3 p.) (Pédagogie en développement.) ¹³

Dans le cadre de l'Année internationale de l'alphabétisation, l'IEA (International evaluation association) a entrepris une enquête sur le degré de maîtrise en lecture des élèves, à deux moments de la scolarité : 9-10 ans et 14-15 ans, et tenté de mettre en relation les performances des élèves avec les caractéristiques des systèmes éducatifs. Le premier chapitre présente les caractéristiques de l'enquête : population - cible, échantillonnage, traitements statistiques. Le second chapitre donne les résultats aux tests de lecture dans les pays concernés (27) aux deux niveaux scolaires concernés et essaye de définir, pour les résultats internationaux, des seuils de compétences "données" (de non-lecteur à lecteur avancé). Le troisième chapitre présente les caractéristiques des écoles, des enseignants, des classes testées, des élèves et de leur milieu familial. Le quatrième chapitre

est axé sur la situation précise de la Communauté française de Belgique : quelle est l'influence de l'établissement scolaire fréquenté sur les performances des élèves ? quel est le poids du milieu socio-culturel et de l'origine ethnique ? de la section fréquentée ? Le cinquième chapitre s'interroge sur les caractéristiques qui distinguent les classes-écoles efficaces en lecture de celles qui le sont moins, la question de l'efficacité scolaire. Deux critères semblent apparaître : d'ordre matériel (présence d'une bibliothèque, d'une salle de lecture) et l'utilisation de celles-ci (travail en bibliothèque), d'ordre temporel (fréquence des lectures en classe...). Le sixième chapitre est consacré au bilan et perspectives (centré sur la Belgique) : savoir décoder ne suffit pas, comprendre cela s'apprend ; il faut augmenter les occasions d'apprendre à lire à l'école et organiser un enseignement actif de la structuration/perspectives exigeantes sur le plan du contenu. (Prix : 18,00 FF).

OWEN, Pamela. ed. ; PUMFREY, Peter. ed. *Children learning to read : international concerns. 1 : emergent and developing reading. Messages for teachers.* London ; Washington : Falmer, 1995. XI-188 p., tabl., bibliogr. dissém. ☞ 22

L'ouvrage a pour but de dévoiler un point de vue international et interdisciplinaire sur le processus et les programmes d'apprentissage de la lecture par les enfants. Dans ce premier volume, les contributions de professeurs, de formateurs, de psychologues, en majorité anglo-saxons, sont centrées sur les premiers contacts avec l'écrit dès l'école maternelle. L'importance de la prise de conscience de l'existence de phonèmes puis de leur enseignement pour la qualité de la lecture et de la compréhension est illustrée par des expériences. L'effet du contexte (très différent dans la vie réelle et dans les livres de lecture) sur l'apprentissage des mots, est étudié. L'influence du pré-apprentissage de la lecture, avant l'école, grâce à l'entourage

familial, est évaluée. Les recherches de l'Institut européen pour le développement des potentialités de tous les enfants, sur l'apprentissage précoce de la lecture sont évoquées. Un schéma conceptuel de l'enseignement de la littérature est proposé.

Apprentissage de l'écriture

Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire. Bruxelles : De Boeck université & Paris : INRP, 1996. 195 p., bibliogr. (11 p.) (Pratiques pédagogiques.) ☞ 15

Les contributions de cet ouvrage sont organisées autour de quatre axes de recherches. 1) La genèse de l'écriture : les origines iconiques de l'écriture (A.-M. Christin) ; écriture du prénom et genèse du lire-écrire (M.-M. De Gaulny et M.-H. Luis). 2) Des pratiques scolaires réexaminées : de la rédaction à une didactique de l'écriture ? (Y. Reuter) ; rôle du contexte dans les écrits scolaires (M. Brossard...) ; aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural (M. Dabène). 3) Des pratiques d'écriture insoupçonnées : le temps des cahiers (D. Blanc) ; inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit (B. Lahire). 4) Du côté du scripteur : apprendre à produire des textes (M. Fayol) ; des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écriture (C. Viollet) ; bibliographie commentée (J.-P. Goldenstein) ; des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture (C. Barré-de-Miniac). (Prix : 125,00 FF).

REUTER, Yves. *Enseigner et apprendre à écrire.* Paris : ESF, 1996. 181 p. (Pédagogies.) ☞ 4

Les élèves, du primaire à l'université, rencontrent des difficultés dans l'apprentissage et la maîtrise de l'écriture. Les réponses sont difficiles à construire ; il n'y a pas de "modèle de rechange" et le modèle unique est devenu obsolète. L'ensemble des réflexions de l'au-

teur l'amène à privilégier quatre grands objectifs. 1) Mieux faire comprendre les limites du modèle traditionnel. Celui-ci est composé de trois éléments : la rédaction, le littéraire, les pratiques scripturales qui sont étudiés ; l'accent est mis sur certaines perspectives pédagogiques (issues du courant Freinet ou de la pédagogie du projet), les théories du texte, les jeux poétiques ou les ateliers d'écriture. 2) Mieux faire connaître les diverses théories récentes de l'écriture : approches psychocognitives, psycholinguistiques, la génétique textuelle... 3) Proposer une formalisation de l'écriture et de sa didactique sur ces bases. La formalisation proposée à vocation à être heuristique, les mots-clés en seront : pratique, opérations, tensions. L'aspect pédagogique ne doit pas oublier de prendre en compte la place et l'analyse des fonctions de l'enseignant. 4) Essayer de montrer comment mettre en œuvre cette formalisation : construire la motivation, diversifier les situations de travail, diversifier les situations d'écriture, quels textes et quelles lectures pour aider à écrire, évaluation et écriture. (Prix : 140,00 FF).

Perfectionnement de la communication écrite

ROSSIGNOL, Isabelle. *L'invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative de sept courants clés*. Paris : L'Harmattan, 1996. bibliogr. (13 p.) 4

Que sont les ateliers d'écriture et à quoi peuvent-ils servir ? L'auteur a sélectionné et analysé les démarches de sept courants : le Groupe d'Aix, l'association Elisabeth Bing, le GFEN, les travaux de Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer, l'association CICLOP et la société Aleph Écriture. À partir du matériel recueilli, et de lecture d'ouvrages (rares) et de documents inédits, Isabelle Rossignol trace un portrait des ateliers d'écriture : leurs origines (le mouvement Freinet, OULIPO...) et présente les sept courants étudiés. Elle

s'intéresse ensuite à l'animation d'un atelier d'écriture : qui peut être animateur ? est-ce une profession ? les pratiques d'animation. Puis aux séances proprement dites et à leurs enjeux. Ces séances ont toujours trois temps forts : propositions d'écriture, temps d'écriture, temps de lecture. À quoi correspond ce découpage et sur quoi repose-t-il ? Elle s'interroge enfin sur les raisons d'être de ces ateliers et les effets sur son public (en milieu scolaire, de formation, milieu carcéral...), les effets sociaux. Les effets sont multiples et concernent aussi bien l'écrivain que l'écriture. Il lui permet de retrouver une représentation réelle de l'écrit. (Prix : 180,00 FF).

