

Fonds Gaston MIALARET

N° 45

1998

*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 : **Toute l'équipe de bibliothécaires et documentalistes de l'INRP**

Maquette : **Jacques Sachs** (couverture), **Philippe Champy** (intérieur)

*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

*Une question sans cesse renouvelée : déterminismes sociaux
et liberté humaine*

par Cléopâtre MONTANDON..... 7

Repère bibliographique

La satisfaction au travail des professeurs : une revue de la littérature

par Abdou Karim NDOYE..... 25

Communication documentaire

*Une analyse du discours d'un journal de formation.
Rapport au savoir dépressif et dépassement restaurateur*

par Alain QUATREVAUX..... 71

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 85

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 111

Adresses d'éditeurs..... 145

Summaries 147

*La prochaine parution de la revue aura lieu en septembre 1999 sous la forme
d'un numéro spécial double (n° 46/47) avec une nouvelle maquette.*



1

ÉTUDES

UNE QUESTION SANS CESSÉ RENOUVELÉE : DÉTERMINISMES SOCIAUX ET LIBERTÉ HUMAINE

Cléopâtre Montandon

L'éducation n'ayant pas toujours été mon champ de recherche, un doute a surgi au moment même où j'allais commencer la rédaction de ces lignes : mon "itinéraire de recherche" était-il pertinent pour *Perspectives documentaires en éducation* ? Hésitant à renoncer à cet article, et très ennuyée par toutes les interprétations que j'attribuais déjà à cette potentielle dérobade, voilà qu'un concept familier, tel un *deus ex machina*, est venu à mon secours : la socialisation. Cette notion polysémique, cousine de l'éducation, constitue en fait, d'une certaine manière, le fil d'Ariane de mon itinéraire.

Le désir de comprendre - les choses, les personnes, les langues, les situations, les événements, les relations, les comportements - le plaisir ressenti à la recherche de cette compréhension, la perplexité lorsque l'effort bute contre des impasses ou des contradictions, ce sont là des sentiments qui remontent bien loin dans mes souvenirs d'enfant. Mes parents, stricts en ce qui concerne les conduites, traditionnels dans leur conception de la place et du rôle des filles (1), n'ont cependant

Itinéraire de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 45, 1998

jamais découragé mon envie, parfois exaspérante, de trouver des explications à mes multiples questions. La scolarité m'a paru interminable. Si la quasi-totalité des enseignants avaient des pratiques bien traditionnelles, je me souviens, cependant, avec beaucoup de reconnaissance d'un professeur d'histoire et d'un professeur de littérature, qui nous donnaient au gymnase la possibilité de découvrir par nous-mêmes et travailler sur les œuvres et les personnages qui nous intéressaient le plus.

La sociologie pour comprendre le monde

Très vite, à la fin de l'école, j'ai compris que j'étais attirée par les sciences humaines plutôt que par les sciences physiques ou exactes, et très tôt également je me suis sentie davantage intéressée par les phénomènes de société (pourquoi la guerre, pourquoi la pauvreté, pourquoi le racisme, etc.), que par les aspects individuels de ces phénomènes (pourquoi l'agressivité, pourquoi l'intolérance, pourquoi l'autoritarisme, etc.). La sociologie, quoique je ne comprenais pas très bien ce qu'elle recouvrait, me semblait mieux correspondre à mes interrogations. Dans mon pays, l'Université ne délivrait pas de diplôme en sociologie à l'époque, mais bien évidemment en Europe, comme on disait alors, plusieurs villes universitaires offraient des études dans ce domaine. Après avoir apporté des preuves suffisantes du sérieux de mon intérêt à ma famille (2), j'ai obtenu leur appui pour étudier à l'Université de Genève. Mais la sociologie était hors de question. À quoi cela pourrait-il servir, me demandaient-ils ? Je me suis donc inscrite en sciences économiques, domaine apparemment plus concret, plus utile, pouvant conduire à une situation professionnelle. Heureusement pour moi, plusieurs cours étaient communs aux différentes licences des sciences économiques et sociales.

Roger Girod enseignait la sociologie générale ; il traitait du pouvoir politique et des classes sociales et nous introduisait à la pensée de Hegel, de Comte, de Marx. Mais le cours permettait d'approfondir, à travers des travaux personnels, des problématiques selon ses propres intérêts. J'avais choisi entre autres de m'attaquer au livre de Georges Gurvitch, *Déterminismes sociaux et liberté humaine* (3). Ce n'était pas innocent. L'analyse sociologique, dont j'avais certes une représentation bien incomplète, me paraissait étouffante. Le titre de l'ouvrage m'avait attirée. La pensée de Gurvitch n'est certes pas d'un abord

facile. Terriblement concentrée, dense, une bonne partie de son analyse m'avait échappée. Mais, j'ai pu retenir que déterminismes et liberté se situent à différents niveaux, qu'il est naïf d'attribuer la liberté au plan individuel uniquement et le déterminisme au plan social, que les êtres humains, pris collectivement aussi bien qu'individuellement, produisent leurs propres déterminismes et les combattent, les limitent, voire les dominent, par la liberté qui se dégage de leurs actions. Même si je n'avais pas tout compris, j'étais rassurée. Gurvitch montrait que les choses ne sont pas simples, qu'il faut se méfier des généralisations sur les déterminismes sociaux et examiner systématiquement les différents contextes et les différents moments qui exercent une pression sur la vie des individus. Mais très vite surgit la question : qu'est-ce qui fait que certains chercheurs sont plus enclins à adopter une thèse déterministe, et pourquoi d'autres sont plus sensibles à la liberté des individus? Puis, comment s'y prendre pour étudier ces phénomènes? Pourquoi ne pas commencer par l'éducation?

Quelque temps plus tard, inscrite pour une maîtrise en sociologie à l'Université de Montréal, j'ai pu poursuivre certaines de ces interrogations de l'autre côté de l'Atlantique. Plus particulièrement, le cours de Guy Rocher fut pour moi une introduction à la sociologie anglo-saxonne et à une conceptualisation de la socialisation très parsonienne dans les grandes lignes. Il était question d'activité humaine, mais les acteurs y étaient absents. Si, selon cette approche, la liberté ou l'autonomie personnelle existaient, c'est qu'elles étaient tolérées, parfois même encouragées, voire imposées par les groupes ou les sociétés. La vision de la socialisation était essentiellement déterministe.

Là concurrence de l'anthropologie

Puis, une situation inattendue vint chambouler encore plus le puzzle de la socialisation qui commençait à prendre forme. Une expédition médicale organisée par l'Université McGill de Montréal et l'OMS partait de Halifax en bateau pour se rendre sur l'île de Pâques afin de mener une étude approfondie de la petite communauté pascuane qui vivait encore dans un isolement quasi total (1964), mais dont on savait qu'elle allait incessamment être envahie par le tourisme. L'anthropologue pressenti ayant renoncé, j'ai été engagée. Ce fut une expérience unique. Intéressée par la manière dont étaient

socialisés les enfants, je me suis aperçue très rapidement que les modèles théoriques de socialisation unilatérale que j'avais dans mes bagages étaient inadéquats : les enfants apprenaient des choses à leurs parents, étaient souvent les médiateurs d'usages culturels nouveaux. Lorsqu'après coup j'ai voulu mettre un peu d'ordre dans toutes les données collectées sur le terrain et que je me suis tournée vers l'anthropologie (4), là non plus je n'ai pas trouvé de cadre théorique qui puisse expliquer ces phénomènes de socialisation à rebours, que Margaret Mead a associé un peu plus tard (1970) aux cultures "post-figuratives" (5). Bien entendu, cette expérience m'a fait découvrir d'autres failles dans ma formation et fait prendre conscience de la facilité avec laquelle on peut transposer des présupposés théorico-idéologiques dans la méthode avec laquelle on approche le terrain. Mais surtout ce fut l'occasion pour moi de réaliser combien il était dommage et arbitraire d'ériger des frontières entre les différentes sciences humaines et sociales.

De retour à Genève, j'ai été assistante en sociologie et j'ai eu l'occasion de voir se développer une des grandes enquêtes sur la mobilité sociale que dirigeait Roger Girod, juste le temps pour me rendre compte combien son approche était différente de celle de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron dans *Les héritiers*. Mais la passion de l'anthropologie faisait son chemin. Il me semblait qu'il y avait dans cette discipline une plus grande souplesse dans la démarche, que l'ouverture aux autres sciences humaines était plus marquée. À New York pour deux ans (6), je me suis donc inscrite en 1968 à l'université Columbia pour suivre un programme doctoral. C'était encore un temps faste pour l'anthropologie : Marvin Harris, Robert E. Murphy, Alexander A. Alland, Margaret Mead. Assistante de cette dernière pendant une année, j'ai pu pénétrer un tout petit peu dans la tribu des anthropologues, voir de près leurs différentes tendances, leurs ouvertures à la psychologie, à l'écologie, au structuralisme, la controverse "emics-etics", écouter leurs récits du terrain. Mais ce programme offrait aussi la possibilité de suivre des cours à la porte à côté, chez des sociologues comme Amitai Etzioni, Robert Merton, ou encore chez des philosophes de la science. Le but qu'il ne fallait pas perdre de vue c'était bien entendu la thèse, travail de recherche exigeant qui nécessitait un bon bagage tant théorique que méthodologique.

La socialisation des scientifiques

La Méditerranée était l'ère géographique que j'avais choisie pour mon travail sur le terrain et plus particulièrement le Maghreb. Pour diverses raisons, j'ai dû le déplacer plus au nord... Mon directeur de thèse, Lambros Comitas, ne s'est pas opposé à ce que je tente d'approcher le groupe d'héritiers des familles patriciennes de Genève comme s'il s'agissait d'une communauté exotique. Que des anthropologues étudient des populations urbaines était devenu fréquent. Mais, de fil en aiguille, le sujet de ma thèse s'est transformé et finalement il a porté sur les facteurs sociaux qui ont contribué au développement extraordinaire de la science à Genève au XVIII^e siècle, sur le rôle joué par le patriciat genevois dans cette aventure et sur le processus de socialisation scientifique de ses membres (8).

L'initiation anthropologique allait être donc mise, provisoirement, entre parenthèses. En effet, c'est à la sociologie que j'ai fait surtout appel pour ma thèse. Et même si j'avais absorbé un grand nombre d'ouvrages de philosophie de la science (7), c'était à mes yeux un travail essentiellement sociologique. En effet, il ne s'agissait pas de déterminer la validité du contenu de la connaissance scientifique produite à Genève aux dix-huitième et dix-neuvième siècles. Malgré une attention particulière consacrée aux prémisses philosophiques des scientifiques genevois, mon questionnement ne portait pas, comme c'est le cas dans certains travaux en sociologie de la connaissance, sur les relations entre la structure conceptuelle de la science et les systèmes idéologiques ou philosophiques prévalant dans le milieu social de ces hommes de science. La question principale de cette étude était plutôt de savoir quelles étaient les conditions sociales qui contribuèrent à l'essor de l'activité scientifique à Genève au dix-huitième siècle et à la concentration extraordinaire d'hommes de science éminents dans cette cité. Le but n'était pas d'examiner l'activité scientifique de ce groupe comme un système de pensée ou un corpus de connaissances, qui se manifeste par l'observation, l'expérimentation, la conceptualisation, la recherche de lois et leur validation, mais d'examiner les conditions sociales de ces activités. Il s'agissait d'analyser l'héritage culturel de ces scientifiques, mais aussi ce qu'ils en faisaient, les réseaux de communication et les échanges de cette communauté scientifique, locaux et internationaux (8). Les données étaient constituées de matériaux historiques existant dans les archives et ouvrages et de données

recueillies pour cette recherche à travers un instrument (questionnaire) construit *ad hoc* et permettant une analyse statistique.

La question de la socialisation de ces scientifiques était posée. Mais, étant donné le matériel à disposition, elle s'adressait davantage à des aspects de la socialisation continue, plutôt que de la socialisation primaire. Par ailleurs, si la recherche des conditions sociales de ces socialisations occupait certes la première place, la part active que prenaient les individus n'était pas occultée, dans la mesure du possible bien entendu.

Le travail sur la thèse a alimenté mes interrogations sur le caractère conventionnel des frontières entre sociologie, histoire, psychologie, anthropologie, sur la détermination des phénomènes sociaux, sur les dogmatismes théoriques et méthodologiques, sur les présupposés idéologiques que les chercheurs adorent découvrir chez les autres, sans pour autant présenter les leurs. Ces questionnements n'ont certes pas eu de réponse définitive. Ils ont contribué à la mise en place d'une attitude éclectique et d'une méfiance envers les positions théoriques, méthodologiques, conceptuelles qui se basent sur des oppositions. Cette prise de conscience de mon penchant éclectique, pas toujours facile à défendre, fut une étape importante dans mon itinéraire. Le temps de la thèse fut également le début d'un rapport quelque peu masochiste avec la recherche : chercher n'était pas facile, c'était même angoissant et éprouvant par moments, mais j'aimais chercher pour tenter de comprendre et j'étais prête à continuer.

Socialisation et déviance

Après la thèse, j'ai travaillé un premier temps comme chercheuse au Service de la recherche sociologique du Département de l'instruction publique, dirigé par Walo Hutmacher. Nous étions trois à mener une recherche sur un problème qui commençait à préoccuper, au début des années 70, les autorités scolaires : les jeunes et la drogue. Comme tous bons sociologues qui se respectent, nous n'étions pas du tout d'accord de travailler sur un problème social sans le transformer en problème sociologique. Nous étions très sensibles à l'approche des jeunes et de la déviance d'un certain nombre de chercheurs anglosaxons qui sortaient des sentiers battus des sciences sociales (9). C'était alors une approche qui n'était pas très connue en Europe et nous avons suscité des débats orageux dans le but de remettre en

question la définition initiale de la problématique de notre étude : notre idée n'était pas de nous centrer sur la recherche des causes de la consommation de drogues, mais d'analyser le processus de définition sociale de la déviance et le sens que lui donnent les différents acteurs concernés (10).

Cette recherche était aussi une nouvelle occasion pour revoir le concept de socialisation. En effet, une non-problématisation de la définition de la déviance est liée à une approche fonctionnaliste unilatérale de la socialisation : lorsque la socialisation a pour fonction la construction d'un consensus social, la déviance en constitue objectivement un raté. À partir du moment où la socialisation est considérée comme un processus d'interaction entre socialisateurs et socialisés, la déviance n'est pas un fait objectivement établi. Cette recherche m'a conduite à réaliser combien il était important de ne pas fermer prématurément la définition de son objet de recherche ; qu'il fallait essayer de tenir compte de la dialectique entre l'univers subjectif des acteurs et les contraintes de la structure sociale ; qu'il importait de connaître comment se construit la signification qu'attribuent les individus aux phénomènes sociaux (en l'occurrence à la prise de drogues et à la normalité) ; que l'étude des processus de socialisation était essentielle pour la compréhension de cette dialectique. À travers cette étude j'ai également compris l'importance, du point de vue méthodologique, de tolérer une certaine ambiguïté dans la définition de l'objet, ainsi que la difficulté (et le plaisir) d'être soi-même l'instrument de sa propre recherche (11). L'observation participante dans une classe de collège, dans un centre de loisirs, ainsi que dans un groupe de médecins et psychiatres s'occupant de prévention des toxicomanies chez les jeunes, furent en effet des expériences passionnantes et cruciales. Ma formation en anthropologie n'y était pas étrangère.

Un nouveau poste m'a permis de travailler encore quelque temps dans le champ de la déviance. Chargée de recherche à l'Institut de médecine légale de l'Université de Genève, j'ai entrepris une recherche sur la prison préventive genevoise afin d'éclairer la socialisation à l'enfermement (12). Les problèmes méthodologiques et éthiques étaient de taille et j'ai beaucoup appris (13). À cette époque j'ai également renoué les liens avec l'histoire et l'anthropologie. Avec la première, dans le cadre d'une petite recherche sur la naissance de l'expertise psychiatrique à Genève ; avec la deuxième, dans le cadre d'une recherche comparative mandatée par l'OMS sur la dangerosité (14).

Il m'était possible de continuer la recherche en médecine pénitentiaire, mais j'ai préféré démissionner. Je ressentais un certain malaise dans ces institutions où bien souvent la justice ouvre la porte à l'injustice. Toute cette période de travaux dans le domaine de la déviance fut sans doute une étape importante dans mon parcours. Elle a confirmé, par des chemins tortueux certes, mon intérêt fondamental pour ces processus qui se trouvent à l'intersection du macro et du microsocial, elle a éveillé mon intérêt pour ces phénomènes sociaux que sont les émotions (15), et a confirmé un autre aspect de mon rapport à la recherche, à savoir une certaine réticence à m'impliquer dans les prolongements que les résultats peuvent avoir dans la pratique.

La socialisation familiale et scolaire

C'est au Service de la recherche sociologique que je suis retournée au début des années 80. La sociologie de l'éducation était la référence principale dans le service, et l'école son champ, mais il devenait de plus en plus clair que la famille en tant que première institution de socialisation ne devait pas être ignorée. Après un tour d'horizon des travaux sociologiques traitant d'éducation dans le cadre de la famille (j'ai un faible pour les synthèses), j'ai mené une recherche exploratoire auprès d'un petit nombre de familles genevoises ayant des enfants à l'école primaire sur leurs pratiques éducatives et leurs rapports à l'école. Le but était de voir comment se définit dans un groupe familial ce que doit être l'éducation des enfants, comment l'école est perçue par les familles, ses méthodes, ses objectifs, son organisation, et comment l'institution scolaire intervient dans la vie quotidienne des familles. Centrale était l'idée qu'une unité familiale, tout en subissant les influences et les contraintes des structures sociales qui l'entourent, n'est pas un réceptacle passif des forces qui s'exercent sur elle et que son fonctionnement, le style d'interaction entre ses membres n'est pas étranger à son rapport à l'éducation. Inspirée par des travaux de la sociologie de la famille anglo-saxonne, une des hypothèses de cette petite recherche était que les pratiques éducatives des familles ainsi que leur rapport à l'école sont liées non seulement à la position sociale des parents, mais aussi au paradigme familial, au type de structuration et de fonctionnement des familles.

Cette piste a été poursuivie dans le cadre d'une étude plus ambitieuse avec Jean Kellerhals. À noter que cette collaboration s'est pro-

duite dans le cadre de l'Université, où j'enseignais dès 1984 les relations familles-école à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Dans cette recherche, nous avons mis en évidence une relation entre des types de fonctionnement familial et les stratégies éducatives des parents. Quatre types de familles établis selon leur cohésion interne et selon leur intégration dans l'environnement social ont été mis en relation avec un ensemble de dimensions composant le style éducatif des parents, à savoir leurs objectifs éducatifs, leurs méthodes éducatives, la différenciation des rôles entre le père et la mère ainsi que leur mode de coordination avec d'autres instances de socialisation. Diverses analyses ont montré entre autres que le style "contractualiste" (où l'autorégulation de l'enfant est valorisée, où la négociation est de mise, où il y a certaine indifférenciation des rôles entre le père et la mère) était plus fréquent dans les familles Association (caractérisées par l'autonomie des familiers et l'ouverture à l'extérieur), et que le style "statutaire" (qui valorise l'accommodation de l'enfant, fait appel au contrôle, où les parents ont des rôles bien distincts) est plus fréquent dans les familles Bastion (caractérisées par la fusion et le repli). Tout en soulignant l'influence exercée par le milieu social, cette étude montrait que la dynamique d'interaction familiale médiatise la relation entre position sociale et style éducatif. Il s'agissait d'une recherche à facture classique, avec un paradigme théorique formel, des analyses de corrélations statistiques et des "cluster analysis". Elle était basée sur des entretiens où les deux parents étaient présents et elle recueillait également des données auprès des enfants (16). Ce sont ces dernières informations qui nous ont permis de mettre en relation style éducatif parental et estime de soi des enfants.

Cette étude se situait dans la ligne des travaux qui analysent l'action des agents de la socialisation sur les enfants. Elle a attisé mon désir de poursuivre des travaux dans deux directions : la première, que nous retrouverons plus loin, constitue le talon d'Achille de l'approche sociologique de l'éducation, à savoir le point de vue des socialisés ; la deuxième direction était celle de l'articulation du travail éducatif entre les familles et l'école.

Cette deuxième direction, associant la sociologie de la famille et la sociologie de l'éducation, j'ai pu la développer dans le cadre du Service de la recherche sociologique. Il me semblait qu'une sociologie de l'éducation ne peut ignorer les processus éducatifs qui se déroulent dans le cadre de la famille et qu'une sociologie de la famille ne peut

rester indifférente aux processus éducatifs qui se déroulent dans le cadre de l'école. D'ailleurs cela fait plus d'un demi-siècle que les rapports interinstitutionnels entre les familles et l'école ont stimulé des essais conceptuels, qui ne sont d'ailleurs pas sans rapport avec l'évolution concrète de ces relations (17). Certains, à la suite de Parsons, ont considéré la famille et l'école comme deux institutions aux orientations d'action bien distinctes, qui contribuent de manière séparée à la socialisation des enfants. D'autres, plus récemment, voient un recouplement du travail éducatif des familles et de l'école. Philippe Perrenoud et moi-même avons tenté de présenter quelques pistes de réflexion dans ce domaine et de comprendre pourquoi le dialogue entre les familles et l'école est difficile (18).

En sociologie de l'éducation le rapport des familles à l'école a été initialement abordé à travers le problème des inégalités, la famille étant le plus souvent considérée comme la clé du mystère de la reproduction, quel que soit le modèle théorique derrière (psychologique ou sociologique, "défectologique" ou culturaliste). Aujourd'hui, d'autres aspects des relations familles-école sont étudiés. Des chercheurs s'adressent aux processus relationnels et pédagogiques impliqués ainsi qu'à leurs conséquences sur l'ensemble des acteurs. D'autres étudient les représentations que se font parents et enseignants de leurs rôles éducatifs réciproques, leurs stratégies respectives, les différences qui les caractérisent selon les milieux sociaux mais aussi selon d'autres caractéristiques de la vie des familles (19).