Orthographe

POTHIER, Béatrice. *Comment les enfants apprennent l'orthographe : diagnostic et propositions pédagogiques*. Paris : Retz, 1996. 200 p., bibliogr. (2 p.) (Pédagogie.) 4

La faute d'orthographe est, dans notre monde actuel, "intolérable". Moyen de communication de tous, l'orthographe est quand même un outil de sélection sociale. L'objectif de cet ouvrage, proposant une réflexion sur les différents aspects de la langue écrite, est de décrire les difficultés rencontrées par les enfants d'âge scolaire dans le rapport phono-graphique. Les erreurs (qui sont analysées dans l'ordre) sont de trois types : les erreurs de type phonétique (le système consonantique, les phonèmes liquides, les systèmes vocalliques...); les erreurs de type lexical (le système de la langue, l'orthographe du lexique...); les erreurs de type syntaxique (les compétences en orthographe syntaxique...). En conclusion, sont abordés les problèmes de notation. (Prix : 109,00 FF).

Enseignement des langues étrangères

GROUX, Dominique. *L'enseignement précoce des langues : des enjeux à la pratique*. Lyon : Chronique sociale, 1996. 218 p., bibliogr. (9 p.) (Pédagogie/Formation : l'essentiel.)

☞ 23

L'auteur dresse ici un panorama de l'EPLV, dont l'objectif doit être un véritable bilinguisme. Les raisons de cet enseignement sont précisées dans une première partie : les enjeux politiques, symboliques et culturels ; les apports sur le plan individuel, neuropsychologique, de la personnalité ; la résistance aux langues étrangères et la nécessité de la priorité donnée aux langues nationales (langues de migrants). Différentes études de terrain de l'EPLV (français) à l'étranger (Canada, Bulgarie, Allemagne) et en France font l'objet de la seconde partie. L'accent est mis sur l'expérimentation de l'académie de Strasbourg où l'enseignement de l'allemand est introduit dans certains établissements dès la petite section de maternelle ; le français et l'allemand bénéficient du même nombre d'heures : la formation des enseignants est mise en place à l'IUFM et le curriculum d'allemand concerne tous les niveaux (de la maternelle au lycée). Des pistes pour l'élaboration de programmes d'études, la formation des enseignants sont formulées dans la troisième partie, ainsi que des propositions aux divers partenaires (enfants, parents, enseignants...). Trois éléments semblent importants : une vision prospective de la formation des enseignants, l'élaboration de programmes adaptés, du matériel pédagogique adéquat. (Prix : 112,00 FF).

Français langue étrangère

ANCIAX, Robert ; BOULENGIER, Pierre. *Ali, Mehmed et les autres voudraient réussir : essai pédagogique sur la structuration du langage*. Bruxelles : De Boeck université, 1996. 150 p., ill. (Pratiques pédagogiques.) ☞ 9

Les auteurs dessinent d'abord le cadre politique et historique de leur travail : l'impact des immigrations issues des pays musulmans, les réponses de la Communauté européenne, la société interculturelle et les difficultés posées par l'étude du français "langue étrangère". Ils exposent ensuite leur méthode de structuration fonctionnelle du langage (qui s'inspire des travaux de remédiation, de la gestion mentale), dite "méthode des phrases de base". La didactique est centrée sur l'implantation de structures langagières essentielles à partir de l'utilisation de phrases de base de type déclaratif. Elle ne nécessite au départ qu'un petit nombre de rudiments grammaticaux faciles à utiliser et à faire saisir (sujet, objet, attribut du sujet, complément circonstanciel) et permet l'introduction progressive d'autres notions (la mobilité du complément circonstanciel, la ponctuation...). Elle fonctionne avec des modules, chaque module comprend : un texte, un rappel des prérequis, un travail de rédaction, l'étude systématique et la fixation des différentes notions introduites dans le cours de la rédaction, la mémorisation d'un texte modèle. Un certain nombre de ces modules sont présentés, par centres d'intérêt : les journaux, le marché, l'écologie... (Prix : 90,00 FF).

Anglais langue étrangère

LUC, Christiane. *Première année d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : constats, analyses, propositions. Rapport intégral du groupe de suivi mis en place à l'INRP, octobre 1995 - mars 1996*. Paris : INRP, 1996. 62 p. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 17.) ☞ 23

Cet ouvrage traite de l'initiation à une langue étrangère introduite en 1995-1996 dans les cours élémentaires première année, en application de la mesure n° 7 du Nouveau contrat pour l'école. Fruit des analyses conduites à partir de l'observation, par les 18 membres du groupe de suivi institué à l'INRP, de plus de 80 séquences de langue vivante au CE1, ce travail essentiellement didactique, a constitué l'une des trois principales sources du rapport d'étape de mai 1996, rendu public par le Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. À un exposé succinct de la problématique de l'opération succède une présentation détaillée de ses effets sur le terrain, dans l'ensemble des langues du dispositif. Nées de la réflexion sur les données recueillies tant au cours des entretiens avec les enseignants que lors des observations de classe, des propositions relatives à la pratique de la classe, et à la formation des instituteurs et professeurs des écoles complètent le rapport proprement dit. (Prix : 30,00 FF).

Alphabétisation

BENTOLILA, Alain. *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon, 1996. 217 p. ☞ 23

8 % des jeunes adultes français sont incapables de lire une enseigne, de remplir un formulaire, de comprendre un article de journal. A. Bentolila nous livre ici une enquête sur le phénomène de l'illettrisme : les chiffres de l'illettrisme en France ; l'échec en lecture

(l'absence de compréhension du sens d'un texte) lié à la non-maîtrise de la langue et à la difficulté de l'écriture ; les causes sociales et culturelles ; l'école est-elle responsable ou coupable ? Responsable oui, si elle ne fournit pas aux enfants le code qui permet d'accéder à la flexibilité linguistique. Que peut alors faire l'école ? Fournir les conditions d'une entrée réussie dans le monde de l'écrit (comprendre que le langage a une grammaire, que chaque mot a un sens...), de la lecture (on apprend à lire, bien identifier les mots, reconnaître la construction grammaticale des phrases et des textes...), les conditions de l'irréversibilité du savoir-lire (désapprendre à lire, savoir tout lire...). Apprendre à lire c'est acquérir d'abord une dextérité de décodage qui permet d'identifier les indices linguistiques que le texte propose à son lecteur. Mais cela ne suffit pas. Il faut fournir, à tous les élèves, toutes les occasions disciplinaires pour découvrir, expérimenter les démarches pertinentes de mise en mots et de mise en sens. On doit résister à l'enfermement (de certains enfants), à l'arbitraire thème/ propos, à l'approximation dans la relation aux discours et aux textes. La non-maîtrise de l'écrit et de l'oral ne doit plus être un facteur d'exclusion scolaire. (Prix : 98,00 FF).

POISSANT, Hélène. *L'alphabétisation : métacognitions et interventions*. Bruxelles : De Boeck université, 1996. 217 p., bibliogr. (7 p.) (Pratiques pédagogiques.) ☞ 9

Cet ouvrage se présente comme un programme en six chapitres (expérimentés auprès de personnes analphabètes), pour permettre à des enfants, à des adultes, ayant des difficultés d'apprentissage, à développer un savoir métacognitif. Ces six chapitres, proposant pratique et théorie et lectures utiles, sont les suivants : l'attention (limites de l'attention, sélectivité, qualité...) ; la perception, l'observation et la comparaison ; la classification, la sériation et l'analogie ; la mémoire (composantes de la mémoire, organisation de la mémoire à long terme...) ; la

résolution de problèmes (différents types de problèmes, étapes de la résolution...) ; la logique et les inférences. (Prix : 155,00 FF).

Histoire et géographie

AUDIGIER, François. *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche*. Paris : Université Paris VII, 1996. V-163 p., bibliogr. (6 p.) ²³

Dans un bilan, critique et autocritique, l'auteur présente ici plus de 20 années de participation à des équipes d'innovation et de recherches pédagogiques travaillant sur les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique. Ce bilan est constitué de quatre "moments" : la lecture des innovations et recherches des années 70 sous la direction de Lucile Marbeau, à l'INRP ; celles que F. Audigier a dirigées à l'INRP ; les deux concepts et problématiques sur lesquels reposent ces didactiques : discipline scolaire et représentations sociales : les recherches entre problématiques, méthodes, interprétations... Il précise, en conclusion, les quatre questions et les trois tensions communes pour des disciplines différentes. Questions : les relations entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux, individuels et collectifs, entre les savoirs scolaires et les identités individuelles et collectives ; l'explication et la compréhension ; l'analyse des sociétés : catégories et découpages ; connaissances et valeurs. Tensions : réalisme/constructivisme ; transmission/autonomie ; normalisation/critique. (Document non commercialisé).

Douze questions d'actualité sur l'environnement. Nice : Z'éditions, 1996. 143 p., bibliogr. dissém. ⁴

Vingt-quatre scientifiques de renom apportent, chacun dans leur domaine, leur point de vue, permettant un double éclairage sur les 12 questions d'actualité sur l'environnement,

choisies : la pollution des milieux aquatiques ; la disparition des espèces ; la leçon du passé ; les enjeux pour la santé ; la dégradation des espaces boisés ; le processus de désertification ; les ressources vivantes ; la ville et le comportement urbain ; les gestions des déchets ; les ressources énergétiques ; le génie génétique et les biotechnologies ; le développement durable et la dimension interculturelle. (Prix : 90,00 FF).

MASSON, Michelle. *Comment enseigner l'Europe de l'école au lycée ?*

Paris : Armand Colin, 1996. VI-185 p., tabl. (Formation des enseignants : écoles, collèges, lycées.) ⁴

Cet ouvrage constitue une étape du programme de recherche mis en place par le groupe de recherche sur l'enseignement de la géographie de l'IUFM de Grenoble en 1991. Il est utilisable par les enseignants, les futurs enseignants, les formateurs. Il est organisé autour des points suivants. 1) Visions multiples de l'Europe : les sources documentaires immédiates ; le savoir scientifique, les apports des sciences humaines et sociales ? le savoir issu des sciences appliquées. 2) Organiser un enseignement cohérent de l'Europe de l'école au lycée : enseigner l'Europe à travers cent trente ans de programmes ? quelles images les élèves ont-ils de l'Europe ; construction de la trame conceptuelle : construction progressive du concept de frontière de l'école au lycée. 3) L'Europe à l'école : les programmes en cours à l'école (1995) ; programmation d'un enseignement sur l'Europe au cycle 3 ; exemples de mise en œuvre en géographie, en histoire ; qu'est-ce qu'évaluer une séquence ? 4) Géographie de l'Europe dans l'enseignement secondaire : l'Europe au collège ; l'Europe au lycée. 5) L'éducation à la citoyenneté : quelles structures politiques pour l'Union européenne ; la démocratie ? une invention de l'Europe ; l'éclatement de la Yougoslavie. (Prix : 117,00 FF).

L'enseignement de la géographie après le baccalauréat. Paris : Editions du CTHS, 1996. 239 p., fig. (Géographie.) ✎ 15

1) Pourquoi des études supérieures de géographie ? Enseignement de la géographie et formation des enseignants (F. Audigier) ; quels formateurs pour les futurs enseignants de géographie (M. Masson). 2) L'enseignement de la géographie en premier cycle des universités : le choix de la géographie en premier cycle universitaire (F. Dufaux) ; une matière scolaire à l'université, héritages et divorces en géographie (D. Retailé) ; former à l'image les étudiants et plus particulièrement les futurs enseignants (J. Wallet) ; de la géopolitique et de son enseignement à l'université (C. Daudel) ; nouveaux enseignements en géographie, perspectives et développements (C. Daudel)... 3) Les enseignements à visées professionnelles : les géographies enseignées à l'université de technologie de Compiègne, la géographie à l'IEP d'Aix-en-Provence (1960-1990) ; la place de la géographie dans la formation des enseignants du premier degré des écoles normales d'instituteurs aux IUFM... 4) Après les études : les géographes et les débouchés hors enseignement... (Prix : 150,00 FF).

Les sports

L'enfant et le sport. Sport et vie, n° hors-série, 1996. 82 p. ✎ 4

Les thèmes abordés dans ce numéro spécial sont les suivants : expériences de temps scolaire aménagé ; comment les enfants pratiquent le sport dans les clubs ; la prise en compte des différences physiologiques, morphologiques et physiologiques enfant-adulte ; les avantages du sport chez les enfants atteints de certaines pathologies. (Prix : 45,00 FF).