C'est dans cette perspective que nous avons travaillé dans le Service de la recherche sociologique. Dans une première enquête auprès des enseignants de l'école primaire genevoise, Bernard Favre et moi-même avons tenté de cerner les représentations qu'ont les enseignants genevois des familles, ainsi que leurs pratiques envers elles (20). Puis, dans un travail symétrique, j'ai travaillé sur les représentations que les parents ont de l'école et des enseignants à Genève, ainsi que sur leur rapport à la scolarité de leur enfant (21). Ces enquêtes, essentiellement descriptives, étaient les premières sur ces questions en Suisse. L'idée était de situer les relations familles-école et leur évolution dans un contexte plus large, en donnant des éléments de comparaison avec ce qui se passe dans d'autres systèmes scolaires, en mettant en évidence les transformations de l'école ou de la famille qui changent les données du problème au fil des ans. Nous avons pu établir des typologies concernant le rapport des enseignants aux

familles et le rapport des parents à l'école. De manière générale, ces enquêtes ont apporté des renseignements intéressants sur l'état des relations entre les familles et l'école et peuvent servir à comparer l'évolution de ces relations à l'avenir.

Les travaux sur les relations familles-école ont suscité des réflexions qui dépassent les interactions entre enseignants et parents. En cela, la participation aux travaux du comité de recherche "Modes et procès de socialisation" de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF), fut pour moi d'un grand intérêt, notamment en ce qui concerne l'ensemble des discussions autour de la question de l'attachement de la sociologie de l'éducation à la forme scolaire. La forme scolaire est-elle devenue la forme dominante de la socialisation, y compris en dehors de l'école? Qu'en est-il des processus éducatifs à l'extérieur des lieux et des temps scolaires et à l'intérieur de ceux-ci n'y a-t-il pas des formes particulières, clandestines de l'éducation? Qu'en est-il des articulations (complémentarité, compétition, conflits) et des interactions concrètes entre l'école et d'autres lieux de socialisation (la famille, l'entreprise, les communautés locales, les églises, les organisations de sports ou de loisirs, les médias, etc.)? (22).

De la socialisation des enfants à une sociologie de l'enfance

À partir du début des années 90 j'ai travaillé à plein temps à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Le temps pour la recherche s'est hélas réduit. Ayant pu obtenir des subsides du Fonds national suisse de la recherche (FNRS), je me suis alors tournée vers cette deuxième piste dont j'ai parlé plus haut, à savoir le point de vue des socialisés et plus généralement la sociologie de l'enfance. Les sociologues et les anthropologues, pendant de longues années, se sont principalement intéressés à l'ensemble des dispositifs que se donne un groupe social pour s'assurer que les enfants s'intègrent dans le tissu social. Ils ont étudié comment le système social s'y prend, à qui incombent les tâches d'éduquer, quels sont les acteurs, quelles sont les méthodes qu'ils emploient, etc. Mais, la socialisation, comme nous l'ont dit depuis longtemps G. H. Mead, Berger et Luckmann et d'autres, comme une médaille, a une autre face : la trajectoire des

socialisés, leurs propres représentations et pratiques dans le processus de socialisation.

Malgré l'existence de ces approches de la socialisation qui donnent une place aux socialisés, les sociologues se sont peu lancés dans cette direction et n'ont pas créé une sociologie de l'enfance. Si, dans les années 20, des sociologues de l'École de Chicago se sont penchés sur les enfants, ils furent vite dépassés par les psychologues. La sociologie de l'éducation et la sociologie de la famille, les ont pendant longtemps ignorés ou alors elles les ont abordés indirectement, la première se consacrant principalement à l'étude de l'institution scolaire et la seconde aux pratiques éducatives parentales. Certes, il y a eu les travaux de Woods, Pollard (23) et d'autres chez les Anglo-Saxons, comme il y a eu les travaux d'Annick Percheron et de Suzanne Mollo (24). Mais ce n'est que depuis une quinzaine d'années que des aspects passionnants de la socialisation des enfants commencent à être abordés d'un point de vue sociologique et qu'une sociologie de l'enfance, qui ne considère plus les enfants comme des "idiots culturels", est en train de se développer (25).

Pour ces différentes raisons, ce qui m'intéresse tout particulièrement aujourd'hui c'est l'étude de ce que l'on pourrait appeler la socialisation de soi des enfants, en analysant l'expérience qu'ils ont de leur propre socialisation. Il me semble important d'examiner la logique qui sous-tend le processus de socialisation de soi et qui peut être approchée à travers leurs représentations, leurs émotions et leurs actions, voire stratégies, face aux différentes logiques qui sous-tendent la socialisation lors de leurs interactions avec les multiples acteurs et instances de ce processus, dans différents contextes sociaux.

Deux projets de recherche ont été conçus sur cette base. Partant de l'idée que les enfants sont des acteurs sociaux à part entière, une étude exploratoire fut menée à Genève, afin de mieux connaître le point de vue d'environ 70 enfants de 11-12 ans sur leur propre socialisation dans la famille et à l'école, et voir comment, lors de leurs interactions quotidiennes avec les adultes et avec leurs camarades, ils construisent leur propre expérience de l'éducation. Les résultats furent très intéressants (26). Les enfants ont présenté une vision avertie des processus d'apprentissage, du rôle et des qualités de leurs éducateurs, des méthodes éducatives pratiquées à leur égard, de l'organisation et du fonctionnement de l'école et de leur famille. Ils ont exercé une introspection nuancée sur les émotions ressenties dans diverses situations

d'apprentissages, lors des interactions avec leurs éducateurs ou leurs camarades, lorsqu'ils envisagent leur avenir. Ils ont fait une analyse subtile des actions et stratégies qu'ils développent face aux apprentissages, face à leur futur métier, face aux parents, enseignants ou camarades. Nous avons pu, avec Françoise Osiek, établir des typologies de leur rapport à l'éducation familiale et scolaire.

Le deuxième projet est en cours. L'importance accordée par les enfants aux camarades dans la précédente recherche m'a conduit à penser qu'il est nécessaire d'approfondir les activités que partagent les enfants, la manière dont ils s'approprient collectivement le monde environnant pour produire leur propres formes culturelles du moment, et plus particulièrement pour construire le lien social. D'où l'idée d'une nouvelle étude sur les différentes interactions de solidarité, d'amitié, et plus particulièrement sur les interactions conflictuelles, abusives et violentes. Dans cette recherche le but est de : a) cerner comment les élèves définissent les différents comportements que l'ont peut provisoirement appeler "discutables", afin de connaître comment eux-mêmes qualifient ce qui est acceptable ou pas et en répertorier les différentes formes ; b) relever les théories implicites des élèves sur les causes et les conséquences des diverses manifestations de comportements "discutables" entre pairs ; c) examiner dans quelle mesure les comportements "discutables" entre pairs sont liées à des micro-cultures d'enfants ou d'école particulières ou à d'autres dimensions de l'environnement social des enfants.

À nouveau, le concept d'expérience sociale occupe une place importante dans cette approche. Il permet de saisir en un seul concept ce que *pensent*, ce que *ressentent* et ce que *font* les individus, ainsi que le sens qu'ils donnent à leur action. L'action demeure un élément central, mais elle est indissociable de la réflexion et de l'émotion. L'expérience des différents types de lien social construits entre camarades seront observés dans des rapports d'amitié, de conflit et de justice (27).

Dans ce parcours de recherche il m'est arrivé d'employer plusieurs approches théoriques et méthodologiques (28). Si, dans certaines situations de recherche, l'adoption d'une approche phénoménologique m'a paru plus pertinente, je ne pensais pas que celle-ci reflétait mieux la réalité qu'une approche structurelle. Et lorsque dans d'autres contextes il m'est arrivé d'utiliser un paradigme conceptuel plus formel, celui-ci ne m'est pas apparu d'emblée offrir une explication plus adéquate de la réalité. Peut-être que le fait d'avoir travaillé dans diffé-

rents cadres et de ne pas avoir poursuivi un plan de carrière bien défini, ont contribué à cette ouverture. Ainsi me suis-je laissée séduire par différents objets, différentes approches théoriques et méthodologiques. Si le "coût" était de se trouver en situation d'éternel (le) apprenant(e), il était compensé par l'occasion ainsi saisie de s'ouvrir à de nouvelles perspectives dans l'étude des phénomènes sociaux. Entreprendre une recherche c'est bien souvent découvrir des difficultés imprévues, des problèmes théoriques et méthodologiques auxquels on n'avait pas pensé malgré tous les soins pris pour les anticiper, c'est rencontrer des données qui résistent à l'analyse et des phénomènes qui ne se plient pas à une conception rigide de l'approche méthodologique. Une attitude ouverte, voire éclectique, n'est alors pas inutile. Elle peut permettre, me semble-t-il, de faire preuve de souplesse, d'appliquer une forme de pensée qui se rapproche de ce que Dérienne et Vernant ont décrit dans leur analyse de la *métis*, sorte de ruse assez "courbe" pour "s'ouvrir vers toutes les directions à la fois" (29). Cependant, cette forme de pensée implique "un ensemble complexe, mais cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux" (*ibid.*, p. 10). Cette démarche, que ces hellénistes attribuent au médecin ou au navigateur qui se trouvent devant des situations complexes, est sans doute un idéal impossible à atteindre. Mais, elle permet, me semble-t-il, au chercheur qui tente de s'en inspirer, d'avoir le plaisir de s'engager dans de nouvelles voies, sans occulter les limites de ses moyens.

J'aurais préféré présenter un "itinéraire de recherche" plus impersonnel, axé davantage sur des étapes de réflexion théorique et épistémologique. Mais, en même temps, je crois que cet itinéraire est imbriqué dans le cours de ma vie et il m'a semblé qu'il était important d'en présenter quelques éléments au lecteur.

Cléopâtre MONTANDON

Faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation
Université de Genève

Références bibliographiques

- (1) Née à Athènes en 1941, père ingénieur, mère au foyer, une sœur cadette.
- (2) Pour l'étude des genres, il me semble intéressant de mentionner qu'il m'a fallu deux ans pour persuader mes parents que les études universitaires pouvaient passer avant la recherche d'un mari. Ils ont cependant apporté leur soutien lorsqu'ils m'ont vu travailler et économiser pour des études.
- (3) GURVITCH, G., 1955, *Déterminismes sociaux et liberté humaine*, Paris, PUF.
- (4) MONTANDON, C., 1978, Easter Island : a case of social change, *Ethnologische Zeitschrift Zürich*, 1 : 5-44.
- (5) MEAD, M., 1970, *Culture and commitment : a study of the generation gap*, New York, Doubleday.
- (6) Encore une remarque pour les études genres : la plus grande partie de mon itinéraire est liée aux impératifs de la vie familiale. À chaque étape, j'ai essayé de tirer le meilleur parti sur le plan de mes intérêts de recherche; ce ne fut pas le cas sur le plan de la carrière.
- (7) POPPER, K.R., 1959, *The logic of scientific discovery*, New York, Harper; KUHN, T.S., 1962, *The Structure of Scientific Revolutions*, International Encyclopedia of Unified Science, vol. II : 2 (2e ed. 1970); HEMPEL, C.G., 1960, Science and human values, in *Social control in a free society*, Spiller, R.E. ed., Philadelphia, University of Pennsylvania Press; KAPLAN, N., 1964, *The conduct of inquiry*, San Francisco, Chandler Publishing Co.; STORER, N.W., 1966, *The social system of science*, New York, Holt, Rinehart & Winston; NAGEL, E., 1961, *The structure of science*, New York, Harcourt, Brace & World.
- (8) MONTANDON, C., 1975, *Le développement de la science à Genève aux XVIIIe et XIXe siècles : le cas d'une communauté scientifique*, Vevey, Delta. La thèse avait été soutenue à Columbia en 1973 et j'étais particulièrement fière que Robert K. Merton ait accepté de faire partie du jury.
- (9) YOUNG, J., 1971, *The drugtakers : the social meaning of drug use*, London, MacGibbon & Kee/Paladin; BECKER, H.S., 1963, *Outsiders : studies in the sociology of deviance*, New York, Free Press; DOUGLAS, J., 1967, *The social meaning of suicide*, Princeton, Princeton University Press; CICOUREL, A.V., 1968, *The social organization of juvenile justice*, New York, Wiley; LEMERT, E.M., 1966, *Human deviance : social problems and social control*, New York, Prentice Hall; RUBINGTON, E & WEINBERG, M.S., 1973, *Deviance : the interactionist perspective*, New York, Macmillan; TAYLOR, I., WALTON, P. and YOUNG, J., 1973, *The new criminology : for a social theory of deviance*, London, Routledge & Kegan Paul; PHILIPSON, M., 1961, *Sociological aspects of crime and delinquency*, London, Routledge & Kegan Paul.

- (10) ALMEIDA, C., BESOZZI, C., HADORN, R. et MONTANDON, C., 1975, Socialisation et déviance. Éléments pour une nouvelle approche, Genève, *Cahiers du Service de la recherche sociologique*, n° 10.
- (11) MONTANDON, C., 1974, Sociologie de la déviance : éléments d'une analyse conceptuelle, in *Contributions à l'analyse sociologique de la Suisse*, Genève, Société suisse de sociologie, p. 295-306.
- (12) MONTANDON, C. et CRETIAZ, B., 1985, *Paroles de gardiens, paroles de détenus : bruits et silences de l'enfermement*, Paris, Masson.
- (13) MONTANDON, C., 1984, Deception of host and self in fieldwork, *The Wisconsin Sociologist*, 21, 4 : 118-127.
- (14) MONTANDON, C., 1978, Naissance et relations entre justice et psychiatrie à Genève, *Gesnerus*, 1 : 5-24 ; MONTANDON, C. & HARDING, T.W., 1984, The reliability of dangerousness assessments : a decision-making exercise, *The British Journal of Psychiatry*, 144 : 149-155.
- (15) MONTANDON, C., 1982, La honte. Quelques notes sur un concept négligé, *Revue Européenne des sciences sociales*, XX, 62 : 23-61.
- (16) KELLERHALS, J., MONTANDON, C. et al., 1991, *Les stratégies éducatives des familles*, Paris, Delachaux et Niestlé ; KELLERHALS, J., MONTANDON, C., RITSCHARD, G. et SARDI, M., 1992, Un aspect central du processus de socialisation : l'impact du style éducatif des parents sur l'estime de soi des adolescents, *Revue française de sociologie*, vol. XXIII, n° 3, p. 313-333.
- (17) MONTANDON, C., 1994, L'articulation entre les familles et l'école : quelques notes sur l'évolution du regard sociologique, in Vincent, G. ed., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 149-171.
- (18) MONTANDON, C. et PERRENOUD, Ph., 1987, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des relations entre la famille et l'école*, Berne, P. Lang.
- (19) HENRIOT-VAN ZANTEN, A., 1990, *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, PUL ; GLASMAN, D., 1992, "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique, *Revue française de pédagogie*, 100 : 19-33 ; LAREAU, A., 1989, *Home advantage*, Philadelphia, The Falmer Press.
- (20) FAVRE, B. et MONTANDON, C., 1989, Les parents dans l'école : ce qu'en disent les enseignants primaires genevois, Genève, *Cahiers du service de la recherche sociologique*, n° 3.
- (21) MONTANDON, C., 1991, L'école dans la vie des familles : ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois, Genève, *Cahiers du service de la recherche sociologique*, n° 32.

- (22) Guy VINCENT et son équipe à l'Université Lumière-Lyon ont édité un ouvrage qui reprend ces problèmes : Vincent, G. ed., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.
- (23) WOODS, P., 1990, *The happiest days : how pupils cope with schools*, London, The Falmer Press ; POLLARD, A., 1985, *The social world of the primary school*, London, Holt, Rinehart & Winston.
- (24) PERCHERON, A., 1974, *L'univers politique des enfants*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques ; MOLLO, S., 1975, *Les muets parlent aux sourds*, Paris, Casterman.
- (25) À ce propos, voir le deuxième numéro consacré à la sociologie de l'enfance dans la nouvelle revue *Éducation et sociétés* sous la direction de Régine Sirota. Dans ce numéro est publiée une synthèse que j'ai tenté de faire des travaux de sociologie de l'enfance en langue anglaise.
- (26) MONTANDON, C. avec OSIEK, F., 1997, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan. Concernant les dimensions émotionnelles, Montandon, C., 1996, Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants, *Revue française de sociologie*, XXXVII : 263-285.
- (27) Voir MONTANDON, C., 1997, Amitiés et abus ou de la construction du lien social à l'école, Colloque Sociétés et cultures enfantines, *Société d'Éthologie française*, Université de Lille III et CREDO-CNRS.
- (28) Je reprends ici quelques remarques publiées in Montandon, C., 1995, Una perspectiva ecléctica y una acción discreta : Algunas reflexiones personales en torno a la práctica de la investigación, in Martínez, I. ed. et Vasquez, A. ed., *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*, Barcelona, Infancia y Aprendizaje, p. 19-36.
- (29) DÉTIENNE, M. et VERNANT, J.-P., 1974, *Les ruses de l'intelligence : la métis des Grecs*, Paris, Flammarion.

LA SATISFACTION AU TRAVAIL DES PROFESSEURS : UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE

Abdou Karim Ndoye

Au cours des dernières années, la qualité de l'éducation a été, à plusieurs reprises, au cœur des débats publics dans bon nombre de pays. Plusieurs séismes du XXème siècle - notamment, les modifications d'ordre démographique, technologique, politique, idéologique et culturel, la démocratisation de l'enseignement et de la culture, la multiplication des disciplines émergentes (1) - ont remis à l'ordre du jour le rôle de l'éducation comme levier de développement économique et social et ont conduit à des interrogations sur la mission de l'institution scolaire et, corrélativement, sur la productivité du corps enseignant (Auba et Leclerq, 1985 ; Berthelot, 1991).

Ainsi s'explique notamment que, dans les réflexions menées sur les améliorations à apporter aux systèmes éducatifs, les problèmes de la motivation et de la satisfaction au travail des enseignants aient occupé une place importante. Il n'est pas inutile de rappeler, ici, les nombreuses analyses qui ont essayé de montrer une certaine corrélation entre le niveau de satisfaction professionnelle et l'efficacité dans le travail (Miskel et Ogawa, 1988).

Repère bibliographique

Perspectives documentaires en éducation, n° 45, 1998

Le but de cette présente étude, qui utilise la méthode de l'analyse de contenu thématique de plusieurs ouvrages, thèses et articles parus dans divers pays des cinq continents, consiste à faire la recension de différents écrits sur la satisfaction au travail des professeurs de l'enseignement secondaire. À cette fin, le texte est organisé en fonction de deux thèmes. En premier lieu, après une élucidation des concepts-clés, sont recensées des recherches qui décrivent les aspects du métier d'enseignant (2) reliés la satisfaction au travail. En second lieu, sont considérées les conséquences de ces sentiments sur le moral et les comportements des enseignants à l'égard de leur emploi.

1. Élucidation du concept de base

Comme une extrême confusion affecte tout particulièrement la notion de *satisfaction au travail*, il faut en priorité, et, en quelques remarques, clarifier le concept : l'étude propose donc de l'entendre selon une acception conventionnelle, contestable mais non arbitraire, dans la mesure où elle est validée, dans d'autres recherches, par sa capacité à rendre compte du sentiment considéré.

Définir de manière opérationnelle la notion de satisfaction au travail ne va pas sans embûches, malgré la multiplicité des études (3). L'expression se présente, en effet, comme un concept extrêmement complexe qui se manifeste sous la forme d'une réalité ondoyante dont les variations dans les théories sont multiples (Lester, 1987 : 224). On doit soupçonner sa dilution dans une véritable "*jungle terminologique*" (Toulouse et Poupert, 1976) d'être imputable à l'absence d'un cadre conceptuel adéquat, à l'inconsistance des résultats obtenus et à l'utilisation de différentes méthodes de mesure (Larouche et Delorme, 1978). Mais, pour ardue qu'elle soit, cette difficulté ne saurait autoriser à négliger de discerner sa signification et, pour ce faire, il convient de faire l'inventaire de plusieurs définitions de la satisfaction au travail afin d'accroître progressivement sa transparence.

Tant par ses sources que par son terrain d'application, le thème de la satisfaction au travail concerne davantage, jusqu'ici, le monde anglo-saxon (Brunet, Dupont et Lambotte, 1991). Étroitement lié à l'essor des fonctions d'organisation et à la notion de gestion des ressources humaines, il émergea autour des années 30 et dut sans doute sa première définition explicite à Hoppock (1935). Ainsi cet auteur cité par Lester (1987 : 224), dit-elle qu'elle est "*la combinaison de circons-*

tances psychologiques, physiologiques, environnementales qui amènent une personne à dire sincèrement "Je suis satisfait de mon travail" (Hoppock, 1935 : 47). Après Hoppock, plusieurs auteurs entreprirent d'élucider ce concept. Ainsi, Locke (1976), écrit, de manière plus synthétique, que la satisfaction au travail est un état cognitif et émotionnel positif résultant de l'auto-appréciation de sa propre expérience ou d'expériences liées à son travail. À sa suite, Foucher (1981) énonce, de façon plus précise, que :

"La satisfaction au travail est composée d'une série de réactions personnelles spécifiques à l'égard de différents éléments de la situation du travail. Ces réactions sont fonction de la rencontre entre le besoin de l'individu et les incitations de la situation de travail. Dans la mesure où cette rencontre s'effectue, un état général de bien-être est engendré" (p. 91).

Cette définition, en plus de se rattacher au courant de recherches qui conçoit la satisfaction au travail comme étant fonction de besoins, comporte aussi trois traits importants. Elle considère que la satisfaction au travail est une résultante, un état. De plus, elle reconnaît son caractère *multidimensionnel*. Enfin, elle postule qu'il existe un lien entre ses différentes dimensions et un indice général de satisfaction, défini comme état de bien-être (Foucher, 1981).