Éducation religieuse

Pratiques religieuses et immigration. Marseille : CLAM, 1996. 190 p. ✎ 23

Trois thèmes ont été au centre de ce séminaire. 1) Lois et réglementation en vigueur dans les pays européens en matière d'immigration : Laïcité, Islam et République - Histoire de l'immigration et de l'évolution des relations avec les pratiques et les religions minoritaires - Racisme et Europe. 2) Le processus d'intégration : Les stratégies communautaires turques en France - Préjugés et méfiances culturelles et religieuses en relation avec l'intégration des étrangers en Espagne - Place et rôle de la CFDT par rapport au milieu associatif et à l'immigration - La scolarisation des enfants de migrants et l'islam - Les échanges franco-maghrébins et leur participation à la citoyenneté. 3) Quelle place, quelle reconnaissance pour les religions non chrétiennes présentes dans les États laïcs européens ? La religion bouddhiste à Marseille - Les pratiques religieuses des étudiants maghrébins en France - La place de l'Islam aux Pays-Bas - La place de la religion bouddhiste en France... (Prix : 50,00 FF).

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Rapport mondial de la science 1996. Paris : UNESCO, 1996. 378 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 23

1) État de la science dans le monde : l'Amérique du Nord, l'Amérique latine, l'Europe occidentale, l'Europe centrale, les États arabes, l'Afrique... 2) Débats contemporains : l'éthique de la science, entre humanisme et modernité ; la mégascience ; les technologies de l'information ; science et génie des matériaux... 3) La place des femmes dans la science et la technologie : la science par qui ? la science pour qui ? un potentiel inexploité ; les initiatives et les acteurs internationaux ; les femmes dans la

recherche scientifique moderne, aperçu historique... (Prix : 220,00 FF).

Enseignement des sciences

La main à la pâte : les sciences à l'école primaire. Paris : Flammarion, 1996.

159 p., bibliogr. (2 p.) 4

Il est possible d'améliorer la formation des élèves en repensant, dès l'école maternelle, l'enseignement des sciences de la nature (cf. l'expérience menée à Chicago). Que peut-on faire en France ? L'auteur, en collaboration avec d'autres chercheurs, propose d'implanter le programme "la main à la pâte", qui met en jeu les cinq sens, qui permet à l'enfant de découvrir et de comprendre le monde qui l'entoure. Des règles pouvant guider les enseignants (du primaire), les parents sont exposées : elles concernent les élèves (comment et pourquoi les sciences de la nature contribuent au développement de leur personnalité), les enseignants (comment enseigner les sciences lorsqu'on n'est pas scientifique, choisir le bon sujet...), le monde (citoyenneté et sciences, le rôle de la famille). L'ouvrage se conduit sur une mise en perspective historique de l'enseignement des sciences à l'école primaire en France et une analyse de la situation actuelle en France et aux États-Unis. (Prix : 50,00 FF).

JOUARY, Jean-Paul. *Enseigner la vérité ? Essai sur les sciences et leurs représentations.* Paris : Stock, 1996.

287 p., bibliogr. (15 p.) 23

Peut-on enseigner la vérité ? Dès l'introduction, l'auteur conclut que non. On ne doit enseigner que les exigences passées et présentes de la recherche de la vérité, les façons passées et présentes d'y répondre, les résultats d'hier et d'aujourd'hui. Cette question de la vérité se pose surtout pour les sciences dures, dans un pays, la France, où co-existent la "Science" et les superstitions les plus irrationnelles (numérologie...). Que sait-on du rapport vécu des Français aux connaissances en général et aux sciences en

particulier ? Des questionnaires ont été posés à des élèves (6-7 ans, 10-12 ans, terminales) et à des adultes sur la lumière, le noyau de l'atome... On aboutit, quel que soit l'âge à des résultats bruts du même ordre. Toutes les erreurs repérées sont l'effet des causes tendanciennes indépendantes de l'intelligence et pour une bonne part de la trajectoire scolaire. Il y a un décalage entre les connaissances disponibles et la non-possession des modes de pensée nouveaux portés par ces connaissances. Les causes des erreurs sont multiples, notamment la façon de parler des sciences dans l'enseignement, les institutions culturelles : les sciences ont une histoire, elles découlent de démarches intellectuelles et pratiques, elles surgissent dans une culture. Il faut donc définir ce que les sciences ne sont pas : une observation des faits, indiscutables... Son enseignement doit intégrer la créativité, l'aventure, les dimensions humaines de la production des connaissances. Les échecs des élèves sont dus à une logique d'ensemble, logique de la vérité à apprendre. Il faut les enseigner dans l'environnement dans lequel elles ont été élaborées, en tenant compte des mentalités, des croyances, des intérêts... Le système éducatif doit favoriser l'apprentissage des connaissances, développer la créativité, donner sens aux savoirs, aider à l'épanouissement des qualités citoyennes, ce que l'auteur appelle "la leçon de Socrate". (Prix : 120,00 FF).

Enseignement des mathématiques

Différents types de savoirs et leur articulation. Grenoble : La Pensée sauvage, 1996. 288 p., fig., bibliogr. dissém. (Travaux et thèses de didactique : sciences.) 15

Cet ouvrage reprend les communications présentées au colloque "Différents types de savoirs et leurs articulations" (organisé par l'un des groupes de recherches du CNRS). Elles sont regroupées autour de trois thèmes : 1) La notion de territoire : analyse des savoirs

mis en jeu au sein d'une activité de TP à caractère industriel ; Éléments pour l'établissement d'une distinction entre physique et technologie à travers leur mise en œuvre dans une résolution de problème ; Questions de sociologie aux didacticiens sur les savoirs professionnels et leur enseignement (Lucie Tanguy). 2) Niveaux de connaissances en jeu lors d'interactions en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques ; Types de connaissances mises en œuvre par l'élève dans la détermination de la composante publique de son travail ; Le traitement public d'éléments privés du rapport des élèves aux objets de savoirs mathématiques. 3) Savoirs et connaissances dans l'enseignement de la géométrie ; Place de la logique formelle comme outil d'analyse des connaissances mises en œuvre dans le raisonnement mathématique dans une perspective didactique...

CHARNAY, Roland. *Pourquoi des mathématiques à l'école ?* Paris : ESF, 1996. 127 p., bibliogr. (2 p.) (Pratiques et enjeux pédagogiques.)

☞ 4

L'auteur pose dix questions relatives à la nécessité des mathématiques durant la scolarité obligatoire, pour faire comprendre ce qu'est la culture mathématique et indiquer ce que pourrait être une "éducation mathématique". 1) Pourquoi faut-il enseigner les mathématiques ? 2) Qu'est-ce que les mathématiques ? 3) La réforme des maths modernes a-t-elle été utile ? 4) À quoi sert la didactique des mathématiques ? 5) Où est le sens en mathématiques ? 6) Que peut-on apprendre en résolvant des problèmes ? 7) Pourquoi faut-il s'intéresser à ce que produisent les élèves ? 8) Pourquoi est-ce important d'inscrire les apprentissages dans la durée ? 9) Les moyens modernes de calcul peuvent-ils modifier l'enseignement des mathématiques ? 10) Pour une culture mathématique à l'école. (Prix : 98,00 FF).

Didactique des mathématiques

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine ; CHEVALLARD, Yves ; SCHUBAUER-LEONI, Maria-Luisa. *Regards croisés sur le didactique : un colloque épistolaire.* Grenoble : La Pensée sauvage, 1996. 271 p. (Recherches en didactique des mathématiques.) ☞ 12

Cet ouvrage se présente d'une façon originale. Il est le fruit du travail d'un groupe de chercheurs qui "revendiquent une certaine entrée dans le champ de la recherche en didactique des mathématiques". L'argument en est l'analyse "épistolaire" d'une leçon de mathématiques dans une classe de première B : six auteurs (Y. Chevallard, R. Amigues, M.-L. Schubauer-Leoni, A. Mercier, C. Blanchard-Laville, M.-J. Perrin-Glorian) exposent leurs réflexions, débats épistémologiques, à propos d'un corpus (transcription écrite) d'un cours, et débattent pour tenter de "situer et d'articuler ensemble ces regards croisés sur un même objet didactique". (Prix : 170,00 FF).

Enseignement des sciences expérimentales

DEMOUNEM, Régis ; ASTOLFI, Jean-Pierre. *Didactique des sciences de la vie et de la terre : fondements et références.* Paris : Nathan pédagogie, 1996. 192 p., bibliogr. (9 p.) (Perspectives didactiques.) ☞ 4

L'évolution des termes : histoire naturelle, biologie-géologie... rend compte de l'évolution des méthodes de recherche scientifique et des connaissances sur le fonctionnement du vivant et de l'histoire de la planète. Se basant sur les apports complémentaires de la recherche et de l'expérimentation didactique et pédagogique, les auteurs s'interrogent sur deux objectifs majeurs de la discipline :

comment parvenir à une lisibilité renforcée de la discipline ? comment développer chez les élèves des collèges et des lycées le sens des apprentissages scolaires ? Dans cet ouvrage découpé en 19 courts chapitres, une première partie s'interroge sur l'évolution des savoirs et des enseignements : l'évolution en biologie, en sciences de la Terre, l'évolution de l'enseignement universitaire et ses rapports avec la recherche, l'évolution des programmes, la construction des concepts (catégoriels, problématiques)... Ces savoirs sont en relation avec un savoir-faire pédagogique, comment savoir faire acquérir ? comment impliquer les élèves dans des situations scientifiques stimulantes ? Tel est l'objet de la deuxième partie : la formation de l'esprit scientifique et l'atteinte d'objectifs cognitifs et instrumentaux. Les auteurs s'interrogent sur le rapport à l'expérimental, la cohérence des programmes. Une troisième partie s'intéresse à l'écoute des élèves et à la régulation de l'action pédagogique : les conceptions des élèves, le fonctionnement des représentations, le dialogue, la prise en compte didactique... Pour l'avenir, il s'agit d'un apprentissage essentiel, car les adolescents de maintenant devront s'intégrer dans un monde où la biotechnologie sera reine. (Prix : 139,00 FF).

Technologie

VIENNOT, Laurence. *Raisonnement en physique : la part du sens commun*. Bruxelles : De Boeck université, 1996. 246 p., fig., bibliogr. (7 p.) (Pratiques pédagogiques.) 11
Avec Bachelard, Piaget et d'autres (Inhelder, Norman, Rumelhart...), l'auteur partage l'idée que l'on construit ses connaissances "avec" et "contre" celles que l'on possède. Pour que l'enseignement soit efficace et l'élève intéressé, il faut qu'une prise de conscience se fasse : la physique permet de dire et de faire sur un mode autre que la pensée naturelle. Basé sur des enquêtes réalisées, du collège à l'université, ce travail veut

dégager les lignes de force qui organisent la pensée naturelle en physique, en contrepoint avec celles qui structurent la connaissance scientifique. La physique des physiciens et la physique de monsieur tout le monde sont d'abord présentées. La physique est caractérisée par une simplification raisonnée, abstraction, mise en cohérence. Comment décider qu'un raisonnement relève de la pensée commune et non de connaissances acquises ? L'erreur peut être un révélateur du savoir commun. L. Viennot a choisi des contenus pris dans chaque discipline, souvent objets d'échec : l'optique élémentaire, la vitesse, la théorie des grandeurs, l'analyse d'évolution de systèmes, la rotation et la translation... Les erreurs deviennent intéressantes parce qu'elles témoignent de l'existence d'une pensée... et dégagent des lignes de consistance dans la théorie admise. Il faut développer chez les élèves une "exigence" de compréhension et de cohérence, allant de pair avec une recherche du sens et un apprentissage de la rigueur. L'auteur plaide donc pour une éducation du raisonnement en physique. (Prix : 200,00 FF).

Culture technique pour quelle humanité ? Les activités techniques à l'école maternelle. Toulouse : AGIEM, 1996. bibliogr. dissém. 23

Les conférences plénières ont eu pour thèmes : la culture dans le monde de la technique (A. Comte-Sponville) ; de l'enseignement de la technologie à l'hypertechnologie comme outil de formation des enseignants (A. Giordan) ; techniques, un monde à découvrir (J.-L. Martinand) ; La technologie pour huit milliards de personnes, est-ce possible ? (R. Petrella) ; travail et société (M. Rebérioux) ; genèse des rapports de l'enfant à l'objet technique (A. Weil-Barrais). Quelques titres de communications : Agir sur le monde et apprendre à parler (J. Hébrard) ; rôle du musée dans l'initiation à la culture technique (B. Jacomy) ; techniques et arts plastiques à l'école maternelle (J. Paubel)... Prix : 130,00 FF.

Utilisation de l'informatique dans l'enseignement

BEAUFILS, Daniel ; RICHOUX, Hélène. *Intégration de l'ordinateur outil d'investigation scientifique dans l'enseignement des sciences au lycée*. Paris : INRP, 1996. 136 p., tabl., graph., bibliogr. (4 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation ; 20.) ☞ 23

Cette publication est issue d'un travail de recherche, mené au sein de l'unité Informatique et Enseignement du département Technologies nouvelles, centré sur une problématique d'intégration réelle caractérisée par une utilisation significative par les élèves au cours d'une année scolaire. Le passage de quelques logiciels utilisés ponctuellement à une utilisation plus importante requiert en effet un travail d'élaboration et d'expérimentation : l'exigence de pertinence scientifique des utilisations se trouve confrontée à des exigences de progressivité pédagogique et un équilibre est donc à chercher entre des situations tantôt guidées par un souci scientifique tantôt par un souci didactique. Dans une première partie, sont présentés des éléments théoriques relatifs à la recherche d'invariants de transposition et à la spécification des nouveaux savoirs et savoir-faire impliqués par l'introduction d'outils informatisés d'investigation scientifique en classe de physique des lycées. La seconde partie est consacrée à la présentation des propositions pédagogiques auxquelles les chercheurs sont arrivés : présentation articulée autour d'un exemple de processus d'élaboration ; exemples d'utilisation étendue (cours, T.P., T.D.) replacés dans l'évolution des nouveaux programmes (en particulier en terminale scientifique où nos propositions concernent l'utilisation de certaines méthodes numériques informatisées). Une dernière partie contient les propositions faites en matière d'évolution des contenus de programmes des classes de lycées - en sciences physiques, mathématiques et informatique - ainsi qu'une indica-

tion des contenus correspondants pour une formation initiale des maîtres en IUFM. (Prix : 70,00 FF).