Pour autant que les études relatives aux enseignants abordent le problème de leur satisfaction au travail, son caractère multidimensionnel constitue un fait entendu. Ainsi, pour Giard et coll. (1978), la satisfaction au travail des enseignants est l'ensemble des sentiments qu'un éducateur ressent à l'égard de divers aspects de son enseignement. Ces derniers étant multiples, la satisfaction au travail est multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle se présente comme un agrégat de plusieurs sentiments à l'égard de divers aspects du travail (Guion, 1958 ; Ronan, 1970 et Wherry, 1958 cités par Foucher (1981 : 32). Dans un esprit voisin, Larouche et Delorme (1972) considèrent que la satisfaction au travail est une résultante affective du travailleur à l'égard des rôles de travail qu'il détient, résultante issue de l'interaction dynamique des besoins humains et des incitations de l'emploi. Larouche précise

"..., un travailleur est satisfait si ses besoins sont comblés (jusqu'à un certain point), par le truchement de son travail. Par contre un travailleur sera insatisfait si les besoins qui lui sont propres ne sont ou ne peuvent aucunement être comblés par le travail qu'on lui demande d'exécuter" (Larouche, 1978 : 6).

Que retenir de cette série de définitions de la satisfaction au travail ? Au lieu de tenter d'extraire un dénominateur commun à toutes, il semble plus fécond de délimiter d'abord les composantes de cette notion. Parmi les recherches sur ce thème, mentionnons d'abord celle de Pelletier et coll. (1980), qui, grâce à l'analyse factorielle, regroupe quatre grandes dimensions. Quant à Foucher (1981), après une analyse synthétique de plusieurs recherches sur le sujet dans le monde de l'éducation, il présente onze facteurs de satisfaction les plus couramment rencontrés. De son côté, Larouche (1978) identifie 25 facteurs dans une version de son "Inventaire de Satisfaction au Travail" (IST) adapté à l'enseignement.

On le voit, le nombre des facteurs trouvés en recherche opérationnelle varie beaucoup. Cela tient notamment au fait que les travaux entrepris sont réalisés avec des méthodologies et des instruments distincts et dans diverses régions où les besoins et les caractéristiques socioprofessionnelles diffèrent (Foucher, 1981). Mais, en dépit de la variété des procédures et des instruments utilisés pour extraire les composantes de la satisfaction au travail et de la variation du nombre de dimensions sélectionnées, l'on peut retenir grosso modo, en parcourant les multiples études empiriques, les mêmes éléments ou facteurs constitutifs de la satisfaction au travail (Larouche, 1973 : 91).

La prise en compte de tous ces résultats implique que l'on s'inscrive dans le courant de recherche qui définit la satisfaction au travail selon une approche multidimensionnelle. Une telle approche qui considère plusieurs dimensions comme l'autonomie, l'avancement, les possibilités de promotion, la reconnaissance sociale, l'image de l'enseignement dans le public, la somme de travail exigée, le soutien pédagogique, le degré de responsabilité, le sentiment d'accomplissement, les relations avec les divers partenaires (direction, élèves, collègues, parents), les conditions de travail, le salaire, les avantages sociaux, la sécurité d'emploi, entre autres, constitue une démarche plus opératoire et plus heuristique que celle qui serait centrée sur une seule question globale visant à connaître dans quelle mesure le professeur est satisfait de son travail. Persuadée que la première démarche est la plus efficiente, l'OCDE l'exprime de cette façon :

"Tous les aspects, qu'ils portent sur les avantages financiers ou non, qu'ils soient objectifs ou subjectifs, sont interactifs. Isoler l'un d'eux - que ce soient les salaires, les avantages annexes, les effectifs d'élèves, le fonctionnement des écoles ou les obligations de service - peut conduire à des conclusions trompeuses si l'on ne tient pas compte des réalités de la mission d'enseignant" (OCDE, 1990 : 62).

2. Les aspects du métier de professeur reliés à la satisfaction au travail

Pour rendre compte des facteurs reliés à la satisfaction au travail, cette section expose, en premier lieu, divers travaux qui clarifient les théories et approches relatifs à la satisfaction au travail ; elle énonce, ensuite, les sentiments que les professeurs éprouvent à l'égard de divers aspects de leur travail tout en identifiant des variables d'ordre professionnel et personnel fortement associées à l'(in)satisfaction.

Parce que dans les pays industrialisés, et particulièrement en Amérique du Nord, a de plus en plus prévalu l'idée que des professeurs qui manifestent des sentiments d'insatisfaction ne sauront améliorer l'enseignement pour lequel ils travaillent (Blanchard, 1982 ; Miskel et Ogawa, 1988 ; OCDE, 1990) plusieurs chercheurs, qui se préoccupent de l'efficacité de leur système d'enseignement, se sont intéressés aux réactions affectives des professeurs à l'égard des aspects de leur vie professionnelle. Évoquons parmi elles, sans les résumer toutes, celle de : Sergiovanni (1967) ; Schmidt (1976) ; Holdaway (1978) ; Friesen et coll. (1981) ; Bacharach et Mitchell (1983) ; Fergusson (1984) ; Rosenholtz et Smylie (1984) ; Giannelli (1985) ; Moore (1987) ; Prick, (1985) ; Berry (1985) ; Mercado (1987) ; Pletcher (1987) ; Holmes et coll. (1988) ; Tishler et Ernest (1989) ; Byrne et Hall (1989) ; Poppleton et Riseborough (1990) ; Wisniewski (1990) ; Kermer et Goldstein (1990) ; Lissman et Gigerich (1990).

Au titre des travaux qui traitent des approches employées par les nombreux théoriciens de la satisfaction au travail des enseignants, mentionnons d'abord ceux de Foucher (1981), Chehata (1987) et Miskel et Ogawa (1988) qui y discernent trois grandes approches. Chez tous, sont énoncées l'approche organisationnelle, l'approche sociologique et l'approche psychologique. Citons aussi l'étude de Fahssis (1986) qui, inventoriant les déterminants de la satisfaction au travail, se rallie aux conclusions des travaux de plusieurs chercheurs (Gruneberg, 1976 ; Hulin et Smith, 1976 ; Shoukry et Otis, 1976 ; Piché, 1978 ; Foucher, 1981 ; De Vries et coll., 1981 ; Forgionne et Peeters, 1982). Qu'ils portent sur l'École comme organisation, concernent les enseignants du premier et/ou du second degré, analysent des données recueillies dans des collèges ou des lycées, s'attachent à certains facteurs particuliers, ils s'acheminent vers le même constat : la satisfaction ou l'insatisfaction sont susceptibles d'être associées à des variables d'ordre "organisationnel", professionnel et personnel.

Une attention particulière doit être réservée aux premières variables identifiées par les chercheurs comme associées à la satisfaction au travail. Ce sont des variables d'ordre "organisationnel" comme la grosseur de l'entreprise et du groupe de travail (Kerr, Koppelmeier et Sullivan, 1951 ; Talachi, 1960) et le style de gestion. À ce propos, une dimension du style de gestion semble particulièrement importante chez plusieurs chercheurs : c'est l'intérêt pour les employés (Fleishman et coll., 1955 ; Katz et coll., 1950).

Pour les variables d'ordre professionnel, la première, sur laquelle il y a lieu d'insister parce qu'elle constitue à la fois le substrat et l'instigateur de la satisfaction au travail, est l'autonomie. Holdaway (1980) le signale et l'analyse des textes le confirme. Les chercheurs qui, récemment, ont fait, de la manière la plus systématique et la plus argumentée, le tour des recherches portant sur la satisfaction au travail des enseignants - Schneider (1984) aux États-Unis et Brunet, Dupont et Lambotte (1991) au Québec - ne s'y trompent pas en affirmant unanimement que le facteur "autonomie" (possibilité d'organiser lui-même son travail) est une caractéristique fondamentale de la profession d'enseignant. Endossant totalement cette position, et rejoignant de ce fait plusieurs autres chercheurs, Erlandson (1981), Good et Brophy (1987), Darling-Hammond et Berry (1988), Rosenholtz (1989), Carpentier-Roy (1991), Rinehart et Short (1993) affirment que l'autonomie contribue largement à augmenter la satisfaction des enseignants. Encore est-il juste de noter que, en ce domaine, Alutto et Belasco (1979), Hollon et Gemmill (1976) et Huberman (1989a) précisent que l'âge de l'enseignant nuance le degré de satisfaction.

Dans d'autres recherches comme celle de Carpenter (1971), de Grassie et Carss (1973), de Ratsoy (1973), de Miskel (1972), de Miskel, Fevurly et Stewart (1979), de Chapman (1983), de Shanker (1985), de Metz (1986), de Grant (1988), de Lewis (1989), il ressort que les enseignants désirent davantage de responsabilités et d'autonomie afin de contribuer aux finalités de l'éducation scolaire (Short, 1992 ; Archbald et Porter, 1994), même si la charge d'enseignement réduit grandement leur disponibilité (Duke, Showers et Imber, 1980).

Sur un mode qui ne peut manquer de faire songer à Miskel (1972), les résultats des recherches de Giard et coll. (1978) vont dans le même sens lorsqu'ils concluent que le fait d'obtenir des responsabilités et de l'autonomie valorise l'enseignant tout en le rendant plus satisfait, innovateur et créatif dans l'exécution de son travail.

Analysant le facteur "avancement" (chances de progresser à l'intérieur de son corps ou au sein de la structure scolaire), Iskander (1974), Lessard et Pelletier (1978), Chapman (1982), Poppleton (1990) observent qu'à l'heure actuelle, ce facteur est celui qui crée le plus d'insatisfaction car la saturation de la structure hiérarchique de divers pays réduit les possibilités d'avancement (Pelletier et coll., 1980 ; Sikes, Measor et Woods, 1985 ; BIT, 1991a ; OCDE, 1992 ; Lowe, 1992 ; BIT/UNESCO, 1992). Encore que ces vues n'épuisent pas le point de vue de l'OIT, elles convergent avec celles d'un rapport de cette organisation qui, les percevant dans de très nombreux pays, a nettement mis en lumière les principaux obstacles à la progression des enseignants au sein de la structure scolaire.

En ce qui concerne le facteur "charge d'enseignement" (nombre d'heures d'enseignement assumé par le professeur) si les travaux de Foucher (1981) et de Cormier et coll. (1980) révèlent qu'une majorité d'enseignants québécois (74 %) en étaient satisfaits en 1980, il n'en est plus de même aujourd'hui (Berthelot, 1991 ; Payeur et David, 1991). Ces nouveaux résultats correspondent tout à fait à ceux que des auteurs d'autres pays ont trouvé (SUDES, 1977 ; Luméka-Lua-Yansenga, 1983 ; Ninomiya et Toshitaka, 1990). Par ailleurs, Herbst (1974), Mabala-Kasongo-Kuluki (1976), Goble et Porter (1980) ainsi que Bayer et Chauvet (1980), BIT (1981a, 1981b), Hamon et Rotman (1984), Brassard (1989), BIT (1996) insistent sur les contraintes externes qu'impose le cadre institutionnel à l'activité pédagogique : horaires, règlements internes aux établissements, programmes surchargés, classes nombreuses, directives ministérielles ou de l'inspection, etc. Les réunions, conseils de classe ou de professeurs, la réception des parents et toute autre activité annexe viennent se rajouter au travail pédagogique.

Plusieurs auteurs ont considéré le facteur "relations avec les supérieurs". Les résultats de l'ensemble de leurs recherches indiquent de façon claire que la satisfaction totale des enseignants est très significativement reliée au soutien, à l'encouragement de leur supérieur. Plus les enseignants ont le sentiment de partager le pouvoir pédagogique avec la direction, plus ils ont droit de parole sur les buts de la production, sur les tâches, sur les conditions de travail, plus ils ont un niveau élevé de satisfaction (Mohrman, Cooke et Mohrman, 1978 ; Holdaway, 1978a, 1978b ; Simpson, 1976 ; Schneider, 1984 ; White, 1992). Les travaux attestent aussi que lorsque les professeurs sont satisfaits de la qualité du leadership (Leiter, 1983) on remarque une diminution de l'absentéisme (Simpson, 1975 ; Bridges, 1980), un enrichissement de la

tâche (Poppleton, 1990), une amélioration du climat organisationnel (Finlayson et Deer, 1979 ; Gaziél, 1987 ; Tamir et Amir, 1987 ; BIT, 1991a ; BIT, 1991c). Le directeur semble être l'homme clé du système scolaire et c'est de lui que dépend, apparemment le plus, la (in) satisfaction des enseignants ; à tout moment de la carrière, le directeur apparaît comme indispensable au bien-être des enseignants. (Chase, 1951 ; Kuhlen, 1963 ; Blocker et Richardson, 1963 ; Carpenter, 1971 ; Belasco et coll., 1972 ; Spuck 1974 ; Metz, 1978 ; Bentzen, Williams et Heckman, 1980 ; Beasley, 1984 ; Mac Laughlin et coll., 1986 ; Chittom et Sistrunk, 1990).

Abordant le facteur "relations entre collègues", facteur qui crée l'esprit d'équipe essentiel à la continuité des buts collectifs (Giard et coll., 1978), des auteurs comme Koopman-Boyden et Adams (1974), Lipka et Goulet (1979), Johnston, Yeakey et Winter (1980), Nicholson (1980), Ball et Goodson (1985), Taylor et Tashakkori (1994), Ndoye (1996) notent, bien que de manière inégalement explicite ou, pour certains avec discrétion, que ledit facteur exerce une influence primordiale sur la satisfaction au travail. Aussi bien la recension des travaux abordant cette variable confirme-t-elle la régularité du souci de bons échanges entre collègues.

La satisfaction des enseignants par rapport aux "relations maîtres-élèves" n'a pas toujours été aussi perceptible car elle connaît une dynamique évolutive. Ainsi constate-t-on que, si lors de la réforme de l'éducation au Québec les relations maîtres-élèves apportaient une faible part dans la satisfaction générale des enseignants (Pelletier et coll., 1980), actuellement les enseignants québécois considèrent cette relation comme une source majeure de leur satisfaction au travail (Cormier et coll., 1981 ; Payeur et David, 1991). Dans d'autres pays, au contraire, cette relation reste une source importante d'insatisfaction chez les enseignants confrontés à l'indiscipline des élèves (Kyriacou, 1978 ; Hall et Carroll, 1987 ; Hipps et Halpin, 1992), à leur diversité (Chen et Goldring, 1994) et à leur violence (Farber, 1984 ; Marlow et Hierlmeier, 1987 ; Nizet, 1984).

En prenant comme facteur "les conditions physiques du milieu scolaire" (telles le bruit, l'éclairage, la salubrité), des études prouvent que ces conditions jouent un rôle important dans la satisfaction des enseignants (Sandholtz, 1990). Phipps (1968), Anderson et Iwanicki (1984), Tishler et Ernest (1989), Boman (1991), Lee et coll. (1991) trouvent que les enseignants éprouvent de la satisfaction à travailler dans un milieu physique adéquat. Par voie de conséquence, des auteurs disent que

des conditions physiques du milieu scolaire déplorables suscitent la colère des enseignants. De plus en plus nombreuses sont, en effet, les publications contemporaines, échos de recherches scientifiques, qui ne manquent pas de comporter les mêmes conclusions. Les recherches de Hamon et Rotman (1984) ; de Cohn et coll. (1987) ; de Corcoran et coll. (1988) ; de Szabo (1989) ; de Nelson (1970) ; du SUDES (1977) ; de Luméka-Lua-Yansenga (1985) ; de Musambachine, 1990, cité dans BIT, 1991 ; de Cooksey et coll., 1991 ; de Sikounmo (1992) ; de Ndoye (1996) entrent dans cette catégorie.

Examinant le facteur "soutien à l'enseignement", Foucher (1981), BIT (1996) signalent que les travaux qui traitent de ce facteur lui attribuent une influence déterminante sur la satisfaction au travail des enseignants. Comme l'illustrent Estève et Fracchia (1988) plusieurs recherches mettent souvent en avant le rôle du manque généralisé de moyens dans l'apparition de l'insatisfaction des enseignants (Dunham, 1976 ; Kyriacou et Sutcliffe, 1977, 1978 ; Blase, 1982 ; Ndoye, 1996). Ce manque de moyens concerne aussi bien le matériel pédagogique que les locaux ou le mobilier (OIT, 1981 ; Breuse, 1984 ; Wagao, 1991). Taupin et coll. (1978), Hawkes et Dedrick (1983), Halpin et Harris (1985), Mykletun (1985) ont, de leur côté, montré que les obligations parascolaires apparaissent comme des éléments déterminants d'insatisfaction. Litt et Turk (1985), Chissom (1986) notent que les enseignants se plaignent du matériel didactique, des équipements et de la bibliothèque. Déjà, en 1957, Byrnes constatait que plusieurs éducateurs ont quitté l'enseignement secondaire à cause d'une déficience du support technique.

Quant au facteur "reconnaissance" (estime que l'on témoigne au professeur pour son travail), Sergiovanni (1967), CSE (1984), Covert (1986), CSN (1991) puis Carpentier-Roy (1991) indiquent qu'il influe fortement sur le niveau de satisfaction des enseignants. Certains professeurs expriment le souhait d'obtenir plus de *feed-back* de la part des administrateurs scolaires et des élèves pour mieux s'ajuster à leur travail (Poppleton et coll., 1987). Les études démontrent aussi que, malgré une certaine hétérogénéité dans leurs aspirations, les enseignants pensent globalement que le public a peu de gratitude vis-à-vis de leur profession et que leur image de marque dans la société est négative. À en croire les auteurs de ces recherches, il est rare que le dévouement des professeurs qui se traduit par de longues heures de préparations, soit reconnu et récompensé (Vinet, 1984 ; Bozzini et Tessier, 1985 ; Wong-Kooi Sim, 1990).

Au total, bien que leur analyse de la satisfaction au travail ne soit pas focalisée sur les mêmes dimensions et que dès lors, des disparités affectent tant leur formulation que l'intensité du sentiment découvert, ces recherches ont en commun de situer en termes clairs les liens, l'incidence des variables socioprofessionnelles sur la satisfaction au travail.

Pour les variables d'ordre personnel, parmi les recherches importantes qui, à travers les années, ont porté sur le facteur "salaire", plusieurs ont abouti à des résultats assez contradictoires. En effet, les sentiments des enseignants sur leur salaire sont assez divergents, toute la gamme d'opinions étant représentée. C'est ainsi que si, dans quelques rares pays, les enseignants se disent satisfaits de leur salaire (Bame, 1972 ; Berthelot, 1991 ; Gandara, 1992), dans beaucoup d'autres, c'est l'insatisfaction qui prédomine. Ces résultats sont confirmés par les études de Wyllie (1966) ; Phipps (1968) ; Nelson (1970) ; Shedd (1985) ; Rowsey et Ley (1986) ; Raffel et Groff (1990) ; Campbell et Neil (1991) ; Valerio (1991) ; Chapman et coll. (1993) ; Samoff (1994) ; Imaz (1995) ; Ndoye, (1996). Sur le facteur ici étudié, Vroom (1964), Rayes et Imber (1992) précisent que l'enseignant désire une certaine équité dans le salaire en fonction de l'effort fourni au travail. Lorsque le professeur est très peu engagé dans son travail, il trouvera sa satisfaction dans une simple augmentation salariale (Lawrenz, 1975). Tiffin et Mc Cormick (1967) rapportent que le salaire est rarement cité comme étant un des principaux éléments influençant la satisfaction mais, par contre, le niveau de satisfaction diffère selon l'emploi occupé. Au contraire, Chivore (1988) soutient que parmi les vingt et un (21) facteurs qui influent sur l'attrait de la profession d'enseignant au secondaire du Zimbabwe, ceux relatifs au salaire, aux compléments de salaire en nature étaient considérés comme étant les plus importants. Alphonce (1993) pour la République Unie de Tanzanie ; Makau et Coombe (1994) pour d'autres pays d'Afrique subsaharienne reconnaissent que la baisse des salaires relatifs des enseignants a pour effet de dissuader les candidats de valeur d'entrer dans l'enseignement et d'y rester.

S'il est un sujet sur lequel bon nombre de chercheurs s'accordent, c'est bien celui de la variation de la satisfaction au travail en fonction de variables personnelles. Si inégale que demeure l'attention qu'ils ont portée à telle ou telle variable, aucun d'eux n'a radicalement scotomisé le lien entre la première et les secondes. À la suite de Smith (1963), plusieurs études empiriques indiquent, en effet, que la satisfac-

tion à l'égard des divers aspects du travail varie de façon significative selon les caractéristiques des enseignants. La lecture minutieuse de ces écrits incline à penser qu'elle le fait selon l'âge (Herzberg et coll., 1957 ; Schowengerd et coll., 1976 ; Cistone, 1977 ; Lessard et Pelletier, 1978), selon le sexe (Gordon, 1974 ; Pelletier, Lessard et Basque, 1980 ; Valois, Lessard et coll., 1991 ; Chen et Addi, 1992), selon l'expérience (Larouche, 1978), selon l'état civil (Lessard et Pelletier, 1980), selon le lieu d'emploi (Sweeny, 1981 ; Payeur et David, 1991), selon la scolarité (Marion et Dufour, 1970 ; Ball et Stenlund, 1990), selon le niveau d'enseignement (Herzberg et coll., 1957 ; Holdaway, 1980).

3. Conséquences de l'insatisfaction sur le moral et sur l'attitude des professeurs à l'égard de leur emploi

Certains auteurs ne se sont pas contentés de décrire les sentiments des professeurs à l'égard de leurs conditions de vie et de travail, ils sont allés plus loin en étudiant les conséquences de l'insatisfaction sur le moral et sur le comportement des professeurs à l'égard de leur emploi. Ce sont ces conséquences qu'évoque cette section. Elle relate, d'abord, les travaux du monde occidental qui présentent des recherches portant sur les effets de l'insatisfaction des enseignants sur leurs comportements, puis, une étude africaine qui se focalise sur les attitudes des professeurs à l'égard de leur insatisfaisant travail. Il émerge de l'ensemble de ces travaux six thèmes majeurs : la frustration, le stress, l'absentéisme, l'isolement, l'usure, le désengagement.

3.1. L'insatisfaction : facteur contributif à la frustration

Analysant, à la suite de Kuhlen et Johnson (1952), Miskel (1972), Ables et Conway (1973), Lipka et Gaulet (1979) et Finlayson (1979) la frustration des professeurs, Erlandson (1981) indique que les besoins d'autonomie, de participation aux décisions, d'accomplissement, de créativité et d'affiliation, bien que très importants pour les enseignants, sont fortement frustrés quels que soient l'âge et le sexe de ceux-ci. Litt et Turk (1985), identifient, quant à eux, les sources de l'anxiété et de l'insatisfaction qui peuvent conduire les enseignants à

abandonner leur profession. Ils montrent aussi que les problèmes comme les exigences des superviseurs, les conflits générés par les demandes professionnelles, le manque de définition des responsabilités et la mésentente avec le directeur contribuent grandement à la détresse générale des enseignants.

Traitant des facteurs de découragement qui affectent les professeurs, Cohn et coll. (1987) répertorient les facteurs suivants : le changement d'attitudes et de valeurs des élèves et des parents à l'égard de l'éducation ; le changement de nature du rôle de l'enseignant ; la perte de contrôle sur les programmes et sur l'évaluation ; le changement du statut de la profession ; le salaire des enseignants.

De l'avis de Didier-Passaguay (1989), les enseignants français, eux, voguent entre la souffrance et la dépression. Selon elle, la fatigue arrive en tout premier. Elle enfonce l'enseignant un peu plus dans la solitude, car il a honte, n'ose se plaindre. Devenant de plus en plus nerveux, il glisse dans les stéréotypes de la dépression, son seul recours devient la maladie ou l'abandon. Pour illustrer la persécution des enseignants français, Ranjard (1984) examine, l'un après l'autre, le problème du statut scolaire du professeur face à un enseignement de masse alors que les objectifs et les méthodes sont restés élitistes, la mise en question moderne de la notion d'autorité, la structure hiérarchique et figée de l'institution. L'auteur montre bien, par exemple, comment l'organisation du temps scolaire, qui peut apparaître, par certains côtés, comme un privilège des enseignants, se retourne finalement contre eux dans son cloisonnement verrouillé, adapté au cours traditionnel au point de devenir un privilège qui persécute ceux qui en jouissent (Ranjard, 1984 : 83).

3.2. L'insatisfaction : facteur contributif au stress

Voulant vérifier si la perception du niveau de structuration atteint par l'organisation est en relation avec le stress ressenti au travail par les enseignants d'écoles secondaires, Fortin (1988) révèle que le degré de stress ressenti au travail n'est pas relié de façon significative à l'ensemble des six facteurs de structuration retenus : la hiérarchie, la division du travail, la réglementation, les procédures, l'impersonnalité et la spécialisation. Kyriacou (1978) obtient, lui, un premier type de résultats : 10 % des enseignants se déclarent très stressés. L'ensemble des enseignants sont passés par des crises de dépression et ils font part de maux de têtes, de crises de larmes. Un second type de

résultats : une analyse factorielle des réponses donne, par ordre d'importance, le classement des sources de stress suivant : l'indiscipline des élèves (18 %), les pauvres conditions de travail (12,2 %), le manque de temps (11,9 %), la médiocre culture scolaire. Hawkes et Dedrick (1983), de leur côté, concluent que le stress est un phénomène rapporté par plus de 90 % des enseignants, que le salaire (en 1983), l'indiscipline, la surcharge de travail sont les facteurs les plus stressants. Mykletun (1985), écrit que les enseignants présentant une faible satisfaction se sentent déshumanisés dans leurs réactions vis-à-vis des élèves (8 %) et perçoivent le travail en classe comme un combat sans plaisir (8 %).

Pour ce qui le concerne, Farber (1984) trouve que 30 % des professeurs interrogés éprouvent un sentiment de *burn-out*, 41 % sont insatisfaits par les élèves, 47 % se trouvent mal récompensés par leur travail, 69 % ne choisissent plus cette profession ; 68 % se sentent en effet peu préparés à affronter le stress inhérent à ce métier ; 79,9 % ne sont pas satisfaits de leur image de marque dans la société ; 73 % sont déçus par leur salaire ; 63 % n'ont pas le sentiment d'être soutenus par le directeur et 60,8 % n'ont pas le sentiment de former une communauté éducative. Fergusson (1984), lui, indique qu'en Nouvelle-Écosse, un professeur sur quatre est susceptible de trouver "des élèves turbulents" comme étant très stressants et que l'attitude de l'élève et la discipline scolaire sont aussi de forts facteurs de stress. D'autres facteurs majeurs "très stressants" concernent le temps, la paperasserie et la taille de la classe aussi bien que la politique disciplinaire et le manque de soutien administratif. D'après Friesen et Richards (1984), qui, eux, ont fait une observation sur le stress lié au travail vécu par des principaux et des enseignants dans des écoles publiques, une différence très significative se produit entre les enseignants et les principaux dans leur expérience du stress. Les enseignants affrontent fréquemment des situations à stress élevé, tandis que les principaux rencontrent rarement des situations hautement stressantes.

Halpin et Harris (1985), pour leur part, montrent que parmi les enseignants qu'ils ont interrogés, les plus stressés, ont un locus de contrôle externe, c'est-à-dire qu'ils considèrent leur environnement de travail comme imprévisible. Ils pensent n'avoir aucune prise sur les décisions du directeur, le comportement et la motivation des élèves, le soutien des parents. Traitant des conséquences du stress, Brunet, Dupont et Lambotte (1991) exposent les conclusions de certains auteurs qui se sont préoccupés de la satisfaction et du stress des ensei-

gnants. D'après leur recension, Blanchard (1982), un peu à l'image d'Ardoino (1980), fait remarquer qu'un enseignant stressé est un mauvais modèle pour ses élèves, tout en leur étant indisponible affectivement. Il rapporte que 20 à 30 % des absences sont dues à des troubles liés au travail. Bridges (1980), en se basant sur les renseignements du Bureau des Statistiques du Travail, estime que 3,75 % des heures de cours n'ont pas été données, que les remplacements et des primes attribuées aux enseignants, quel que soit le nombre de jours de présence, ont coûté plus de 600 millions de dollars à l'État américain. Mykletun et Turk (1985) demeurent à ce niveau tout en soulignant l'impact néfaste du stress sur la santé mentale et physique de l'enseignant. C'est Pratt (1978) qui insiste le plus en mettant en avant les problèmes d'hypertension, d'ulcère à l'estomac, de diabète, de taux de cholestérol élevés et de maladies mentales consécutives au stress.

3.3. L'insatisfaction : facteur contributif à l'isolement et à l'épuisement professionnel

D'après Rothberg (1985), plus de 80 % des professeurs se sentent isolés car leurs classes sont des milieux privés fréquentés uniquement par eux et leurs élèves. Ils rapportent que les visites formelles et informelles à leurs classes par des observateurs ou des évaluateurs sont rares, comme le sont leurs propres visites à des classes de leurs collègues. Hall et Carroll (1987), indiquent que, comparés aux enseignants qui prévoient de rester dans l'établissement, ceux qui envisagent un changement de carrière sont moins à l'aise dans leur condition de travail, plus négatifs par rapport à l'enseignement et à l'éducation et plus impliqués dans les associations professionnelles. En 1989, Byrne et Hall révèlent que le sexe et l'âge sont les variables de base qui influent le plus sur l'épuisement des professeurs et que leur influence varie avec le niveau d'enseignement. Fouillant la question du surmenage chez l'enseignant, Schwab, Jackson et Schuler (1986) montrent que le surmenage chez le professeur est dû à une combinaison de divers facteurs (attentes déçues, conditions de travail, non participation aux décisions, conflit quant au rôle professionnel, absence de structures de soutien et de structures permettant de déterminer la pertinence des récompenses et des punitions), et que ses conséquences incluent l'absentéisme, le relâchement de l'effort, la médiocre qualité de la vie privée, l'intention d'abandonner la profession.

3.4. *L'insatisfaction : facteur contributif au désengagement*

Voulant identifier les implications qu'un contexte social et scolaire défavorisé a sur la participation des professeurs à la gestion de leur école, Schwartz (1990) trouve que la moitié des enseignants des écoles moins favorisées (par rapport au 1/4 dans le contexte plus favorable) envisage de quitter leur établissement si on leur en donne l'opportunité. Cherchant, fort judicieusement, à savoir quels enseignants abandonnent, pourquoi, et où vont-ils, Berry (1985), découvre que les 210 enseignants du système qui démissionnèrent durant l'année académique 1983-1984 le firent pour les raisons suivantes : la retraite/santé (24 %), l'insatisfaction (21 %), les déménagements du conjoint (20 %), la famille (15 %), les occasions d'affaires, le détachement de l'enseignement (4 %), l'enseignement à un autre niveau (2 %), les entraînements (2 %) et la diminution de force (1 %). Les professeurs qui quittent à cause d'insatisfactions énoncent l'administration médiocre, la mauvaise discipline des élèves, le peu de contrôle de l'enseignant, les grandes classes, les devoirs *Mickey-Mouse*, les parents non coopératifs, l'atmosphère stressante et la "valorisation de la médiocrité" dans les écoles comme les sources de leurs frustrations dans l'enseignement public. Les résultats indiquent globalement que ces enseignants qui quittèrent par insatisfaction le firent plus à cause d'une frustration dans leurs conditions de travail qu'à cause de bas salaires ou de manque d'avancement dans la carrière.

En ce qui a trait au décrochage professionnel, Marlow et Hierlmeier (1987), précisent que le "démissionnaire" en puissance est celui qui souffre d'un "choc culturel" dès son entrée en classe, qui devient frustré par ses conditions de travail, qui perd l'appui des membres de sa famille les plus proches et qui se tourne du côté du monde des affaires pour acquérir le prestige professionnel et le succès financier. S'étant préparés à assumer un rôle de spécialiste, les démissionnaires virtuels sont déçus, effarés et déroutés de découvrir qu'après deux ou trois ans de carrière, les parents, les pairs et la presse se complaisent dans la critique à leur égard. Ces démissionnaires viennent généralement de grandes écoles où les principaux sont perçus comme des freins à la créativité et où les directeurs et les élèves ne sont pas de la même race que le professeur.

Esquissant le profil des enseignants disposés à laisser la profession, Hall et Carroll (1987) notent qu'ils se sentent mal à l'aise dans leur tra-

vail. Premièrement, ces enseignants pensent que la profession est de plus en plus difficile au fil des ans et que la discipline est trop relâchée. Le sexe ne compte pour rien dans cette prédisposition, de sorte que cette tendance chez les enseignants du secondaire semble seulement liée à leur travail. Deuxièmement, par rapport à leurs pairs, les enseignants qui pensent quitter affichent une attitude négative et considèrent le monde de l'éducation avec moins de positivité. Ils déplorent le manque de financement public et l'assombrissement des perspectives d'avenir. Insatisfaits de leur tâche, éprouvant des changements majeurs dans leurs responsabilités, ayant des attitudes négatives envers l'enseignement et les étudiants et pessimistes quant à l'avenir de l'éducation publique, un grand nombre de ces enseignants exprime leur frustration et leur déception.

Dans leur étude sur le phénomène d'abandon de la profession par les enseignants, Tishler et Ernest (1989), révèlent que plus du tiers des enseignants du public pensent sérieusement à abandonner la profession (36,7 %). Ils invoquent le salaire inadéquat comme la principale raison de leur départ, suivie du stress et du *burn-out*, les conditions de travail médiocres et le manque de soutien de la part des autorités et du public. Dans ce groupe de désillusionnés, 36,6 % ont un autre travail du soir et 34,3 % ont des emplois d'été pour augmenter leur revenu.

Dans les pays d'Afrique, les conséquences de l'insatisfaction des professeurs sont encore peu étudiées. Si certaines attitudes telles que les grèves, l'absentéisme, le cumul extra-muros, etc. ont été notées comme réactions aux contraintes de travail des professeurs, on connaît très peu de choses sur leur ampleur et leur fréquence. *Jeune Afrique Économie* (1984), à qui nous devons la seule étude connue sur le sujet, l'aborde dans un reportage spécial intitulé "*Les cahiers de la colère*" où l'aspect journalistique l'emporte sur l'aspect scientifique. Selon ce mensuel, la situation d'enseignant n'est plus enviable en Afrique. De Rabat à Dakar, de Tunis à Yaoundé, ses journalistes ont rencontré des enseignants dépités qui font de vigoureuses jérémiades et des professeurs déconsidérés et mal aimés qui n'attendent que la première occasion pour quitter les établissements scolaires.

Ainsi, au Cameroun, les professeurs déconsidérés boudent l'institution : insatisfaits de leurs rémunérations peu attractives, des effectifs pléthoriques, des affectations et mutations antidémocratiques, ils se consacrent à des activités plus lucratives que l'enseignement comme

la pêche ou le commerce. L'enseignement semble donc être un métier de "transitaires", c'est-à-dire de personnes en attente de s'envoler vers d'autres horizons. Au Gabon, bien que mieux payés que chez leurs voisins, les professeurs se plaignent de la vie chère et de leur mauvaise image de marque. Mal logés, affrontant des classes où s'entassent des effectifs pléthoriques, sans soutien pédagogique - en 1983, 4,8 % seulement des professeurs de français ont reçu la visite d'un inspecteur - ils désaffectent l'enseignement et se tournent vers des secteurs où primes, indemnités et avantages divers viennent facilement doubler le salaire. Au Sénégal, quoique le plan d'action du gouvernement présenté en 1983 marque une volonté d'améliorer la condition professorale, la situation des professeurs demeure précaire. Enseignant à des effectifs pléthoriques, manquant de mobilier scolaire et de matériel didactique, les professeurs ne sont pas bien dans leur peau, ils nourrissent quelques complexes. En Côte-d'Ivoire, même s'ils bénéficient de bons salaires, les professeurs n'en connaissent pas moins des conditions de travail difficiles : sureffectifs dans les classes, longs trajets entre les collèges et le domicile, etc. En Tunisie, le corps professoral, composé d'un tiers de femmes, a de plus en plus de difficultés à concilier vie familiale et travail. Les professeurs, prolétarisés, se plaignent de leurs rémunérations, de leurs conditions de travail, de leur statut social et du manque de soutien pédagogique. De plus, ils se sentent discrédités par le gouvernement qui les présente comme des privilégiés. Aussi bien, ne sont-ils plus motivés et se rabattent-ils sur une deuxième fonction. Au Maroc, dans les lycées et collèges, le sentiment des professeurs lorsqu'ils reçoivent leur fiche de paie est régulièrement mêlé de colère. Devenus enseignants "faute de mieux", vivant des frustrations provenant du salaire, des promotions lentes, de l'absence de concertation entre eux et l'Administration, de l'isolement, de la routine intellectuelle et de l'encroûtement, ils se maintiennent en activité en donnant des leçons particulières et en consacrant le meilleur de leur temps aux écoles privées.

Conclusion générale

Les recherches empiriques recensées dans cette section s'articulent surtout autour de la notion de satisfaction au travail, concept polysémique quant à sa définition même et polyvalent quant aux instruments servant à le mesurer. Aussi est-il évidemment délicat d'opérer

des rapprochements hasardeux sur le plan international. Toutefois, l'impression prévaut qu'au-delà de différences évidentes, il existe un certain nombre de résultats communs aux diverses enquêtes qui démontrent l'influence de variables d'ordre organisationnel, professionnel ou personnel sur la satisfaction au travail des enseignants et qui tendent à confirmer les indices vivaces que l'enseignement fait pression sur les professeurs, les fait vivre dans un état de tension permanente qui perturbe leur travail et affecte leur sérénité psychologique.

À qui passe en revue la littérature ci-dessus, force est, en effet, d'observer que la satisfaction des enseignants dépend, en premier lieu, du soutien apporté par le directeur et du droit à la participation qu'il accorde aux enseignants ; en second lieu, du comportement et de l'affiliation des élèves ; en troisième lieu, de la quantité et la qualité du matériel didactique disponible. Suivraient ensuite de très près, le soutien et l'affiliation des collègues et la multiplicité des rôles exercés. Par ailleurs, dans les pays développés, la plupart des études qui ont observé les conséquences de l'insatisfaction des professeurs sur leur moral et leur comportement mettent en exergue une corrélation assez forte entre insatisfaction, stress, *burn out*, isolement, découragement et désengagement (Scott et Wimbush, 1991 ; Borg et Riding, 1991 ; Milstein et Bader, 1992 ; Rhodes et Doering, 1993 ; Carroll et coll., 1994 ; Byrne, 1994). Dans les pays d'Afrique, certains comportements tels que le surmenage, l'absentéisme, le cumul *extra-muros*, les grèves, etc. ont été identifiées comme réactions aux contraintes de travail des professeurs (Wafubwa, 1991 ; Sall, 1994 ; BIT, 1996).

Abdou Karim NDOYE, Ph. D

*Maître-assistant à l'École Normale Supérieure
de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar*

Notes

- (1) Selon une acception désormais reçue, les disciplines émergentes désignent les nombreux éléments de contenus de programmes qui sont l'éducation en matière de population et de vie familiale, l'éducation à l'environnement, l'éducation pour la prévention du Sida, l'éducation à vocation internationale, l'éducation pour la démocratie, l'éducation multiculturelle, l'éducation préventive contre les drogues, etc.
- (2) Tout au long du texte, lorsque nous utilisons le terme "enseignant", nous désignons "professeur". De plus, ces mots comme les autres termes utili-

sés dans cet article pour désigner des personnes sont pris au sens générique. Ils ont à la fois valeur de féminin et de masculin.

- (3) À titre indicatif, Locke (1976), estime que, jusqu'en 1976, il y a près de 3 500 articles et thèses qui ont été écrits sur le sujet en question et ce nombre augmente de plus de 100 nouvelles publications par an. Si on devait faire, aujourd'hui, le décompte de ces articles et thèses, leur nombre serait indubitablement supérieur à 5 000 assurent Cranny, Smith et Stone (1992).

Références bibliographiques

- ABLES, J. et CONWAY, J. (1973). Leader Team Belief System Congruence and Relationship to Morale within Teaching Teams, *Educational Administration Quarterly*, 9, (1), 22-33.
- ADLER, S., SKOV, R. B. et SALVEMINI, N. J. (1985). Job Characteristics and Job Satisfaction : When Cause Becomes Consequence, *Organizational Behavior and Human Performance*, 35, 266-278.
- ALDERFER, C. P. (1969). An Empirical Test of a New Theory of Human Needs, *Organizational Behavior and Human Performance*, New York, N.Y., 4, (2), 142-175.
- ALPHONCE, N. (1993). *A critical analysis of teacher management support issues in Tanzania*. Document présenté à l'Atelier des bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique (DAE), Dar es-Salaam, document polycopié.
- ALLIANCE DES PROFESSEURS ET PROFESSEURES DE MONTRÉAL. (1993). Prof... toute une vie, *L'Alliance*, septembre, 29, 7.
- ALUTTO, A. J. et BELASCO, A. J. (1979). Patterns of Teacher Participation in School System Decision Making, *Educational Administration Quarterly*, 15, (1), 27-41.
- AMIEL, R. (1980). Équilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante, In : *Varios, Équilibre ou fatigue par le travail*. Paris : ESF, p. 77-82.
- AMIEL-LEBIGRE, F. et PICHOT, P. (1980). Psychopathologie de la fonction enseignante, In : Debesse, M. et Mialaret, G. *Traité des sciences pédagogiques*, tome 7. Paris : PUF, p. 147-163.
- ANDERSON, M. B. G. et IWANICKI, E. F. (1984). Teacher Motivation and its Relationship to Burnout, in *Educational Administration Quarterly*, 20, (2), 109-132.
- ARCHAMBAULT, Y. (1970). *La satisfaction des enseignants face à leur participation à trente éléments de prise de décision*. Montréal : Université de Montréal. (Mémoire de maîtrise).
- ARCHBALD, D. A. et PORTER, A. C. (1994). Curriculum Control and Teachers' Perceptions of Autonomy and Satisfaction, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, (1), 21-39.
- ARDOINO, J. (1980). *Éducation et relations*. Paris : Bordas ; Unesco : Gauthier-Villars.

- ARFWEDSON, G. (1985). *School Codes and Teacher's Work. Three Studies on Teacher Work Contexts*. Stockholm : Institute of Education.
- ARGYRIS, C. (1970). *Participation et organisation*. Paris : Dunod.
- ARIATI-PAQUIN, D. (1977). *La satisfaction au travail et son influence sur l'acculturation*. Montréal : Université de Montréal. (Mémoire de maîtrise).
- ARIKADO, M. S. (1976). Status Congruences as it Relates to Team Teacher Satisfaction, *Journal of Education Administration*, 14, 70-78.
- ATKINSON, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J. : D. Van Nostrand Co., Inc.
- AUBA, J. et LECLERCQ, J.-M. (1985). *Les enseignants dans les sociétés modernes : une même interrogation*. Paris : La Documentation française.
- AUBA, J. et LECLERCQ, J.-M. (1972). *Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré*. Paris : La Documentation française.
- AUBERT, V., BERGOUNIOUX, A., MARTIN, J.-P. et MOURIAUX, R. (1985). *La forteresse enseignante*. Paris : Fayard.
- AVANZINI, G. (1975). *Immobilisme et novation dans l'éducation*. Toulouse : Privat.
- BACHARACH, S. B. et coll. (1991). Work Design, Role Conflict, and Role Ambiguity : the Case of Elementary and Secondary Schools, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, (4), 415-432.
- BACHARACH, S. B. et MITCHELL, S. M. (1983). Old Wine in New Bottles : The Quality of Work Life in Schools and School Districts, In : *Consensus and Power in School Organizations*. Final Report. Washington, D.C. : National Institute of Education.
- BAÏETTO, M.-C. (1986). *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF.
- BAILLAUQUÈS, S. (1990). *La formation psychologique des enseignants*. Paris : PUF.
- BALL, C. J. et STENLUND, V. (1990). The Centrality of Work, Working Conditions and Job Satisfaction of Teachers in Canada : An Ontario Study, *Comparative Education*, 26, (2-3), 319-330.
- BALL, S. ed. et GOODSON, I. ed. (1985). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes, U.K. : Falmer Press.
- BAME, K. N. (1972). *The Ghanaian Elementary Teacher and his Career*. Toronto : University of Toronto, Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy.
- BAMUNDO, P. J. (1977). *The Relationship between Job Satisfaction an Empirical Test of Three Models on a National Sample*. University Microfilm International, Ann Arbor, Michigan.
- BANQUE MONDIALE. (1988). *Education in Sub-Saharan Africa : Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion*. Washington, D.C.
- BANQUE MONDIALE. (1993). *Global Economic Prospects and the Developing Countries*. Washington, D.C.