Hypermédiats et apprentissage. Paris : INRP ; EPI & Créteil : IUFM, 1996. 297 p., fig., bibliogr. dissém. ☞ 15

Cet ouvrage fait suite aux deux volumes qui ont rendu compte des journées Hypermédiats et Apprentissages tenues en 1991 et 1993. Le comité scientifique du colloque a souhaité garder en 1996 l'accent sur ce qui fait l'originalité de l'approche hypertexte tout en conservant un spectre large et en s'intéressant autant aux aspects théoriques qu'aux nouveaux produits et aux effets sur l'apprentissage. Des nouveautés sont cependant perceptibles : la prise en compte des publics adultes et plus particulièrement ceux de niveau très faible ; dans ce contexte, les stratégies de formation, les attentes, le rôle éducatif possible des hypermédiats sont partiellement spécifiques ; une place plus importante accordée à l'analyse des usages, avec des études empiriques et expérimentales très complètes. On constate une maturité plus grande concernant les bénéfices attendus des hypermédiats dans l'éducation, ainsi qu'un intérêt croissant sur les méthodes et outils de conception ; la place prise par les images dans les apprentissages apparaît grandissante et les domaines y ayant recours, comme la médecine ou les sciences physiques, sont fortement présents. Les textes réunis dans ce volume confirment la diversité des apports en termes de domaines de référence (de l'informatique à la psychologie cognitive en passant par la médecine) ainsi que de champs pratiques.

GLIKMAN, Viviane. *Technologies nouvelles et éducation : quatre années de résultats de recherches à l'INRP (1991-1994)*. Paris : INRP, 1996. 199 p., bibliogr. dissém. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 18.) ☞ 22

Depuis déjà plusieurs décennies, l'enseignement et la formation utilisent régulièrement,

outre l'écrit, un certain nombre d'instruments audiovisuels et informatiques, plus récemment télématiques et multimédias, qui servent à présenter, illustrer, élaborer des contenus, proposer aux apprenants des activités de manipulation ou de construction de connaissances, concevoir des dispositifs de formation. Ces "technologies de l'information et de la communication", dont l'influence s'affirme dans tous les secteurs de la vie sociale et professionnelle, peuvent également constituer des outils de transformation de l'enseignement et de l'apprentissage. Des recherches sont menées à l'INRP dans ce domaine, principalement au sein du département Technologies nouvelles et éducation. Cet ouvrage présente une compilation des vingt-deux synthèses de recherches produites entre 1991 et 1994. Il est organisé en trois parties, correspondant aux axes de travail du département qui figurent dans le schéma directeur de l'INRP : 1) Les conditions d'usages et les représentations liées aux technologies dans des contextes éducatifs déterminés. 2) Les activités, les modes de représentation et de raisonnement liés aux images dans différents domaines de connaissance. 3) La conception et la validation d'environnements qui s'appuient sur des modèles pédagogiques et de formation. (Prix : 100,00 FF).

Images numériques dans l'enseignement des sciences. Paris : INRP, 1996. 175 p., bibliogr. dissém. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 19.) 23

L'évolution des techniques en matière d'informatique et d'imagerie a radicalement transformé la manière dont les images sont produites et diffusées. La dimension numérique intervient aujourd'hui dans l'ensemble du processus de production et d'exploitation des images. Ces nouvelles techniques sont maintenant largement utilisées. L'utilisation de l'image numérique s'étend aujourd'hui progressivement à la plupart des domaines d'enseignement. C'est dans le but d'identifier les problématiques actuelles dans le domaine

des images numériques, les usages qui en sont faits dans la recherche, les ressources accessibles aux établissements scolaires, et les produits les plus significatifs développés pour l'enseignement, que ces journées ont été organisées. Les communications rassemblées dans cette publication montrent l'étendue du champ d'application de l'image dans la recherche et la diversité des réalisations pédagogiques existant à ce jour. Elles sont organisées selon trois grands thèmes : Les problèmes généraux relatifs aux traitements, stockage et distribution des images par ordinateur, ainsi que les problèmes juridiques posés par les images numérisées ; les ressources disponibles dans les domaines satellital, moléculaire, médical et artistique ; les applications pédagogiques des images numériques dans l'enseignement des sciences. Deux tendances s'en dégagent : l'analyse et le traitement des images pour en extraire des informations significatives d'une part, et l'utilisation des images pour montrer ou pour démontrer d'autre part. (Prix : 90,00 FF).

Les technologies de l'information et l'avenir de l'enseignement post-secondaire. Paris : OCDE, 1996. 156 p., bibliogr. dissém. (Documents OCDE.) 4

Trois contributions constituent ce document. 1) Relever le triple défi auquel est confronté l'enseignement post-secondaire : l'accès, la qualité, les coûts. 2) L'avenir de l'enseignement présentiel et de l'enseignement à distance au niveau post-secondaire (l'impact des nouvelles technologies sur ces formes d'enseignement et les interrelations de ces modes d'enseignement). 3) Les étudiants et l'ordinateur individuel : quelles conséquences pour la gestion de l'enseignement supérieur (les problèmes auxquels sont confrontés les établissements, lorsque les étudiants ont suffisamment d'outils informatiques à leur disposition). (Prix : 110,00 FF).