- BANQUE MONDIALE. (1994). *L'Ajustement en Afrique : réformes, résultats et chemin à parcourir*. Washington, D.C.
- BARBASCH, J. (1976). *Enquêtes sur les attitudes concernant la satisfaction au travail*. Paris : OCDE.
- BARNABÉ, C. (1987). La motivation et la satisfaction du personnel en relation avec le rendement, In : Barnabé, C. ed. et Girard, H. ed., *Administration scolaire : théorie et pratique*. Chicoutimi : Gaëtan Morin, p. 319-340.
- BARNABÉ, C. (1991). La réaction des enseignants aux attributs de leur tâche : une approche à leur motivation, *Revue des sciences de l'éducation*, XVII, (1), 113-129.
- BARNABÉ, C. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, XIX, (2), 345-355.
- BAYER, E. T. et CHAUVET, N. (1980). *Libertés et contraintes de l'exercice pédagogique*. Genève : Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation.
- BEASLEY, C. R. (1984). *The Principal as Facilitator in Reducing Teacher Stress*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (New Orleans, LA, January 30, 1984).
- BECKER, H. S. (1952). The Career of The Chicago Public School Teacher, *The American Journal of Sociology*, 57, (5), 470-477.
- BECKER, H. S. (1962). *The Nature of a Profession, Education for The Professions*. Chicago : Aldine.
- BECKER, H. (1970). The Career of the Chicago Schoolmaster, In : Becker, H. ed., *Sociological Work : Method and Substance*. Chicago : Aldine.
- BÉLANGER, L. (1973). Le rôle d'un service du personnel dans une administration scolaire plus humaine, *Relations industrielles*, 28, (4), 720-734.
- BELASCO, J. A. et ALUTTO, A. J. (1972). Decisional Participation and Teacher Satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 8, (1), 44-58.
- BELLO, W. et CUNNINGHAM, S. (1994). De l'ajustement structurel en ses implacables desseins, *Le Monde diplomatique*, septembre, n° 486, p. 8-9.
- BENTZEN, M. M., WILLIAMS, R. C. et HECKMAN, P. (1980). A Study of Schooling Adult Experiences in Schools, *Phi Delta Kappan*, 61 (6), 394-397.
- BERGER, I. (1957). Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français, *Revue Internationale de Pédagogie*, III, 335-346.
- BERGER, I. (1975). Heureux les instituteurs, *L'Éducation*, n° 237, 33-38.
- BERGER, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF. (L'Éducateur).
- BERGER, I. et BENJAMIN, R. (1964). *L'univers des instituteurs*. Paris : Minuit.
- BERNARD, G. (1968). *Ville africaine, famille urbaine, Les enseignants de Kinshasa*. Paris ; La Haye : Mouton.
- BERRY, B. (1984). *A Case Study of The Teacher Labor Market in The Southeast*. (Occasional paper n° 413). Research Triangle Park, NC : Southeastern Regional Council for Educational Improvement.

- BERRY, B. (1985). *Why Miss Dove Left and Where She Went : A Case Study of Teacher Attrition in a Metropolitan School System in the Southeast*. Occasional paper In Educational Policy Analysis. Washington D.C. : National Institute of Education.
- BERTHELOT, M. (1991). *Enseigner : Qu'en disent les profs ? Rapport de recherche*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- BISHOP, L. (1979). Dealing with Declining School Enrolments, *Education and Urban Society*, 11, 285-295.
- BLANCHARD, B. E. (1982). The Mental Health of College and University Professors Engaged in Teaching, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 19, (2), 249-268.
- BLASE, J. J. (1982). A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout, *Educational Administration Quarterly*, 18, (4), 93-113.
- BLOCH, H., CHEMAMA, R., GALLO, A. et coll. (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- BLOCKER, C. E. et RICHARDSON, R. G. Jr. (1963). Twenty-Five Years of Morale Research : A Critical Review, *Journal of Educational Psychology*, 36, 200-210.
- BLOOD, M. R. et HULIN, C. L. (1967). Alienation, Environmental Characteristics, and Worker Responses, *Journal of Applied Psychology*, 51, 284-290.
- BOMAN, T. G. (1991). The Last of the Suffering Heroes, *Phi Delta Kappan*, 73, (3), 251-252.
- BORG, M. G. et RIDING, R. J. (1991). Occupational Stress and Satisfaction in Teaching, *British Educational Research Journal*, 17, (3), 263-281.
- BOUCHARD, P. (1992). *Métier impossible. La situation morale des enseignants*. Paris : ESF (Pédagogies).
- BOZZINI, L. et TESSIER, R. (1985). Support social et santé, In : Dufresne, J. dir., Dumont, F. dir. et Martin, Y. dir., *Traité d'anthropologie médicale*. Québec : Presses de l'Université du Québec, IQRC ; Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p. 905-939.
- BRASSARD, A. (1989). *L'utilisation des technologies du traitement de l'information à des fins de gestion et la progression "en arrière" de la gestion scolaire*. Papier présenté au 2ème Congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke.
- BREDESON, V., FRUTH, M. J. et KASTEN, K. L. (1983). Organizational Incentives and Secondary School Teaching, *Journal of Research and Development in Education*, 16, (4), 52-58.
- BREUSE, E. (1984). Identification des sources de tension dans le travail professionnel des enseignants, In : Estève, J.-M., *Professeurs en conflit*. Madrid : Narcea, p. 143-161.
- BRIDGES, E. M. (1980). Job Satisfaction and Teacher Absenteeism, *Educational Administration Quarterly*, 16, (2), 301-318.

- BRIDGES, E. (1986). *The Incompetent Teacher*. Basingstocke : Falmer Press.
- BRIZUELA RIVERA, M. O. (1991). *Las condiciones de los educadores en Centro América y Panamá* (San Salvador, Sindicato Gremial de Maestros de El Salvador).
- BROOKOVER, W. B. (1953). Teachers and the Stratification of American Society, *Harvard Educational Review*, Fall 1953, XXIII, (4).
- BRUCKERHOFF, C. E. (1988). *Defense of Territory : A Report of High School Teachers at Work*. A Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 5-9).
- BRUNET, L., DUPONT, P. et LAMBOTTE, X. (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles : Éditions Labor ; Laval : Éditions Agence d'Arc inc.
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. (1981a). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève : BIT.
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. (1981b). *Rapport de la Réunion paritaire sur les conditions de travail des enseignants*. Genève : BIT.
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL ET UNESCO. (1984). *La condition du personnel enseignant. Un instrument pour la faire progresser : la recommandation internationale de 1966*. Genève : BIT.
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL ET UNESCO. (1988). *Rapport du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant*. Genève, Cinquième session, 18-27 octobre 1988.
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. (1990). *Le personnel enseignant des pays en développement : aperçu des conditions de service*. Genève : BIT.
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. (1991a). *Les normes internationales du travail et les enseignants*. Genève : BIT.
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. (1991b). *Le personnel enseignant : les défis des années 90, Deuxième Réunion paritaire sur les conditions de travail des enseignants*. Genève : BIT (document JMEWCT/2/1991).
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL (1991c). *Rapport final, Deuxième Réunion paritaire sur les conditions de travail des enseignants*. Genève BIT (document JMEWCT/2/91/15).
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. (1996). *Incidence de l'ajustement structurel sur l'emploi et la formation des enseignants*. Genève, Organisation Internationale du travail, Programme des activités sectorielles, JMEP/1996/II.
- BYRNE, B. M. (1994). Burnout : Testing for The Validity, Replication, and Invariance of Causal Structure across Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers, *American Educational Research Journal*, 31, (3), 645-673.
- BYRNE, B. M. et HALL, L. M. (1989). *An Investigation of Factors Contributing to Teacher Burnout : The Elementary, Intermediate, Secondary, and Postsecondary School Environments*. Paper presented at the Annual Meeting of the

American Educational Research Association (San Francisco, CA, March 27-31, 1989).

- CACOUAULT-BITAUD, M. (1985). *Des professeurs femmes à l'ère de la féminisation, position, situation, stratégie, 1960-1980*. Thèse de 3ème cycle sous la direction de Paul de Gaudemar. Paris VIII : Vincennes Saint-Denis.
- CAIN, R. (1991). *Relationship among Teacher Satisfaction with Decision Involvement, Principal Leadership Behaviour and Teacher Job Satisfaction*. University of Regina, Thesis (M. Ed.).
- CAMPBELL, R. J. et NEILL, S. R. St. J. (1991). *The Workloads of Secondary School Teachers*. Final Report. Coventry : Warwick University, Policy Analysis Unit.
- CARPENTER, H. H. (1971). Formal Organizational Structural Factors and Perceived Job Satisfaction of Classroom Teachers, *Administrative Science Quarterly*, 16, 460-465.
- CARPENTIER-ROY, M.-C. (1991). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Rapport de recherche. Montréal : CEQ.
- CARROLL, D. L. et coll. (1994). Moonlighting Professionals : A Study of Full-Time Teachers and Their Part-Time Work, *Educational Research Quarterly*, 17, (4), 25-36.
- CEART. (1989). *Rapport du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, 5ème session. Genève : Unesco.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. (1988). *Vivre la précarité, la réalité méconnue des enseignantes et des enseignants à statut précaire*. Québec : Communications CEQ.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. (1988). *Faire l'école aujourd'hui. Synthèse d'entrevues de groupes d'enseignantes et d'enseignants*. Montréal : Communications CEQ.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. (1990). *Les membres de la CEQ et le vieillissement : quelques données statistiques*. Notes de recherche. Montréal : CEQ.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. (1991). *Réussir à l'école, réussir l'école*. Rapport des séminaires régionaux. Montréal : CEQ.
- CHABOT, M. (1988). Les 36 métiers de l'enseignante, *Vie pédagogique*, avril, 54, 23-25.
- CHAPMAN, D. W. et coll. (1993). Teacher Incentives in the Third World, *Teaching and Teacher Education*, 9, (3), 301-316.
- CHAPMAN, D. W. (1983). A Model of the Influences on Teacher Retention, *Journal of Teacher Education*, 34, 43-49.
- CHAPMAN, D. W. (1982). Career Satisfaction of Teachers, *Educational Research Quarterly*, 7, (3), 40-50.

- CHAPMAN, D. W. et LOWTHER, M. A. (1982). Teacher's Satisfaction With Teaching, *Journal of Educational Research Madison*, 75, (4), 241-247.
- CHARLES, F. (1988). *Instituteurs : un coup au moral !* Paris : Ramsay.
- CHASE, F. S. (1951). Factors for Satisfaction in Teaching, *Phi Delta Kappan*, 33.
- CHEHATA, M. (1987). *La satisfaction au travail des enseignants dans deux écoles d'une même institution : étude comparative*. Séminaire de lecture, Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- CHEN, M. et ADDI, A. (1992). *Principals' Gender and Work Orientations of Male and Female Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 20-24, 1992).
- CHEN, M. et GOLDRING, E. B. (1994). Classroom Diversity and Teachers' Perspectives of Their Workplace, *Urban Review*, 26, (2), 57-73.
- CHISSOM, B. et coll. (1986). *A Qualificative Analysis of Categories of Variables Associated with Professional Satisfaction and Dissatisfaction among Middle School Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (15th, Memphis, TN, November, 19-21, 1986).
- CHITTON, S. A. et SISTRUNK, W. E. (1990). *The Relationship between Secondary Teachers' Job Satisfaction and Their Perceptions*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (19th, New Orleans, LA, November 14-16, 1990).
- CHIVORE, B. R. S. (1988). Factors Determining the Attractiveness of the Teaching Profession in Zimbabwe, *International Review of Education*, 34, (1), 59-78.
- CISTONE, J. P. (1977). The Socialisation of School Board Members, *Educational Administration Quarterly*, 3, (2), 19-33.
- COHN, E. et BIRD, R. (1989). *Estimating a Competitive Salary for Lead Teachers in a Local School District from Survey Data*. Version of a paper presented at Symposium in honor of Karl A. Fox (Ames, IA, September 30, 1989).
- COHN, M. M. et coll. (1987). *Teachers' Perspective on the Problems of their Profession : Implications for Policymakers and Practitioners*. Washington, D.C. : Office of Educational Research and Improvement (ED).
- COLE, M. (1985). *A Crisis of Identity : Teachers in Times of Political and Economical Change*, Coloquio Internacional Sobre Funcion/Docente y Salud Mental. Universidad de Salamanca.
- COLL, S. (1994). Why Africa Is Losing World Economic Race, *International Herald Tribune*, 8 août.
- COMMISSION DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES DES COMMISSIONS SCOLAIRES. (1987). *Le vécu scolaire d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Synthèse de 17 entrevues de groupe. Montréal : CEQ.

- COMMISSION D'ÉTUDES SUR LA FONCTION ENSEIGNANTE DANS LE SECOND DEGRÉ. (1972). *Rapport*. Paris : La Documentation française.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1984). *La condition enseignante, Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1984). *La recherche de la qualité : les personnes qui font l'école secondaire*. Avis au ministre de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état des besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Les publications du Québec.
- COOKSEY, B. et coll. (1991). *A survey of living and working conditions of primary and secondary school teachers on mainland Tanzania*. Dar es-Salaam : SIDA.
- CORCORAN, T. B. et coll. (1988). *Working in Urban Schools*. Washington, D.C. : Institute for Educational Leadership.
- CORMIER, R. et coll. (1980). La réforme scolaire au Québec, *McGill Journal of Education*, 15 (2), 149-164.
- CORMIER, R., LESSARD, C., VALOIS, P. et TOUPIN, L. (1979). *Les enseignants et les enseignantes du Québec. Une étude socio-pédagogique*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Service de recherche. 1 à 9. Québec, Canada.
- CORMIER-SALEM, M.-C. (1993). Désarroi et révolte en terre de Casamance, *Le Monde diplomatique*, février, n° 467, p. 19.
- COULIBALY, N. (1985). *La satisfaction au travail des enseignants des niveaux primaire et secondaire du système scolaire du Québec*. Québec : Université de Laval, Thèse de doctorat non publiée.
- COULOMBE, F. (1983). La qualité de vie au travail, *Dimensions*, avril, 4, (3), 7-8.
- COVERT, J. R. (1986). *A Study of the Quality of Teaching of Beginning Teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the Canadian Society for the Study of Education. (Guelph, Ontario, June, 3, 1986).
- COX, T. et GRIFFITHS, A. (1995). *Occupational stress and burn-out in teachers : A review*. (Genève, BIT, Programme des activités sectorielles, documents de travail).
- CRANNY, C. J., SMITH, P. C. et STONE, E. F. (1992). *Job Satisfaction. How People Feel about their Jobs and How it Affects their Performance*. New York : Mac Millan, Inc. ; Lexington Books.
- CRUICKSHANK, D. et coll. (1974). Perceived Problems of Secondary School Teachers, *Journal of Educational Research*, 69, (2), 155-159.
- CUHNA NEVES, A., EIDELMAN, J. et ZAGEFKA, P. (1983). Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France : 1975-1983, *Revue Française de Pédagogie*, 65, 55-69.

- DARLING-HAMMOND, L. et BERRY, B. (1988). *The Evolution of Teacher Policy*. Santa Monica, CA : Rand.
- DAVIS, W. J. et FRANCK, F. (1979). *The Relationship between the Perceived Level of Decisional Participation of Secondary School Teachers and Their Job Satisfaction : A Discrepancy Approach*. Working Paper n° 272. Wisconsin University, Madison. Research and Development Center for Individualized Schooling.
- DEBESSE, M. et MIALARET, G. (1973). *Traité des sciences pédagogiques*. Tome VI. Paris : PUF.
- DESBROUSSES, H. (1983). *Instituteurs et professeurs, matériaux pour l'analyse d'un groupe social*. Roubaix : Edires.
- DEVOIR (Le). (1982). Cahier (2). *La condition enseignante*, 12 août, 13-24.
- DE VRIES, M. K., MILLER, D., TOULOUSE, J. M. et al. (1981). *Satisfaction at Work and the Human life Cycle*. Rapport de recherche 81-24. Université Mc Gill et l'École des HEC.
- DIDIER-PASSAQUAY, G. (1989). Des enseignants entre la souffrance et la dépression - De l'interpénétration de leurs conflits sociaux et psychiques, *Recherche et Formation*, 6, 97-104.
- DOVE, L. A. (1986). *Teachers and Teacher Education in Developing Countries*. London : Croom Helm.
- DUKE, D., BEVERLY, L., SHOWERS, K. et IMBER, M. (1980). Teachers and Shared Decision Making : The Costs and Benefits of Involvement, *Educational Administration Quarterly*, 16, (1), 93-106.
- DUMONT, D. (1990). *Le syndrome d'épuisement professionnel chez les enseignants du primaire et du secondaire*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal. Université de Montréal.
- DUNETTE, M. D. (1976). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago : Rand Mac Nally.
- DUNHAM, J. (1977). The Effects of Disruptive Behavior on Teachers, *Educational Review*, 29, (3), 181-187.
- DUNHAM, J. (1976). Stress Situations and Responses, *National Association of School Masters*. (eds). (Stress in Schools, Hemel Hempstead, National Association of School Masters).
- DUPUIS, P. (1990). *Le mitan de la vie et la vie professionnelle dans les secteurs public et parapublic*. Conférence. Montréal : Centre de recherche en administration des organismes d'éducation.
- ELLMIN, R. (1995). *Job Satisfaction and Decentralization : The Effects of Systemic change on Swedish comprehensive school teachers from 1988 to 1993*. (Genève, BIT, Programme des activités sectorielles, documents de travail).
- ELLIS, N. H. et BERNHARDT, R. G. (1992). Prescription for Teacher Satisfaction : Recognition and Responsibility, *The Clearing House*, 65 (3), 179-182.

- ERLANDSON, D. A. et PASTOR, M. C. (1981). Teacher Motivation, Job Satisfaction and Alternatives Directions for Principals, *NASSP Bulletin*, 65, (442), 5-9.
- ESTEVE, J. M. (1984). L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse, *European Journal of Teacher Education*, 7, 2, 203-209.
- ESTEVE, J. M. et FRACCHIA, A. F. B. (1986). Inoculation against Stress : A Technique for Beginning Teachers, *European Journal of Teacher Education*, 9, (3), 261-269.
- ESTEVE, J. M. et FRACCHIA, A. F. B. (1988). Le malaise des enseignants, *Revue Française de Pédagogie*, 84, 45-56.
- FAHSSIS, L. (1986). *Satisfaction et rendement des administrateurs scolaires québécois en période de décroissance de la clientèle : niveaux primaire et secondaire*. Montréal : Université de Montréal.
- FARBER, B. A. (1984). Stress and Burnout in Suburban Teachers, *Journal of Educational Administration*, 17, (6), 325-331.
- FARIS, J. P. (1976). *A Study of the Determinants of Job Satisfaction*. University Microfilm International, Ann Arbor, Michigan.
- FARRELL, J. P. (1993). International lessons for school effectiveness. In : Farrell, J. P. et Oliveira, J. B. (responsables de publication), *Teachers in Developing Countries : Improving Effectiveness and Managing Costs*. Washington, D.C. : World Bank.
- FAULWELL, M. L. et GORDON, M. A. (1985). *A Comparison of Males and Females in Higher Education Administration*. Reports, Research (143).
- FÉDÉRATION DE L'ÉDUCATION ET DE LA RECHERCHE. SYNDICAT UNIQUE ET DÉMOCRATIQUE DES ENSEIGNANTS DU SÉNÉGAL. (1995). *Plate-forme revendicative*. Dakar, 2 février.
- FERGUSSON, N. H. (1984). *Stress and the Nova Scotia Teacher*. Halifax : Nova Scotia Teachers Union.
- FINLAYSON, D. et DEER, C. (1979). The Organizational Climate of Secondary Schools : A Cross-Cultural Comparaison, *The Journal of Educational Administration*, 17, (2), 129-138.
- FLEISHMAN, E. A., HARRIS, E. F. et BURTT, H. E. (1955). *Leadership and Supervision in Industry*. Ohio State University : Bureau of Educational Research.
- FLIS-ZONABEND, F. (1968). *Lycéens de Dakar*. Paris : Maspéro.
- FLORES, J. R. A. (1991). *Las condiciones del empleo y trabajo de los educadores de Nicaragua* (Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educacion, Nicaragua).
- FORGIONNE, C. P. et PEETERS, V. E. (1982). Differences in Job Motivation and Satisfaction among Female and Male Managers, *Human Relations*, 35, (2), 101-118.

- FORTIN, J.-C. (1988). Stress et perception du niveau de structuration de l'école chez les enseignants et les enseignantes, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 14, (1), 25-36.
- FORTIN, M.-F., TAGGART, M. E., KÉROUAC, S. et NORMAND, S. (1988). *Introduction à la recherche, Auto-apprentissage assisté par ordinateur*. Mont-Royal : Décarie.
- FOUCHER, R. (1981). *Concept et mesure de la satisfaction au travail et des besoins reliés au travail : application aux enseignants du niveau collégial québécois secteur francophone*. Thèse inédite, Université de Montréal.
- FOURNIER, N. (1988). *Motivation in Secondary Public School Teacher*. Montréal : Unpublished master's thesis, Mc Gill University, Montreal.
- FRASER, K. P. (1980). Supervisory Behavior and Teacher Satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 18, 224-231.
- FRASER, B. J. et coll. (1987). *Comparison of the Psychological Climate of Different Types of Schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Washington, D.C., April 23-24, 1987).
- FRASER, T. M. (1988). *Stress et satisfaction au travail*. Genève : BIT.
- FRIEDMANN, L. (1985). *Les facteurs associés à l'épuisement des enseignants*. Jérusalem : Institut Szold.
- FRIESEN, D. (1986). *Overall Stress and Job Satisfaction as Predictors of Burnout*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (67th, San Francisco, CA, April 16-20, 1986).
- FRIESEN, D., HOLDWAY, E. A. et RICE, A. W. (1981). Satisfaction of School Principals with their Work, *Education Administration Quarterly*, 19, (4), 35-38.
- FRIESEN, D. et coll. (1984). Factors contributing to the Job Satisfaction of School principals, *Alberta Journal of Educational Research*, 30, (3), 157-170.
- FRIESEN, D. et RICHARDS, D. (1984). *Organizational Stress experienced by Teachers and Principals*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 23-27, 1984).
- FRIESEN, D. et coll. (1988). Why Teachers Burnout, *Educational Research Quarterly*, 12, (3), 9-19.
- GANDARA, P. (1992). Extended Year, Extended Contracts : Increasing Teacher Salary Options, *Urban Education*, 27, (3), 229-247.
- GAUTHIER, B. (1990). *Recherche sociale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GAUTHIER, N., GUIGON, C. et GUILLOT, M. A. (1986). *Les instits : enquête sur l'école primaire*. Paris : Le Seuil.
- GAZIEL, H. H. (1987). Le climat psychosocial de l'école et la satisfaction que les enseignants du second degré tirent de leur travail, *Le Travail humain*, 50, (1), 35-45.