RETSCHETZKI, Jean ; GURTNER, Jean-Luc. *L'enfant et l'ordinateur*. Sprimont : Mardaga, 1996. 208 p., tabl., bibliogr. (8p.) (Psychologie et sciences humaines ; 213.) ☞ 23

L'ordinateur est omniprésent, ses applications pour les enfants sont multiples et de nombreuses questions se posent quant à ces utilisations. Les auteurs veulent ici fournir des éléments d'information aux personnes (parents, enseignants) qui ont la responsabilité d'enfants. Trois usages de l'ordinateur peuvent être discernés : l'ordinateur moyen d'enseignement (les logiciels) ; comme objet d'étude et l'apprentissage de la programmation, pour que l'enfant ne soit plus un utilisateur aveugle ; comme outil de travail et d'apprentissage. Trois activités peuvent être facilitées par le recours à l'ordinateur : l'expression écrite, le dessin et le calcul. L'ordinateur peut aussi être un instrument de jeu. Ces jeux sont divers (jeux d'action, d'aventure...) ; leurs côtés positifs et négatifs sont étudiés. Des tendances se dessinent actuellement : les applications multimédia, les hypertextes et hypermédiats, la télématique, l'enseignement à distance. L'ordinateur suscite des craintes (dangereux pour la santé, mettant en péril les apprentissages de base, déshumanisant...) et des espoirs (effets sur les connaissances mathématiques, sur l'expression écrite, instrument de coopération... Le bilan doit être mitigé. Des questions se posent : à quel âge commencer ? le choix du matériel, du logiciel. En conclusion, sont évoqués les grandes évolutions, les défis qui se dessinent. (Prix : 145,00 FF).

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Délinquance juvénile

La violence des jeunes en milieu urbain. Paris : La Documentation française, 1996. 40 p. ☞ 23

Ce document rend compte des travaux entrepris depuis 1993 par la commission "État des

lieux et partenariat" (Direction de l'Action sociale), sur la violence collective et urbaine des jeunes. La première partie présente la diversité et la multiplicité des violences vécues par les jeunes. La seconde partie est axée sur les violences collectives et urbaines (les faits, les protagonistes, la signification des faits). La troisième partie s'interroge sur les pratiques éducatives de la Prévention spécialisée auprès des jeunes dans le contexte de la violence. En conclusion, la Commission expose ses réflexions et observations. Elle rappelle que les lieux de vie des jeunes ne doivent pas être des zones d'exclusion et de non-droit ; il faut ré-inscrire la "Loi" et la justice dans la vie au quotidien et pouvoir proposer un projet de société qui permette à chaque jeune d'élaborer un avenir d'insertion et de participation sociales.

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Éducation et culture populaire

POUJOL, Geneviève. *Des élites de société pour demain ?* Ramonville Saint-Agne : Erès, 1996. 190 p., bibliogr. (5p.) ☞ 13

On assiste à un "désengagement" des jeunes au sein des organisations militantes, mais ce n'est pas là un phénomène récent. L'auteur s'interroge ici sur l'importance, pour un jeune, d'appartenir à une organisation de loisir extra-scolaire. En se basant sur des travaux antérieurs, d'entretiens auprès de responsables d'organisation d'hier et d'aujourd'hui, de leurs histoires de vie, G. Pujol retrace l'itinéraire de leur engagement dans le militantisme, l'évolution sociopolitique de ce militantisme depuis le début du siècle. Son analyse montre que le militantisme semble se répéter plus qu'il ne se transmet. L'histoire des organisations (Auberges de jeunesse, Scouts...) semble indiquer (et c'est l'hypothèse de l'auteur) que la faiblesse du recrutement des militants tient surtout au faible

attrait de ces organisations (incertitude des projets sociaux...). Actuellement, elles doivent faire face au désengagement de l'État ; certaines se professionnalisent, mais restent quand même engagées dans des projets qui valorisent la citoyenneté. Donc, qui formera les élites de demain ? (les maires, les présidents d'association...). L'école ? Le savoir et la connaissance aident à développer la capacité des individus à s'engager, ils ne la fondent pas. C'est là le rôle des organisations, avec la participation des familles. Comment alors promouvoir actuellement les mouvements de jeunesse ? Il apparaît nécessaire d'inventer de nouvelles formes de militantisme, dans un monde où l'opposition actif/inactif (professionnellement) sera remplacée par l'opposition utile/inutile (socialement), dans une société où le plein emploi ne sera plus un dû. (Prix : 120,00 FF).

Lecture

HORELLOU-LAFARGE, Chantal ; SEGRÉ, Monique. *Regards sur la lecture en France : bilan des recherches sociologiques*. Paris : L'Harmattan, 1996. bibliogr. (56 p.) (Logiques sociales.) ☞ 22

Les travaux sur lesquels porte ce bilan sont les pratiques de la lecture depuis les années 1960 : enquêtes nationales et sondages ; l'appropriation du texte par le lecteur ; l'illettrisme (causes ; conceptions ; interventions) ; les bibliothèques (évolution depuis 1945 ; fréquentation ; les bibliothèques et CDI...) ; l'économie du livre (les réseaux de distribution ; le libraire ; les consommateurs...). Chaque chapitre est suivi d'une bibliographie chronologique présentant les principaux documents (ouvrages, revues, thèses...). Les principaux organismes et institutions publiques (CNL, GPLI, Joie par les livres...) et associations (ATD Quart-Monde, AFL...) sont présentés (historique, mission, structure...). Une importante bibliographie générale (56 p.) complète ce bilan. (Prix : 220,00 FF).

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

Dictionnaires

Dictionnaire de la formation et du développement personnel, à l'usage des formateurs et des enseignants. Paris : ESF, 1996. 335 p. (Formation permanente en sciences humaines ; 113.) ☞ 33

Les définitions des 1 500 termes, par ordre alphabétique de A posteriori à Zone de l'écriture sont en grande partie tirées des ouvrages parus dans la collection "Formation permanente en sciences humaines" (ESF). Chaque terme peut avoir plusieurs définitions. Chaque définition est suivie du numéro et du nom du ou des auteurs de l'ouvrage dans la collection, une liste récapitulative par numéro et par auteur(s) facilite la recherche. (Prix : 149,00 FF).

Encyclopédies et atlas

Atlas de France. 4 : formation et recherche. Montpellier : RECLUS & Paris : La Documentation française, 1996. 128 p., tabl., fig. ☞ 9

Cet "Atlas" couvre tout le système scolaire, de la maternelle à l'université. Les données qu'il fournit sont réparties en trois grands chapitres. 1) La scolarité : l'organisation, les établissements scolaires, les personnels de l'EN, les temps du système éducatif, les bilans de la scolarité... 2) Les enseignements supérieurs : les niveaux de formation, l'accès aux études supérieures, filières et institutions, les étudiants, les sorties d'études... 3) La recherche : croissance et redistribution, la recherche universitaire, les établissements publics, la recherche en entreprise... (Prix : 220,00 FF).