- GAZIER, M. (1992). *En sortant de l'école*. Paris : L'Atelier Julliard.
- GERSHUNSKY, B. S. et PULLIN, R. T. (1990). *Current Dilemmas for Soviet Secondary Education*. Paper presented at the Annual Meeting of AERA, Boston, April, 16-20, 1990.
- GIARD, G. et THERRIEN, N. (1978). La satisfaction au travail chez les professeurs. De la théorie à la pratique, *Prospectives*, 14, (3), 121-128.
- GIANNELLI, G. (1985). Life without a Department Head : A Morale-ity Tale, *English Journal*, 74, (2), 51-53.
- GIBSON, T. (1973). *Teachers Talking*. London : Allen Lane.
- GILBERT, H. (1988). Faire l'école aujourd'hui : pas facile, *Les enseignants*, avril, p. 9.
- GIRARD, G. (1966). *Étude de la satisfaction du maître dans l'exercice de sa profession*. Québec, Canada : Université de Laval. (Thèse de maîtrise).
- GOBLE, N. M. et PORTER, J. F. (1980). *The Changing Role of the Teacher. International Perspectives*. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- GOOD, T. L. et BROPHY, J. E. (1987). *Looking in Classrooms*. New York : Harper et Row.
- GORDON, L. V. (1963). Condition of Employment and Service in Elementary and Secondary Schools... Teacher Morale and Job Satisfaction, *Review of Education Research*, 33, 387-388.
- GORSUCH, R. A. (1976). *An Investigation of the Relationships between Score Job Dimensions, Psychological States and Personal and Work Outcomes among Public School Teachers*. University of Maryland, Doctoral dissertation.
- GOULET, B. (1989). *La satisfaction au travail chez les membres de l'Alliance des professeurs de Montréal entre 1978 et 1986*. Montréal : Université de Montréal. (Mémoire de maîtrise).
- GOUPIL, G. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 11, (3), 477-487.
- GRANT, G. (1988). *The World we Created at Hamilton High*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- GRASSIE, M. C. et CARSS, B. W. (1973). School Structure, Leadership Quality and Teacher Satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 9, 15-26.
- GRÉGOIRE, R. et coll. (1986). Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou l'autre cégep. Québec : Conseil des collèges.
- GRIFFITH, S. C. (1991). *Las condiciones del docente en Panamá* (puencia), document soumis au Colloque sur la condition du personnel enseignant en Amérique centrale et au Panama (Panama, ministère de l'éducation), septembre, 1991.
- GRUNDBERG, M. M. (1979). *Understanding Job Satisfaction*. London : Mac Millan.

- GUION, R. M. (1958). Industrial Morale (a symposium). I. The Problem of Terminology, *Personal Psychology*, 11, 59-64.
- GUIGNARD, A. (1972). *Processus éducatifs et changements sociaux au Sénégal*. Paris : Lettres.
- GUSDORF, G. (1977). *Pourquoi des professeurs ? : pour une pédagogie de la pédagogie*. Paris : Payot.
- HACKMAN, J. R. et LAWLER, E. E. (1971). Employee Reactions to Job Characteristics, *Journal of Applied Psychology*, 55, 259-286.
- HACKMAN, J. R. et OLDHAM, G. R. (1974a). *The job Diagnostic Survey : An Instrument for the Diagnosis of Jobs and the Evaluation of Job Redesign Projects*. Technical Report n° 4, Department of Administration Science, Yale University.
- HACKMAN, J. R., LAWLER, E. E. et PORTER, L. W. (1977). *Perspective on Behavior in Organizations*. New York : Mc Graw-Hill.
- HACKMAN, J. R., OLDHAM, G. R., JANSON, R. et PURDY, K. (1975). A New Strategy for Job Enrichment, *California Management Review*, 17, (14), 57-61.
- HALL, B. W. et CARROLL, D. (1987). Teachers at Risk : A Profile of the Teacher Predisposed To Quit, *Journal of Educational Research*, 29, (1), 55-72.
- HALLACK, J. (1990). *Investir dans l'éducation : définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*. Paris : L'Harmattan.
- HALPIN, G. et HARRIS, K. (1985). Teacher Stress as Related to Locus of Control, Sex and Age, *Journal of Experimental Education*, 53, (3), 136-140.
- HAMON, H. et ROTMAN, P. (1984). *Tant qu'il y aura des profs*. Paris : Le Seuil.
- HART, A. W. (1990). Impacts of the School Social Unit on Teacher Authority during Work Redesign, *American Educational Research Journal*, 27, (3), 503-532.
- HAUGHEY, M. et MURPHY, P.-J. (1983). *Changing Times : Rural Teacher's Comment on the Quality of Their Work Life*. University of Victoria : Victoria, British Columbia. Reports, Research/Technical (143).
- HAWKES, R. R. et DEDRICK, C. V. (1983). Teachers Stress. Phase II of a Descriptive Study, *NASSP Bulletin*, 78-83.
- HAYOT, H. et OUELLET, G. (1988). Profession : enseignante. Et fière de l'être ? Sur la valorisation et la motivation du personnel enseignant, *Dimensions*, 10, (1), novembre, 19-20.
- HERBST, P. G. (1974). *Socio-Technical Design*. London : Tavistock Institute of Human Relations.
- HERRIOT, R. E. et St JOHN, N. H. (1966). *Social Class and the Urban School : The Impact of Pupil Background on Teachers and Principals*. New York : Wiley.
- HERZBERG, F. et coll. (1957). *Job Attitudes : Review of Research and Opinion*. Pittsburgh : Psychological Service of Pittsburgh.

- HERZBERG, F. et coll. (1959). *The Motivation to Work*. New York : John Wiley.
- HERZBERG, F. (1971). *Le travail et la nature de l'homme*. Paris : Entreprise Moderne d'Édition. (Traduction de *Work and the Nature of Man*, Cleveland, World Publishing Co., 1966).
- HERZBERG, E. A. (1978a). *Job Satisfaction : An Alberta Report*. Edmonton : University of Alberta.
- HIPPS, E. S. et HALPIN, G. (1992). *The Differences in Teachers' and Principals' General Job Stress and Stress Related to Performance-Based Accreditation*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (Knoxville, TN, November 11-13, 1992).
- HIRSCH, G. et FEND, H. (1990). Biographie et identité de l'enseignant, *Permanente Erhebung über Bildungsforschungs- und Entwicklungsprojekte*, 34, 1-2.
- HOLDAWAY, E. A. (1978). *Job Satisfaction : An Alberta Report*. Edmonton : University of Alberta.
- HOLDAWAY, E. A. (1980). Facet and Overall Satisfaction of Teachers, *Educational Administration Quarterly*, 14, (1), 30-47.
- HOLLON, C. J. et GEMMIL, G. R. (1976). A Comparison of Female and Male Professors on Participation in Decision Making, Job-related Tension, Job Involvement and Job Satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 12, (1), 80-93.
- HOLMES, D. et coll. (1988). *Study of DCPS Teacher Attrition (Dropout) Patterns*. Washington, D.C. : District of Columbia Public Schools, Div. of Quality Assurance and Management Planning, Reports, Research (143).
- HOPKINS, A. H. (1983). *Work and Job Satisfaction in the Public Sector*. New Jersey : Rowman & Allanfield.
- HOPPOCK, R. (1935). *Job Satisfaction*. New York : Harper & Row.
- HOULE, E. et TISSOT, F. (1989). *L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant*. *Revue de littérature*. Montréal : CEQ.
- HOY, W. K. et MISKEL, C. G. (1982). *Educational Administration : Theory Research and Practice*. New York : Random House.
- HUBERMAN, M. (1989a). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1989b). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision, *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- HUBERMAN, A. M. et MILES, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- HUGON, P. dir., GAUD, M. dir. et PENOUIL, M. dir. (1994). Crises de l'éducation en Afrique, *Afrique contemporaine*, n° spécial 172, octobre-décembre. Paris : La Documentation française.
- HULIN, C. L. et BLOOD, M. R. (1968). Job Enlargement : Individual Differences and Worker Response, *Psychological Bulletin*, 52, 41-55.

- HULIN, C. L. et SMITH, P. C. (1965). A Linear Model of Job Satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, 49, 209-216.
- HULIN, C. L. et SMITH, P. C. (1967). An Empirical Investigation of two Implications of the Two-Factor Theory of Job Satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, 51, 5, 396-402.
- HULIN, C. L. et SMITH, P. C. (1976). Sex Differences in Job Satisfaction, In : *Job Satisfaction. A Reader*. Gruneberg, M., London : Mc Millan Press Ltd.
- HUOT, B. (1991). *Cœur de prof*. Paris : Calmann-Lévy.
- HUSEN, T. (1979). *L'École en question*. Liège : Mardaga.
- IMAZ, C. (1995). *Inertia and change in the pedagogy and politics of teacher*. (École normale de Stanford University, thèse de doctorat non publiée).
- ISKANDER, S. (1974). *La théorie de Herzberg : Appréciation et place dans le milieu scolaire*. Séminaire de lecture, Université de Montréal.
- ISTANCE, D. (1989). Enseignants : la nouvelle donne, *l'Observateur de l'OCDE*, octobre-novembre, 19-21.
- INSTITUT DE RECHERCHE APPLIQUÉE SUR LE TRAVAIL, CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. (1991). *Viellissement et condition enseignante*. Québec : IRAT ; CEQ.
- JACKSON, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- JACKSON, S. E., SCHWAB, R. L. et SCHULER, R. S. (1986). Toward an Understanding of the Burnout Phenomenon, *Journal of Applied Psychology*, 71, (4), 630-640.
- JEUNE AFRIQUE ÉCONOMIE. (1984). *Les cahiers de la colère. Salaires et conditions des enseignants*, 8 nov, 50, 51-64.
- JOHNSON, N. (1987). Job Satisfaction and Bureaucratic Structure in Schools : a Systematic Approach to Research, *Journal of Educational Administration and Foundations*, 2, (2), 43-60.
- JOHNSON, S. M. (1990). *Teachers at Work : Achieving Success in Our Schools*. Scranton : Harper Collins.
- JOHNSTON, G. S., YEAKEY, C. C. et WINTER, R. A. (1980). *A Study of the Relationship between the Job Satisfaction of Principals and the Perceived Level of Teacher Militancy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- JOHNSTON, G. S. et YEAKEY, C. C. (1977). Administrators' and Teachers' Preferences for Staff Development, *Planning and Changing*, 8, (4), 230-238.
- JUNG, C. (1926). *The Structure and Dynamics of the Psyche*, In : *Collected Works*, vol. 8. Princeton, N.J. : Princeton University Press. (Bollingen Series, XX).
- KATZ, D. et coll. (1950). *Productivity, Supervision, and Morale in an Office Situation*. Ann Arbor, Michigan : University of Michigan, Survey Research Center.

- KATZ, D. (1954). Satisfactions and Deprivations in Industrial Life, In : Kornhauser, R. ed., Dubin, A. ed. et Ross, A. M. ed., *Industrial Conflict*. New York : Mc Graw-Hill, p. 86-106.
- KATZ, D. et KAHN R. L. (1966). *The Social Psychology of Organizations*. New York : Wiley.
- KELLY, L. Weis. ed. *Excellence in Education : Perspectives on Policy and Practice*. Buffalo, NY : Prometheus.
- KERR, W. A., KOPPELMEIER, G. J. et SULLIVAN, J. J. (1951). Absenteeism, Turnover and Morale in a Metal Fabrication Factory, *Occupational Psychology*, 25, 50-55.
- KLAUSNER, L. (1979). *Où vont les professeurs ?* Tournai : Casterman.
- KLEIN, S. M. et MAHER, J. R. (1976). Education Level and Satisfaction with Pay, In : *Job Satisfaction. A Reader*. Gruneberg, M., London : Mc Millan Press Ltd.
- KNOOP, R. (1981). *The Influence of Teaching Experience, Sex, Marital Status, and Hierarchical Position on Job Motivation, Job Involvement, and School Identification of Teachers*. St Catharines, ON : Brock University.
- KNOOP, R. (1987). *Causes of Job Dissatisfaction among Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Society for Studies in Education (Hamilton, Ontario, Canada, May 31-June 3, 1987).
- KOOPMAN-BOYDEN, P. G. et ADAMS, R. S. (1974). Role Consensus and Teacher Job Satisfaction, *The Journal of Educational Administration*, 12, 1, 98-113.
- KOSSACK, S. W. et WOODS, S. L. (1980). Teacher Burnout : Diagnosis, Prevention, Remediation. Action, *Teacher Education*, 2, (4), 29-35.
- KREMER, H. L. et GOLDSTEIN, Z. (1990). The Inner World of Israeli Secondary School Teachers : Work Centrality, Job Satisfaction and Stress, *Comparative Education*, 26, (2-3), 285-298.
- KUHLEN, R. G. (1963). Needs, Perceived Need Satisfaction Opportunities, and Satisfaction with Occupation, *Journal of Applied Psychology*, 47, 56-64.
- KYRIACOU, C. (1980). Sources of Stress among British Teachers : The Contribution of Job Factors and Personality Factors, In : Cooper, C. L. ed. et Marshall, J. ed., *White Collar and Professional Stress*. Chichester : John Wiley et sons, p. 113-128.
- KYRIACOU, C. et SUTCLIFFE, J. (1977). Teacher Stress : A Review, *Educational Review*, 29, (4), 299-306.
- KYRIACOU, C. et SUTCLIFFE, J. (1978). Teacher Stress : Prevalence Sources and Symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- KYRIACOU, C. et SUTCLIFFE, J. (1979). Teacher Stress and Satisfaction, *Educational Research*, 24, (2), 89-96.
- LA DOCUMENTATION FRANÇAISE. (1973). *Les enseignants du second degré : étude psychosociologique*. Paris : La Documentation française.

- LAFOND, A. F. (1983). *Étude comparative de la satisfaction au travail entre les enseignants aux adultes du secteur public et les enseignants du milieu carcéral au Québec*. Montréal : Université de Montréal. (Mémoire de maîtrise).
- LAM, Y. L. J. (1989). Patterns and Constraints of External Environment on Teaching, *Educational Research Quarterly*, 13, (1) 11-21.
- LAMAUTE, D. (1981). *La satisfaction au travail des professeurs du niveau élémentaire d'enseignement au Québec*. Université de Montréal : École des relations industrielles. (Mémoire de maîtrise).
- LANDRIault, M. (1983). *L'absentéisme des enseignants à la suite des décrets de 1983*. Séminaire de lecture, Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- LAROUche, V. (1972). Inventaire de satisfaction : validation, *Relations industrielles*, 30, (3), 343-373.
- LAROUche, V. (1978). *La satisfaction au travail des enseignants de l'Alliance des professeurs de Montréal*. Université de Montréal : École des relations industrielles.
- LAROUche, V. et DELORME, F. (1972). Satisfaction au travail : reformulation théorique, *Relations industrielles*, 27, (4), 567-603.
- LAROUche, V., LÉVESQUE, A. et DELORME, F. (1973). Satisfaction au travail : problèmes associés à la mesure, *Relations industrielles*, 28, (1), 76-109.
- LAROUche, V. et GIRARD, M. M. (1984). *Satisfaction au travail. Étude de la situation prévalant en 1977 et 1983*. Rapport de recherche. Montréal : Alliance des professeurs de Montréal.
- LAWLER, E. et PORTER, L. W. (1967). The Effect of Performance on Job Satisfaction, in Symposium *Human Behavior in Organisation*, 20-28.
- LAWN, M. (1987). *Servants of the State*. London : The Falmer Press.
- LAWRENZ, F. (1975). *Science Teachers' Perceptions of their Teaching Skills and their School Conditions*. Research paper n° 5. Minneapolis : Minnesota University. (Coll. of Education).
- LEBLANC, D. (1989). Après vingt-cinq ans, une profession à revaloriser, *Vie pédagogique*, septembre-octobre, 62, 8-9.
- LEE, V. E. et coll. (1991). The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction, *Sociology of Education*, 64, (3), 190-208.
- LEITER, J. (1983). Perception of Community Dissatisfaction and School Organizational Structures, *American Educational Research Journal*, 20, (1), 45-61.
- LEMOINE, M. (1994). L'ardent défi des maîtres d'école au Sénégal, *Le monde diplomatique*, août, n° 485, 12-13.
- LESCAUT, C. (1986). La franchise, premier pas vers le changement ? *Géopolitique africaine*, juin, 2, 33-38.
- LESSARD, C. et TARDIF, M. (1994). *La morphologie du corps enseignant québécois : 1945-1990*. Université de Laval : Les cahiers du Labraps (14).

- LESSARD, C., PERRON, M. et BÉLANGER, P. W. (1991). *La profession enseignante au Québec, Enjeux et défis des années 1990*. Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture. (Documents de recherche).
- LESTER, P. E. (1986). *Teacher Job Satisfaction. A perspective*. Paper presented at the Association of Teacher Educators, Atlanta, Georgia, February 22-26.
- LESTER, P. E. (1987). Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ), *Educational and Psychological measurement*, 47, 223-233.
- LEWIS, A. (1989). *Restructuring America's Schools*. Arlington, VA : American Association of School Administrators.
- LIEBERMAN, A. et MILLER, L. (1984). *Teachers, Their World, and Their Work. Implications for School Improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va.
- LIKERT, R. (1972). *The Likert Profile of a School : Manual for Questionnaire Use*. Ann Arbor : Rensis Likert Associates, Inc.
- LIPINSKI, W. (1977). La satisfaction au travail et la qualité de la vie professionnelle : l'expérience polonaise, *Revue internationale du travail*, 115, (1), 57-67.
- LIPKA, R. et GOULET, R. (1979). Aging and Experience Related Changes in Teachers Attitudes Toward the Profession, *Educational Research Quarterly*, 4, (2), 19-28.
- LISSMANN, H. J. et GIGERICH, R. (1990). A Changed School and Educational Culture : Job Orientation and Teacher Satisfaction at Gesamtschulen in the State of Hessen, West Germany - Some International Comparisons, *Comparative Education*, 26, (2-3), 277-281.
- LITT, M. D. et TURK, D. C. (1985). Source of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers, *Journal of Educational Research Madison*, 78, (3), 178-185.
- LOCKE, E. A. (1969). What is Job Satisfaction ? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- LOCKE, E. A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction, In : Dunette, M. ed., *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago : Rand Mc Nally, p. 1 297-1 349.
- LORTIE, D. C. (1975). *School-Teacher : A Sociological Study*. Chicago : The University of Chicago Press.
- LUMBROSO, M. (1991). Les enseignants du second degré et le travail en équipe avec leurs collègues dans l'établissement, *Recherche et Formation*, 10, 51-72.
- LUMEKA-LUA-YANSENGA. (1985). *L'auto-perception des enseignants au Zaïre : contribution à la socio-psychologie professionnelle des enseignants dans les pays en développement*. Kinshasa : Éditions et cultures africaines.

- MABALA KASONGO-KULUKI. (1976). *L'enseignant zairois, une étude de son portrait et de ses attitudes face à la carrière enseignante*. Kisangani : Laboratoire de technologie éducative. (Mémoire de fin d'études).
- MAHIEU, F. R. (1990). *Les fondements de la crise économique en Afrique*. Paris : L'Harmattan. (Logiques économiques).
- MAKAU, B. et COOMBE, C. (1994). *Teacher morale and motivation in Sub-Saharan Africa : Making practical improvements*. Document établi pour le Groupe de travail sur la profession enseignante de bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique (Londres, Secrétariat du Commonwealth).
- MANNATHOKO, C. et NYAKI, K. F. (1989). *The Status of teachers in Botswana*. Document établi pour le colloque OIT/UNESCO sur la condition du personnel enseignant, Harare, Zimbabwe (document photocopié).
- MARION, G. et DUFOUR, C. (1970). La satisfaction des enseignants du secondaire du Québec, *Éducation Canada*, 10, 21-27.
- MARLOW, L. et HIERLMEIER, R. Mc C. (1987). *The Teaching Profession : Who Stays and Who Leaves ?* Floride, U.S. department of Education, Reports-Reseach/Technical (143).
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York : Harper.
- MC CLELLAND, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, N.J. : Van Nostrand.
- MC CLELLAND, D. C. ed., ATKINSON, J. W. ed. et FEATHER, N. T. ed. (1966). *A Theory of Achievement Motivation*. New York : Wiley.
- MCINTYRE, T. C. (1984). The Relationship between Locus of Control and Teacher Burnout, *British Journal of Educational Psychology*, 54, 235-238.
- MCLAUGHLIN, G. W. et coll. (1982). *Equity in Instructional Workload*. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research (22nd, Denver, CO, May 16-19, 1982).
- MCLAUGHLIN, M., PFEIFER, R. S. et SWANSON-OWEN, D. (1986). Why Teachers Won't Teach, *Phi Delta Kappan*, 67, (6), 420-426.
- MCLAUGHLIN, M. W. (1992). *What Matters Most in Teachers' Workplace Context ?* Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- MENLO, A. et coll. (1986). *A Cross-Cultural Comparison of Teachers' Perceptions of Good Practice and Associated Factors in England, West Germany and the United States*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (70th, San Francisco, CA, April 16-19, 1986).
- MENLO, A. et coll. (1990). Teaching Practices in the United States in the Context of Comparison with Practices in Four Other Countries, *Comparative-Education*, 26, (2-3), 227-247.
- MERCADO, N. (1987). Teacher Burnout in Metro Manila Secondary Schools, *Journal of the World Council for Curriculum and Instruction*, 1, (1), 113-126.

- METZ, M. H. (1978). *Classrooms and Corridors : The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*. Berkeley : University of California Press.
- METZ, M. H. (1986). *Different by Design : The Context and Character of Three Magnet Schools*. New York : Routledge et Kegan Paul.
- METZGER, M. T. (1986). Two Teachers of Letters, *Harvard Educational Review*, 56, (4), 349-354.
- MICCERI, T. (1989). The Unicorn, the Normal Curve, and Other Improbable Creatures, *Psychological Bulletin*, 105, (1), 156-166.
- MILSTEIN, M. et BADER, M. (1992). Impact of Organizations and Communities on Educator Plateauing, *Journal of Personal Evaluation in Education*, 6, (1), 23-30.
- MISKEL, C. (1972). *Staff Conflict, Organizational Bureaucracy, and Teacher Satisfaction*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 1972.
- MISKEL, C., GLASNAPP, D. et HATBY, R. (1975). A Test of the Inequity Theory for Job Satisfaction Using Educator's Attitudes toward Work Motivation Incentives, *Educational Administration Quarterly*, 11, (1), 38-54.
- MISKEL, C., FEVERLY, R. et STEWART, J. (1979). Organizational Structures and Process, Perceived School Effectiveness, Loyalty and Job Satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 15, (3), 87-118.
- MISKEL, C. et OGAWA, R. (1988). Work Motivation, Job Satisfaction and Climate, *Handbook of Research on Educational Administration*. New York : Norman J. Boyan.
- MOHRMAN, A. M. Jr., COOKE, R. A. et MOHRMAN, S. A. (1978). Participation in Decision Making : A Multidimensional Perspective, *Educational Administration Quarterly*, 14, (1), 13-29.
- MOISSET, J., DEBLOIS, C., DUPUIS, F. et LUSTHAUS, C. (1986). La satisfaction au travail des directeurs et directrices d'école du Québec, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 12, (1), 53-69.
- MOORE, B. Mc. (1987). *Individual Differences and Satisfaction with Teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Washington, D.C., April 20-24, 1987).
- MORRIS, B. (1977). *Les libertés professionnelles des enseignants : enquête pilote internationale*. Paris : Unesco.
- MURRAY, H. M. et coll. (1938). *Explorations in Personality*. New York : Oxford University Press.
- MYKLETUN, R. J. (1975). Work Stress and Satisfaction of Comprehensive School Teachers : An Interview Study, *Scandinavian Journal of Educational Research Oslo*, 29, (2), 57-71.
- NAULT, E. (1988). Soutenir l'enseignant, *Dimensions*, avril-juin, 9 (3-4), p. 14.
- NAVARRO, M. (1981). *La relation d'aide en éducation : l'aide aux enseignants du second degré*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

- NDOYE, A. K. (1996). *Condition enseignante et satisfaction au travail des professeurs du second degré du Sénégal*. Montréal : Université de Montréal. (thèse de doctorat non publiée).
- NELSON, Q. D. (1970). *The Congolese Teacher : A Study of Teacher Recruitment, Commitment and Wastage in the Democratic Republic of Congo*. Chicago : University of Chicago Press.
- NICHOLSON, J. H. (1980). *An Analysis of Communication Satisfaction in an Urban School System*. Unpublished doctoral dissertation. Vanderbilt University, Nashville.
- NICOLET, M., GROSSEN, M. et PERRET-CLERMONT, A.-N. (1988). Testons-nous des compétences cognitives ?, *Revue Internationale de Psychologie*, 1, 73-89.
- NINOMIYA, A. et TOSHITAKA, O. (1990). *Secondary Teacher's Perceptions of their Work in Japan*. Paper Presented at the Annual Meeting of AERA, Boston, April 1990, 16-20.
- NIZET, J. (1984). *Violence et ennui : malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*. Paris : PUF.
- NWAGWU, N. (1981). Impact of Changing Conditions of Service on the Recruitment of Teachers in Nigeria, *Comparative Education*, 17, (1), 81-86.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. (1968). *Étude sur les enseignants*. Paris : OCDE - Direction des Affaires scientifiques.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. (1990). *L'enseignant aujourd'hui, fonctions, statut, politiques*. Paris : OCDE.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. (1992). *Une éducation et une formation de qualité pour tous*. Paris : OCDE.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL. (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève : Service d'éditions du BIT.
- O'REILLY, R. R. et KNOPP, R. (1978). *Job Satisfaction of Teachers and Organizational Effectiveness of Elementary Schools*. Ottawa : University of Ottawa, p. 27.
- ORIVEL, F. (1994). Éléments de diagnostic, In : Hugon, P. dir., Gaud, M. dir. et Penouil, M. dir., *Crises de l'éducation en Afrique, Afrique contemporaine*, n° spécial 172, octobre-décembre. Paris : La Documentation française, p. 33-50.
- OXENHAM, J., DEJONG, J. et TREAGUST, S. (1989). Improving the Quality of Education in Developing Countries, *Journal of Development Planning*, 19, 101-127.
- PAYEUR, C. et DAVID, H. (1991). *Vieillesse et condition enseignante*. Rapport de recherche. Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec et Institut de recherche appliquée sur le travail.

- PAYEUR, C., DAVID, H. et DESJARDINS, Y. (1991). Vieillir en éducation : le poids des années ou la force de l'âge ? *Options*, 3, 41-49.
- PICHE, L. (1978). *La motivation au travail et l'orientation mariage-carrière de la femme selon son niveau hiérarchique*. Université de Montréal, Thèse inédite.
- PIPES, L. et PIPES, L. (1977). Teacher Behavior in Administrator Style Effect on Teacher Behavior and Morale, *ERIC Clearinghouse on Teacher Education*, 7, 12-16.
- PIRES, J. (1993). Dures conditions de travail, *Le Soleil*, 29 septembre, n° 6996, p. 7.
- PLETCHER, P. T. (1987). *An Annotated Bibliography of Current Literature Dealing with Teacher Stress and Burnout : Causes, Effects and Management*. South Bend : Indiana University.
- POPPLETON, P. (1986). *The Experience of Teaching in Desantaged Areas in the U.K. and U.S.A.* Paper given at a symposium on "Becoming and Being a Teacher". Bristol : BERA Conference.
- POPPLETON, P. et RISEBOROUGH, G. (1990). Teaching in the Mid-1980s : The Centrality of Work in Secondary Teacher's Lives, *British Educational Research Journal*, 16, (2), 105-124.
- PORTER, L. et STEERS, R. M. (1978). Organizational Work and Personal Factors in Employee Turnover and Absenteeism, *Psychological Bulletin*, 80, 151-176.
- PORTIGAL, A. H. (1976). *Pour la mesure de la satisfaction au travail*. Paris : OCDE, p. 51.
- PRATT, J. (1978). Perceived Stress among Teacher : The Effects of Age and Background of Children Thought, *Educational Review*, 30, 3-14.
- PRICK, L. G. M. (1985). *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam : Vrije Universiteit (Netherlands).
- PRICK, L. G. M. et HANTELMANN, B. (1986). *Job Satisfaction and Stress among Teachers : A Comparative Study*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education in Europe (September, 1-5, 1986).
- PURVIS, J. (1973). Schoolteaching as a Professional Career, *The British Journal of Sociology*, 26, (1), 43-57.
- RACICOT, P. (1984). Un métier exigeant, *Dimensions*, juin, 5 (4), 10-11.
- RAFFEL, J. A. et GROFF, L. R. (1990). Shedding Light on the Dark Side of Teacher Moonlighting, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, (4), 403-414.
- RAINVILLE, J.-M. (1974). La satisfaction à l'égard de la tâche et la satisfaction à l'égard de la carrière, *Relations industrielles*, 29, 83-98.
- RANJARD, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : Robert Jauze.
- RANJARD, P. (1997). *L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

- RATSOY, E. W. (1973). Participation and Hierarchical Management of Schools : Some Emerging Generalizations, *Journal of Educational Administration*, 11, (2), 161-170.
- REYES, P. et IMBER, M. (1992). Teachers' Perceptions of the Fairness of Their Workload and Their Commitment, Job Satisfaction, and Morale : Implications for Teacher Evaluation, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, (3), 291-302.
- RHODES, S. R. et DOERING, M. M. (1993). Intention to Change Careers : Determinants and Process, *Career Development Quarterly*, 42, (1), 76-92.
- RICARD, N. (1986). *Enseigner sans détresse : une approche heuristique, perspective holistique (psychosynthèse)*. Montréal : Université de Montréal. (Mémoire de Maîtrise).
- RIGALLEAU, J. (1966). *Étude sur la santé des instituteurs, la fatigue et l'état de satisfaction dans la profession*. Bordeaux, Thèse de médecine, ed. Bergeret.
- RINEHART, J. S. et SHORT, P. M. (1993). *Job Satisfaction and Empowerment among Teachers Leaders, Reading Recovery Teachers, and Regular Classroom Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-16).
- ROBERT, A. et MORNETTAS, J.-J. (1994). Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession, *Revue Française de Pédagogie*, 109, 89-104.
- ROBERTSON, J. K. (1993). *Une vérification empirique de la théorie des caractéristiques des emplois appliquée aux directeurs d'école anglophones*. Papier présenté au 61ème congrès annuel de l'ACFAS, 1993.
- ROBITAILLE, M. et MAHEU, L. (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial, *Revue des sciences de l'éducation*, XIX, (1), 87-112.
- RONAN, W. W. (1970). Individual and Situational Variables Relating to Job Satisfaction, *Journal of Applied Psychology Monograph*, 54, 1-30.
- ROSENHOLTZ, S. T. et SMYLIE, M. A. (1984). Teacher Compensation and Career Ladders, *Elementary School Journal*, 85, (2), 149-166.
- ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York : Longman.
- ROTHBERG, R. A. (1984). *Helping Teachers get Better. A Staff Development Project that Works*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of states on Inservice Education (9th, Orlando, FL, November, 16-20, 1984).
- ROUSTANG, G. (1977). Enquête sur la satisfaction au travail, ou analyse directe des conditions de travail ? *Revue internationale du Travail*, 115, (3), 295-310.
- ROWSEY, R. E. et LEY, T. C. (1986). Perceptions of Teachers' Salaries and Non-Salary Benefits, *Journal of Teacher Education*, 37, (2), 42-45.
- ROY, J. (1992). La profession enseignante telle que la voit le Conseil supérieur de l'éducation, *Vie pédagogique*, 78, 4-6.

- ROY, R. (1993). *Une vérification empirique de la théorie des caractéristiques des emplois appliquée aux directeurs d'école*. Papier présenté au 61ème congrès de l'ACFAS, Rimouski, 1993.
- RYAN, R. L. (1988). Are Leadership, Teacher Satisfaction, and Productivity Related ? *Canadian School Executive*, 7, (7), 14-17.
- ST-PIERRE, L. (1990). *Étude comparative du degré de satisfaction au travail des enseignantes de l'Alliance de Montréal par rapport aux résultats de l'enquête de Larouche 1978*. Montréal : Université du Québec. (Mémoire de Maîtrise).
- SALL, S. (1994). De l'or dans la "craie" noire, *Wal Fadjri*, 20 mars, n° 602, p. 4.
- SAMOFF, J. (responsable de publication). (1994). *Coping with crisis : Austerity, adjustment and human resources*. Paris : Cassell ; Unesco.
- SANDHOLTZ, J. H. (1990). *Demands, Rewards, and Effort : A Balancing Act for Teachers*. Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- SAVARD, R. (1990). Parcours d'enseignante (facettes), In : Arbour, R.-M. et coll., *Vies des profs*. Montréal : Possibles, p. 35-48.
- SCOTT, J. J. et SMITH, S. C. (1987). *Collaborative Schools*. University of Oregon : ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- SCOTT, K. D. et WIMBUSH, J. C. (1991). Teacher Absenteeism in Secondary Education, *Educational Administration Quarterly*, 27, (4), 506-529.
- SCHMIDT, G. L. (1976). Job Satisfaction among Secondary School Administrators, *Educational Administration Quarterly*, 12, (1), 66-68.
- SCHNEIDER, G. I. (1984). Teacher Involvement in Decision Making : Zones of Acceptance, Decision Conditions and Job Satisfaction, *Journal of Research and Development in Education*, 18, (1), 25-32.
- SCHOWENGERD, T. et RICHARD, V. (1976). An Examination of Some Bases of Teacher Satisfaction with School Psychological Services, *Psychology in the Schools*, 13, (3), 269-274.
- SCHWAB, R. L. (1983). Teacher Burnout : Moving beyond "Psychobabble", *Theory into Practice*, 22, (1), 21-26.
- SCHWAB, R. L., JACKSON, S. E. et SCHULER, R. S. (1986). Educator Burnout : Sources and Consequences, *Educational Research Quarterly*, 10, (3), 14-30.
- SCHWARTZ, A. J. (1990). *School Social Context, Teacher Culture, and School-Based Management*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 16-20, 1990).
- SERGIOVANNI, T. J. (1967). Factors which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers, *Journal of Educational Administration*, 5, (1), 66-82.
- SHANKER, A. (1985). Teachers and Reform, In : Altbach, P. G. et Shedd, J. B. (1985), *In From the Front of the classroom : A Study of the Work of Teachers*. Ithaca, N.Y. : Organizational Analysis and Practice, p. 203-216.

- SHIMPUKU, Y., KAJI, Y. et KAMESAKI, T. (1983). Present Situation of Home. Economics Teachers and Their Consciousness on The Trainings, *Memoirs of Osaka Kyoiku University*, 31, (2-3), 165-174.
- SHORT, P. M. et RINEHART, J. S. (1992). School Participant Empowerment Scale : Assessment of Level of Empowerment within The School Environment, *Educational and Psychological Measurement*, 52, (4), 951-960.
- SHOUKRY, D. S. et OTIS, J. (1976). Age and Level of Job Satisfaction, In : *Job Satisfaction. A Reader*. Gruneberg, M., London : Mc Millan Press Ltd.
- SHREEVE, W. et coll. (1978). Enhancing Teachers' Job Satisfaction [in Relation with Opportunities to Participate in Decision making], *Canadian School Executive*, 7, (6), 10-19.
- SIKES, P. ed., MEASOR, L. ed. et WOODS, P. ed. (1985). *Teachers Careers : Crises and Continuities*. Lewes, U.K. : Falmer Press.
- SIKOUNMO, H. (1992). *L'école du sous-développement : gros plan sur l'enseignement secondaire en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- SIMPSON, T. A. (1976). Teacher-Principal Interaction Leading to Feelings of Concern or Pleasure, *The Australian Journal of Education*, 20, (2), 160-168.
- SMILANSKY, J. (1984). External and Internal Correlates of Teachers' Satisfaction and Willingness to Report Stress, *The British Journal of Educational Psychology*, 54, (1), 84-92.
- SMITH, P. C. (1963). *Cornell Studies of Job Satisfaction : I. Strategy for the Development of a General Theory of Job Satisfaction*. Ithaca, NY : Cornell University.
- SMITH, S. R. (1987). *A Cross-Cultural Comparison of Factors Affecting the Job Satisfaction of U.S. and Japanese High School Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Washington, D.C., April 20-24, 1987).
- SMITH, C. et TANNENBAUM, A. (1963). Organizational Control Structure : A Comparative Analysis, *Human Relations*, 16, 299-316.
- SMITH, S. C. et SCOTT, J. J. (1989). Encouraging School Staff to collaborate for Instructional Effectiveness, *OSSC-Bulletin*, 33, (1), 39 p.
- SMITH, S. C. et SCOTT, J. J. (1990). *The Collaborative School : A Work Environment for Effective Instruction*. University of Oregon : ERIC Clearinghouse on Educational Management. National Association of secondary schools principals, Reston, Va.
- SPUCK, D. W. (1971). *Reward Structures in Public High Schools*. Claremont, Unpublished doctoral dissertation, Claremont Graduate School and University Center.
- SWEENEY, J. (1981). Teacher Dissatisfaction on the Rise : Higher Level Needs Unfulfilled, *Education*, 102, (2), 203-207.

- SY, H. (1988). *Système éducatif, Aspirations Sociales et la Question de la Réforme Scolaire : le cas du Sénégal*. Dakar : Université Cheikh Anta Diop. (Thèse de 3ème cycle).
- SYLLA, A. (1984). *L'école sénégalaise en gestation : de la crise à la réforme*. Dakar : IFAN.
- SYLLA, A. (1992). L'école : quelle réforme ?, In : Diop, M. C. dir., *Sénégal : Trajectoires d'un État*. Paris ; Dakar : Kathala ; Codesria, p. 379-405.
- SYNDICAT UNIQUE ET DÉMOCRATIQUE DES ENSEIGNANTS DU SÉNÉGAL. (1977). *Conditions de travail et d'emploi des enseignants*. Papier présenté à la Rencontre Syndicale Internationale des Enseignants à Québec (1977).
- SYNDICAT UNIQUE ET DÉMOCRATIQUE DES ENSEIGNANTS DU SÉNÉGAL. (1994). *Résolution générale*. Dakar : 13 novembre 1994. (Document ronéotypé).
- SYNDICAT UNIQUE ET DÉMOCRATIQUE DES ENSEIGNANTS DU SÉNÉGAL. (1994). Les Conclusions du 8ème Congrès ordinaire du Sudes. Résolution générale. Dakar : 1, 2 et 3 avril 1994, *La Voix de l'Éducateur*, n° 17.
- SYNDICAT UNIQUE ET DÉMOCRATIQUE DES ENSEIGNANTS DU SÉNÉGAL. (1996). Les conclusions du 9ème Congrès du Sudes. Résolution générale. Dakar : 20-21 avril 1996, *La Voix de l'Éducateur*, n° 18.
- SZABO, M. A. (1989). *Crucible or Cradle : A Typology of the Working Conditions of New Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, march 27-31, 1989).
- TALACHI, S. (1960). Organization Size, Individual Attitude and Behavior : An Empirical Study, *Administrative science quarterly*, 5, 398-420.
- TAMIR, P. et MAIRE, R. (1987). Attitudes of Secondary School Teachers towards Teachers, *European Journal of Teacher Education*, 10, (3), 279-291.
- TANGUY, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.
- TARDIF, M. et LÉZARD, C. (1990). Les nouveaux savoirs enseignants [Savoir enseignant et idéologie réformiste : la formation des maîtres (1930-1964)], *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 15, (3), 303-309.
- TARDIF, M., LÉZARD, C. et LAHAYE, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et société*, XXIII (1), 55-69.
- TASCHEREAU, Y. (1982). Profs, *Actualité*, janvier, 7, (1), 48-55.
- TAYLOR, D. L. et TASHAKKORI, A. (1994). *Predicting Teachers' Sense of Efficacy and Job Satisfaction Using School Climate and Participatory Decision Making*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (San Antonio, TX, January 1994).
- THOMAS, J. (1967). Remarques sur les problèmes de la condition du personnel enseignant, *Revue Française de Pédagogie*, 1, 28-35.

- THURMAN, J. E. (1977). La satisfaction au travail : aperçu international, *Revue internationale du Travail*, novembre-décembre, 116, 3.
- TIFFIN, J. et Mc CORMICK, E. J. (1965). *Industrial Psychology*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- TISHLER, A. G. et ERNEST, B. (1989). *Career Dissatisfaction among Alabama Teachers : A Follow-up*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock, Arkansas, November 7-10.
- TOULOUSE, J. M. et POUPART, R. (1976). La jungle des théories de la motivation, *Revue internationale de gestion*, 54-59.
- TOUPIN, L. et coll. (1980). *Les enseignantes et les enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique*, volume 5. *Le vécu professionnel : tâche et milieu de travail*. Québec : Ministère de l'Éducation, Service de la recherche.
- TOUPIN, L. et coll. (1982). La satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants au Québec, *Relations industrielles*, 37, (4), 805-826.
- TOUZARD, H. (1988). Essai de construction d'une échelle de rapport d'adjectifs, *Revue Internationale de psychologie sociale*, 1, (3-4), 325-341.
- TRINH, T., SIMARD, G., DUPUIS, P. et BRUNET, L. (1994). *Le mitan de la vie et la vie professionnelle d'enseignants*. Université de Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation.
- TYREE, A. K. Jr. (1988). *Belonging and Work Control in two Suburban Public High Schools and their Effects on Teacher Engagement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 5-9, 1988).
- UNESCO. (1993). *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris : Unesco.
- VALERIO, F. (1991). *Fiscal shock, wage compression and structural reform : Mexican adjustment and educational policy in the 1980s*. (Florence, Italie, UNICEF ; Innocenti Occasional Papers).
- VAN HAECHT, A. (1978). Genre de vie des professeurs de l'enseignement secondaire de l'État en Belgique francophone, *Revue de l'Institut de Sociologie Bruxelles*, 4, 409-424.
- VANDENBERGHE, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 75, 17-26.
- VINET, P. (1984). Travail et santé mentale. Une problématique à bâtir, *Santé mentale au Québec*, VIII, (1), 21-29.
- VROOM, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York : Wiley.
- WAFUBWA, C. N. (1991). *Mobility of Science Teachers from Kenyan Secondary Schools to Other Employment*. Kingston, Queen's University, Master's Thesis.
- WAGAO, J. H. (1991). *Impact of Structural adjustment on the teacher's conditions of service and education*. Document présenté au Colloque national OIT/TSC/OTTU/CHAKIWATA sur la condition des enseignants en Tanzanie (Arusha, document photocopié).