ADRESSES D'ÉDITEURS

- **AGIEM**
Simone Rapha
37 rue de Rouen
31500 TOULOUSE
- **AGORA**
Diffusion L'HARMATTAN
- **ATELIERS**
Centre de gestion des revues
Université Lille 3
BP 149
59653 VILLENEUVE-D'ASCQ Cedex
- **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**
58 bd Jules Verne
44300 NANTES
- **CHRONIQUE SOCIALE**
7 rue du Plat
69002 LYON Cedex
Diffusion SOFEDIS
- **CIEP**
1 avenue Léon Journault
92310 SÈVRES
- **CLAM**
13 rue du Dr. Combalat
13006 MARSEILLE
- **CONSEIL DE L'EUROPE**
Unité des ventes
67075 STRASBOURG Cedex
- **CRDP Dijon**
Campus universitaire de Montmuzard
Bd Gabriel
BP 490
21013 DIJON Cedex
- **CRDP Lyon**
47 rue Philippe de Lassalle
69316 LYON Cedex 04
- **De Boeck**
Diffusion Belin
8 rue Férou
75006 PARIS
- **DIALOGUE**
GFEN
6 av. Spinoza
94200 IVRY/SEINE
- **Éditions de la Maison des sciences
de l'homme**
54 bd Raspail
75006 PARIS

- Éditions du CTHS
1 rue Descartes
75231 PARIS Cedex 05

 - HOMMES ET MIGRATIONS
40 rue de la Ducé
75020 PARIS

 - INJEP
Rue Paul Leplat, 9-11
78160 MARLY-LE-ROI

 - IRDP
Fbg de l'Hôpital, 43
CP 54
CH - 2007 NEUCHÂTEL 7

 - L'HOMME ET LA SOCIÉTÉ
Diffusion l'Harmattan

 - LIEN SOCIAL ET POLITIQUE
ENSP
Avenue du Professeur Léon Bernard
35043 RENNES Cedex

 - MIRE
7 place des 5 Martyrs du lycée Buffon
75507 PARIS Cedex 15
- PETER LANG
Jupirstrasse
Postfach 277
CH - 3000 BERNE 15

 - SPIRALE
Université de Lille III
F. Danvers
BP 449
59653 VILLENEUVE-D'ASCQ Cedex

 - SPORT ET VIE
BP 90
21803 QUÉTIGNY Cedex

 - Z'ÉDITIONS
Ouvrage vendu par le CDDP
51 ter avenue Cap de Croix
BP 11
06101 NICE Cedex 02

Les livres canadiens sont en vente à la

Librairie du Québec
30 rue Gay Lussac
75005 PARIS

SUMMARIES

by Nelly Rome

High school and university students : toward a sociology of youth in school

by Régine Boyer

During her studies in philosophy at "Sorbonne University" the author had to attend sociology courses and it gave her the opportunity of developing an intellectual concern for this field of study and of starting to carry out a professional project. She wrote an essay in sociology which would be part of her master's diploma of philosophy, allowing her to teach. Then she was prepared to research work in social sciences at the "École Pratique des Hautes Études". For some time she had been searching for her vocation : lecturing to freshmen at the university, appointed by the research unit of "OFRATEME" with a work contract. She finally entered the reorganized Institute named INRP, where she is now Head of the Unit named "Education and Cultural Environment of Youth", created in 1990. The objective of her research was to produce knowledge about specific youth culture which challenges school culture, to take into account the various ethnic cultural and social identities of students and to see them as individuals experiencing the confrontation of many socializing factors.

Teaching in a vocational high school : educational skills, pedagogy of skill

by Simone Rannou

Before working as a teacher, the author experienced secretarial practice, which later happened to be a precious asset for her teaching practice. Starting a teaching career meant developing continuously her reflexion and her practical teaching skills with the contribution of educational sciences studies, of initiation to psychological and psychoanalytical theories. She also wrote a master's thesis and took part in a research team work about institutional pedagogy. She was appointed by the Department of Didactics at the INRP, being involved in research dealing with professional language and the complementary nature of academic and vocational teaching.

My brother's brother is not my brother : study of phratry relationships - genealogical positions in the extended family

by Christiane Ginsberg-Carré

The author explains that she didn't engage spontaneously in the adventure that writing a thesis goes into. Her research subject was inspired by her practice : the investigation deals with the way that phratry relationships are experienced in extended families as far

as biological consanguinity, connections by marriage and affinity are concerned. If studies on family reconstruction are at present very numerous, not so often can we find works focusing on the main theme of the thesis : the extended phratry, ignored until very recently by social sciences research. Her professional practice in court provided an observation field for her so that theoretical reflexion was always firmly rooted in reality.

A special experience of writing

by Anne Lazar

Why should one write a thesis ? How did writing project happen to be realized ? How did it become an intellectual experience, overcoming the psychological barriers to develop its conceptual space ? This is the theme of the author's report on her progression. Academic preparation provided by university professors and practical tasks of research seemed most profitable to her. Working out her thesis and attending it in front of peers constitute a comprehensive exercise, meeting various requirements with regard to organization, communication, intellectual investment, which implies a strong commitment to individual training and a personal challenge.

How to deal with performance contradictions : "Be autonomous" !

by Éliane Rothier-Bautzer

When joining a "Training School" in the 80's, the author's goal was to focus on new pedagogy stakes especially regarding the pupils autonomy issues. Very soon she was facing the classroom situation and realized that her training was a superficial and comportmental

knowledge which did not help her to carry a real educative work with children. She chose to quit public education and carry out studies in educational sciences with a double aim : to understand in depth the various aspects of education for autonomy and think about teacher training. To outline retrospectively the major steps of the thesis, she chose to present her research development, throwing light on the successive problems she met with and the way she solved them.

The "teacher-doctor" : a chimera, an educationalist ?

by Marc Weisser

The author followed studies in educational sciences as he was in service as a schoolteacher, in a "IUFM" (Training College). He passed a degree, got a master's degree, a "DEA" (Diploma of Advanced Studies) and wrote a thesis entitled "Role of the implicate in learning". While he was searching on writing this thesis, the student was constantly controlled by the practitioner that he was as well. The composition of a thesis is an exciting adventure when one pretends to focus on the research subject matter though one actually discovers oneself. It is more of a self-training than of a production of information, so it must not be considered as a period of doubt and anxiety but as an opportunity for playing with the others, with the thesis supervisor, with oneself.

Education and Play
by Gilles Brougère

This short paper does not mean to be an exhaustive bibliography on such a large subject as "education and play". It is only a partial and subjective attempt to suggest readings about a subject where certainty may only occur if we ignore a large part of recent debates. It is neither a general bibliography on play nor a historical bibliography.

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

à retourner à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Établissement

Adresse

.....

Localité Code postal

Date
Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Montant de l'abonnement (3 numéros)	
	du 1-08-96 au 31-07-97
France (TVA 5,5 %)	153,00 F ttc
Corse, DOM	148,07 F
Guyane, TOM	145,02 F
Étranger	193,00 F

	Nb. d'abon ^t	Prix	Total
<i>Perspectives documentaires en éducation</i>			

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.