- WATSON, C., OUAZI, S. et POYNTZ, J. (1970). *The Secondary Teacher*. Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.
- WAX, A. S. et HALES, L. W. (1987). *Public School Administrators : Components of Burnout*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, April 20-24, 15 p.
- WAX, A. S. et HALES, L. W. (1988). *Can Colleagues Identify the Burned out School Administrator ?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 16-20, 1990).
- WEBER, M. (1985). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon.
- WEISS, D. J. et coll. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire, *Bulletin 45*. Minneapolis : Industrial Relations Center, University of Minnesota.
- WERRY, R. J. (1958). Industrial Morale (a symposium) : IV. Factor Analysis of Morale Data : Reliability and Validity, *Personnel Psychology*, 11, 78-89.
- WHITE, P. A. (1992). Teacher Empowerment under "Ideal" School-Site Autonomy, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, (1), 69-82.
- WILCOX, R. R. (1987). New Designs in Analysis of Variance, *Annual Review of Psychology*, 38, 29-60.
- WILKENS, A. M. et CURR, W. (1973). The Assessment of a Group of Teachers in Relation to Earlier Career Experience, *Education Review*, 25.
- WIRTH, P. A. et coll. (1983). *Instructional Technology Needs in Rural Special Education*. Paper presented at the Annual Research in Action Conference (2nd. Lubbock, TX, February, 11, 1983).
- WISNIEWSKI, W. (1990). The Job Satisfaction of Teachers in Poland, *Comparative Education*, 26, (2-3), 299-306.
- WOLF, M. G. (1970). Need Gratification Theory : A Theoretical Reformulation of Job Satisfaction/Dissatisfaction and Job Motivation, *Journal of Applied Psychology*, 54, (1), 87-94.
- WONG, T. H. (1989). The Impact of Job Satisfaction on Intention to Change Jobs among Secondary School Teachers in Hong Kong, *Chinese University Education Journal*, 17, (2), 176-184.
- WONG-KOOI SIM. (1990). *Secondary Teachers' Perceptions of Their Work in Singapore in Comparison with Those in Four Other Countries*. Paper presented at the Annual Conference of AERA, Boston, April 16-20.
- WYLLIE, R. W. (1966). The New Ghanaian Teacher and his Profession, *West African Journal of Education*, 8-10.
- YOUNG, I. P. (1984). An Examination of Job Satisfaction for Female and Male Public School Superintendants, *Planning and Changing*, 15, (2), 114-124.
- ZALEZNICK, A., DALTON, G. W. et BARNES, L. R. (1970). *Orientation and Conflict in Career*. Boston : Harvard University, Division of Research.

UNE ANALYSE DU DISCOURS D'UN JOURNAL DE FORMATION

*Rapport au savoir dépressif
et dépassement restaurateur*

Alain Quatrevaux

L'objet d'un journal de formation est une formation de soi, et d'un soi apprenant : apprenant à être en apprenant à faire, et apprenant à faire en apprenant à penser. Dans la métamorphose qu'accompagne tout acte d'apprentissage se trouve d'abord mis en jeu ce processus de "création permanente de savoir sur soi et sur le réel" qui constitue, selon J. Beillerot, son rapport au savoir, d'un Savoir en acte (et non pas d'un "su").

Mais intervient aussi inévitablement un rapport au discours, qu'on peut définir, de la même façon, comme processus créateur de discours sur soi et sur le réel, par lequel un sujet intègre tous les discours extérieurs possibles, discours-énoncés qui représentent sa matière première. Considérons maintenant le noyau commun au rapport au savoir et au rapport au discours (qui, tel qu'il vient d'être défini, ne désigne d'ailleurs rien d'autre que ce que les linguistes nomment interdiscours) : il apparaît que, à l'instar de la cure psychanalytique,

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 45, 1998

avec le dispositif de laquelle celui du journal présente certaines similitudes ("Séances" plus ou moins régulières ou lecture-écoute empreinte de neutralité "bienveillante", par exemple), le Jeu manifeste/latent de tout journal de formation n'est, fondamentalement, que celui de la mise en discours de cette quintessence du rapport au monde que constitue "un rapport au savoir"*. "Un rapport à" et non "une relation à", compte tenu de la nature hautement socialisée, institutionnalisée, de cet objet, "l'objet savoir" (ou "objet formation", au sens plein de formation de soi) ; objet qu'on ne peut certes pas confondre avec "l'objet-mère" (formellement, tout au moins)... Il n'empêche que M. Klein elle-même affirmait que les "positions" selon elle adoptées par le nourrisson seraient celles entre lesquelles tout adulte "normal" ne cesserait d'osciller tout au long de son existence. L'identité substantielle (l'identité de l'origine "pulsionnelle") de la relation d'objet et du rapport au savoir nous permet en fait de distinguer deux, voire (selon une représentation peut-être moins habituelle, mais non moins fondée pour autant, de la théorie kleinienne) trois modalités de rapport au savoir : d'une part, une modalité que je nommerai persécutive-clivante (correspondant à la position paranoïde-schizoïde), et d'autre part, un jeu de deux modalités correspondant à la position dépressive, ainsi qu'à son dépassement restaurateur (ou à sa "réparation", selon l'ultime terminologie de cet auteur). Rappelons encore que les deux positions en cause se caractérisent aussi par une angoisse chaque fois spécifique : une angoisse "persécutive" et une angoisse "dépressive", cette dernière modalité n'étant surmontée, dépassée, qu'une fois assurée l'identification "rassurante" à "l'objet bénéfique".

1. Le journal que je vais présenter ici a été rédigé dans le cadre d'un premier cycle scientifique, lors d'une formation semestrielle optionnelle à la communication orale (formation nommée "TNT"). Sa rédactrice, car il s'agit d'une étudiante, était alors âgée de dix-huit ans, titulaire d'un bac D à l'âge de dix-sept ans, et préparant un DEUG de Mathématiques, diplôme qu'elle allait obtenir l'année suivante, c'est-à-dire en deux ans.

* Position soutenue, par exemple, pour la cure analytique, dans l'ouvrage de J.-M. Bertrand et B. Doray (cité par J. Beillerot) : *Psychanalyse et sciences sociales, pratiques, théories, institutions*. Paris : La Découverte, 1989.

1.1. La consigne initiale était d'écrire un minimum de vingt minutes par jour en vue d'une "recherche de solutions personnelles à des problèmes considérés comme relevant de la communication orale en public", sans critique préalable de cette dernière notion, critique qui constituait, d'une certaine façon, l'objet de la formation. Le journal devait compter pour moitié dans l'évaluation du module (l'autre moitié étant réservée au contrôle continu en TD). Avait été aussi annoncé que, à deux ou trois reprises, cinq journaux plus ou moins pris au hasard seraient chaque fois diffusés puis collectivement commentés en grand groupe. Au cours de ces débats, le seul objectif de mes interventions, volontairement rares, était de faire partager l'intérêt de voir le rédacteur approfondir tout questionnement relatif à son apprentissage. Une semaine avant le terme du semestre et sans aucun avertissement préalable, j'avais enfin soudainement demandé que le journal s'achevât sur un bilan, bilan de la formation en général et donc aussi bilan du journal.

1.2. Le journal se présente sous la forme d'une liasse de doubles feuilles format A3 quadrillées grand carreaux, celles avec une marge délimitée en rouge, d'ailleurs soigneusement respectée. L'écriture, au stylo plume et à l'encre bleue, est soignée et peu singularisée. Les dates, nettement détachées du corps du texte, sont consciencieusement soulignées. Le texte ne présente jamais de rature, mais assez régulièrement (bien que sans excès) des mots ou phrases effacées, fort proprement. Le titre, porté en rouge sur les deux premières lignes de la première page, est : "Module de TNT : Rédaction d'un journal" et le bilan est lui-même intitulé : "Synthèse conclusive". L'ensemble donne la nette impression d'un respect assez strict des normes scolaires de présentation.

La rédaction s'étale sur quatorze semaines, de la seconde à la dernière se partageant en deux périodes exactement de même durée, les deux semaines de vacances de fin d'année étant comprises dans la seconde. Au cours des sept premières semaines, la rédaction n'est effectuée, mais très scrupuleusement, que le lundi (jour du cours) et le mardi (jour des TD). La seconde période, globalement plus nourrie, puisqu'elle offre vingt-deux contributions, est aussi beaucoup moins uniforme, avec une alternance de semaines inégalement denses (première semaine : cinq contributions ; seconde semaine et semaine de la rentrée : quatre contributions chacune ; première semaine de vacances : trois contributions ; semaines "maigres" : deux contribu-

tions chacune) ; qui plus est, la rédaction a généralement lieu un autre jour que le mardi, qui reste néanmoins le jour préféré, et surtout que le lundi, la longueur des textes augmentant à peine et restant d'une page environ en moyenne. N'omettons pas le bilan, probablement rédigé au cours des trois derniers jours.

1.3. Que s'était-il donc passé au milieu de ce parcours, pour qu'une mécanique jusqu'alors si bien réglée vienne soudainement à s'emballer, avant de s'essouffler somme toute assez vite ? Lisons la page datée du lundi 30 novembre, sachant que ce journal avait été l'un des cinq journaux ramassés, deux semaines auparavant, pour diffusion et allait à ce titre faire l'objet de commentaires collectifs ce jour-là : "Ce matin, nous avons étudié les extraits de journaux que le prof avait ramassés [...] Apparemment je crois que l'un des gros défauts de mon journal est que je n'écris pas tous les jours en effet puisque j'écris seulement les jours lors desquels j'ai cours ou TD de TNT [...] Je crois que je vais devoir faire un effort car la rupture d'écriture n'apporte rien de bon à mon journal [...]"

Passons à la contribution du jeudi 3 décembre : "Je viens de relire ce que j'ai écrit depuis le 9 novembre, c'est-à-dire depuis le moment où j'ai pris conscience, je pense à juste titre puisque le prof n'a pas publié ce que j'avais écrit auparavant, que ce que j'avais écrit avant ce jour n'avait aucun intérêt pour ce qui nous est demandé puisque tout ceci restait superficiel, je ne me posais pas de question permettant d'analyser en profondeur les sujets auxquels je m'intéressais. J'ai plus particulièrement fait attention à ce que j'avais écrit au sujet des motivations éventuelles du prof lorsqu'il m'avait demandé mon journal (lundi 16-11) et je pense que [...] il a dû réussir plus ou moins à me toucher [...] Le fait que je n'écrive que deux jours par semaine ne convient pas à ce qu'il attend du journal puisqu'il faut que notre travail soit suivi. Je pense que cet aspect a retenu mon attention car le prof a fait une comparaison avec un livre *Crise,...* et je ne me souviens pas de la suite puisque j'étais trop éloignée pour entendre tout ce qu'il disait mais je crois qu'il faut que je me "bouge" un peu pour écrire plus souvent avant les vacances de Noël qui selon lui pourraient être un éventuel moment lors duquel j'écrirais tous les jours, je pense que ceci était encore un argument pour me "remuer" puisqu'il avait lu mon journal et savait que ce genre de choses me feraient réagir. Je crois qu'il a réussi puisque j'écris aujourd'hui et nous ne sommes ni lundi, ni mardi à ce que je sache !"

Propos que prolongent ceux du mardi 8 décembre : "Pour commencer je voudrais revenir à [...] la comparaison qu'avait utilisée le prof au sujet de mon journal, de ma fréquence d'écriture dans ce journal. Il s'agissait de *Crise, rupture et dépassement*. Je suis d'accord sur deux points, le fait qu'il y ait eu crise, dès que j'ai cru comprendre grâce à la première étude des extraits de journaux que j'étais hors sujet. Puis la rupture car je n'écrivais que lors de cours ou TD de TNT pour avoir un support, une matière sur laquelle travailler mais cela ne suffisait pas puisque cela ne correspondait pas à ce que le prof attend de ce journal. Quant à ce qui est du dépassement, je ne sais pas si cela se produira mais grâce à cette comparaison qui a retenu mon attention car elle soulignait très clairement ce qui caractérisait mon journal, son défaut principal aux yeux du prof, j'essaye d'avoir plus de suivi dans ma fréquence d'écriture mais aussi dans les sujets que j'aborde".

Revenons en arrière, au lundi 9 novembre, jour qui, on l'aura compris, avait été celui du commentaire collectif d'une première vague de journaux : "Vendredi après-midi, j'ai lu les extraits de journaux mais après le cours de ce matin je m'aperçois que je n'avais pas tenté de les analyser dans le sens qui nous était demandé. Apparemment ce journal n'est pas si simple à rédiger. D'après ce que le prof a fait comme remarques sur les extraits, je crois que tout ce que j'ai écrit dans les pages précédentes n'apporte rien [...] Un gros défaut que j'ai découvert dans mon journal après l'étude faite par le prof d'un extrait qui nous était distribué est que dans la plupart, pour ne pas dire tous de mes écrits le caractère scolaire ressort, je fais des réflexions du genre : "J'espère pouvoir le faire au terme de l'enseignement de ce module..." (journal du 12-10). Je pense que ceci est dû à l'image que l'on m'a donnée du professeur, de l'école c'est-à-dire pour ce qui est du prof quelqu'un qu'il faut respecter, qui donne des directives nécessairement bonnes à suivre et à qui il faut montrer qu'on les applique pour le satisfaire".

Voilà donc quatre étapes essentielles d'un parcours dont il va falloir maintenant rendre compte...

2. ...Car une question s'impose. S'il y a, en effet, bien eu "crise" et "rupture", nous pouvons toutefois hésiter sur le moment où ces phénomènes sont apparus : le 9 novembre, comme l'auteur se complait à le dire un mois plus tard, ou bien le 30 novembre, comme l'étude de la répartition des contributions le laisse supposer ? Il est vrai que va disparaître un temps ce "gros défaut" ayant consisté à ponctuer chacune

des huit premières contributions de (selon la terminologie de J.-R. Searle) l'accomplissement de l'un de ces cinq types d'actes de parole (d'"actes illocutoires") dit "commissif", c'est-à-dire engageant dans "l'espace même de l'énonciation" le locuteur à accomplir un devoir. Type d'actes totalement absents de certains journaux, mais qu'on peut en revanche repérer dès la première contribution de celui-ci (sous la formulation de cet espoir que son auteur cite en exemple le 8 décembre), jusqu'à la huitième : "Il faut que la semaine prochaine j'intervienne, il le faut, il faut que ce soit un défi, je crois qu'il va falloir que je me donne des gages si je ne respecte pas mes résolutions. Mais j'espère pouvoir prendre le dessus sur moi-même, devenir responsable sans avoir recours à des choses aussi stupides à la limite du dérisoire". Mais ce critère retenu par la rédactrice n'est pas convaincant, puisque c'est précisément le jour pourtant autrement décisif du 30 novembre qu'un acte semblable se trouve à nouveau accompli (même si formulé de façon indirecte), quand son auteur déclare : "Je crois que je vais devoir faire un effort [...]".

3. Y aurait-il d'autres types d'indices discursifs pour venir étayer notre représentation du cours de ce journal ? Trois des quatre contributions citées donnent chacune un exemple de l'un d'entre eux, d'autant plus remarquable qu'il est spécifique du seul genre discursif "journal" : il s'agit de cet ensemble d'auto-citations, auto-reformulations et gloses diverses que le rédacteur peut faire de ses propres contributions journalières antérieures, ensemble de réemplois que l'on nommera "*autodiscursivité*". Or il est une différence que l'on perçoit à ce sujet entre la contribution du 9 novembre et celles des 3 et 8 décembre : là où la première contribution réduit les huit précédentes à un court extrait de la toute première contribution, les deux autres évitent une telle réduction totalisante, même si la "rupture" alors mise en avant du 9 novembre n'apparaît rétrospectivement pas comme ayant été la plus décisive. En effet, cette interprétation, relativement justifiée au moment où elle apparaît dans le corps du journal, est progressivement invalidée par le tour même que celui-ci est alors en train de prendre. Or, par une sorte d'auto-conformisme amenant son auteur à annuler dans la réitération de l'énonciation de cette rupture la rupture elle-même, le bilan, pourtant rédigé plus d'un mois plus tard et dont je ne citerai ici que l'essentiel, reproduit cette analyse : "Je ne savais pas trop de quelle façon m'orienter, c'est pourquoi dans le début de ce journal, jusqu'au lundi 9 novembre, je n'écrivais que lorsque nous avions cours ou travaux dirigés de TNT [...] Par la suite

[...], ma fréquence d'écriture n'avait pas changé mais la nature de mes écrits avait évolué, j'avais banni les réflexions scolaires de mon journal que j'avais essayé de remplacer par des études plus approfondies des exercices faits en travaux dirigés en me posant entre autres des questions sur la façon dont je réagissais face à telle situation et le pourquoi de cette attitude. Mais il manquait encore quelque chose à ce journal : la fréquence d'écriture était trop faible, c'est pourquoi dès le lundi 30 novembre, j'essayais d'écrire plus souvent et donc plus régulièrement. Ce changement a été causé par l'étude qu'a faite le professeur de mon journal [...] J'ai essayé dès ce jour d'écrire plus souvent [...], ce qui ne s'est pas produit pendant les vacances scolaires." Dans ce texte déjà redondant et où les coupures correspondent à un supplément de redondances, on remarquera pour l'instant que la quinzaine féconde (au cours de laquelle a été rédigé le quart du journal) qui débute le 30 novembre n'a, dans le bilan, fait l'objet que d'un commentaire quantitatif.

4. Avant de considérer dans sa singularité cette section la plus dense du journal, relevons encore le plan (ce que l'on nomme encore la *segmentation* du discours) adopté par l'auteur pour présenter son bilan. Passons sur la présentation maladroite qu'elle en fait dans l'introduction : "Je parlerai de ma difficulté à cibler les situations qu'il aurait été nécessaire d'analyser dans ce journal après avoir précisé le contenu même de ce journal." Sachant que l'analyse du "contenu" correspond à la partie que je viens, pour l'essentiel de reproduire ici, on notera que les deux parties du plan, binaire, adopté, sont reprises de propos antérieurs datés soit d'avant soit d'après la quinzaine féconde et, de toute façon, en rupture avec elle : ceux du 9 novembre, comme nous l'avons vu (en 13 et en 3) pour la première partie, et ceux des 24 décembre, ainsi que du 4 janvier, que nous citerons partiellement d'abord en 5, puis en 6. L'adoption d'un tel plan ne pouvait donc aboutir à un bilan très fidèle.

5. Des onze contributions rédigées en à peine quinze jours, nous en connaissons déjà trois, celles des 30 novembre, 3 et 8 décembre. Le thème des huit autres en est assez différent, leur rédactrice se détournant alors du fonctionnement même du journal pour se concentrer sur ce qui en constitue la raison d'être, c'est-à-dire une aide à la formation, en l'occurrence à la "communication orale". Ce que l'on remarque aisément à leur lecture, comparée à celle des contributions antécédentes et, pour l'essentiel, suivantes, c'est une tonalité expressive (un

affect dominant) sensiblement différente. Au cours des sept premières semaines, l'expression de l'intérêt porté à la formation reste en effet généralement subordonnée à celle à la fois d'une utilité et d'une difficulté, l'auteur affirmant ainsi dès la première contribution : "Je savais que ce ne pouvait que m'être profitable d'une part pour moi-même mais aussi pour ce qui sera mon futur métier, c'est-à-dire professeur d'école [...] Même si ce sera très difficile de pouvoir prendre la parole de sa propre volonté, d'exposer ses idées [...]". Pour nous limiter à un seul autre exemple, citons l'introduction et la conclusion de la description, quinze jours plus tard, de deux exercices effectués en TD et qui semblaient avoir relativement enthousiasmé la rédactrice : "Les exercices que l'on a effectués étaient très intéressants [...] Ce matin, j'ai encore appris beaucoup de choses qui pourraient me permettre de mieux communiquer, mais ce sera dur de penser à les appliquer, oublier ses mauvaises habitudes." Le cours du 9 novembre ne provoque pas à ce titre la rupture prétendue par l'auteur, celle-ci affirmant d'ailleurs le même jour, à propos de la tenue du journal : "Ce journal n'est pas si simple à rédiger [...] Je ne sais pas si je me suis posé la bonne question mais en tout cas j'ai beaucoup de mal à y répondre."

C'est bien, une fois de plus, le cours du 30 novembre qui aura les effets les plus nets en "débarassant", en l'occurrence, l'expression de l'intérêt de toute préoccupation plus ou moins immédiatement utilitariste et, sans doute du même coup, d'une réserve à l'endroit de la difficulté supposée. Trois contributions consacrées à la seule séance de TD du 8 décembre sont, à ce titre, particulièrement représentatives. La première, rédigée le lendemain même, affirme : "J'ai trouvé la séance de TD d'hier matin très intéressante même si ma prestation n'a pas du tout été concluante". Suit une description relativement plus fournie que celle des descriptions antérieures au 30 novembre (peut-être à la seule exception d'une description datée du 24 novembre) et "décan-tée" de toutes ces réserves que je viens de mentionner ; on aura aussi remarqué que cet enthousiasme n'a pas été accompagné d'un défaut de lucidité, puisque la rédactrice reconnaissait, d'ailleurs à juste titre, que sa prestation n'avait pas été très réussie. Mais, comme je viens de le dire, le même exercice va donner lieu le surlendemain ainsi que quatre jours plus tard à deux autres séries de commentaires, ce qui est la seule fois que sera ainsi mise en place une telle suite dans tout l'espace du journal, plaçant cet ensemble de réflexions, par sa longueur et finalement sa richesse, tout à fait à part des autres.

La semaine suivante fut une semaine de "Devoirs Surveillés" ce qui ne permit à l'intéressée de n'écrire que deux fois dans son journal, et la seconde d'ailleurs seulement à la fin de cette même semaine. Voici le commentaire qui fait suite à la brève description de l'exercice effectué au cours du TD précédent : "C'est très difficile de se retrouver dans des situations inconnues, d'autant que je pense que comme ce ne sont que des simulations, nous ne réagissons pas de la même façon que dans la réalité". Ainsi formulé, cet argument, pourtant aussi pertinent à l'encontre des exercices de tous les autres TD (y compris celui du 8 décembre...) annonce une nouvelle rupture ou, plutôt, un retour, retour effectivement confirmé par la suite, à un sentiment de difficulté qui ne va plus cesser d'accompagner l'expression de l'intérêt. C'est bien ce que l'on constate ne serait-ce que dans la contribution du lundi de la rentrée (4 janvier), pourtant première d'une nouvelle série de quatre contributions hebdomadaires : "Même face aux extraits que le prof nous passe à la télévision, j'ai beaucoup de mal à étudier la façon de communiquer d'une personne, à déterminer, par exemple, si la présentation d'un bulletin météorologique a fait l'objet d'une mise en scène, comme nous l'avons entre autres fait ce matin." Et cette même impression est confirmée jusque dans le bilan, où l'on peut ainsi lire, au titre de transition vers la seconde partie : "J'ai beaucoup de mal à trouver des situations concrètes qui nécessiteraient d'être relatées dans ce journal [...] Je ne me sens et ne suis pas apte à déterminer si, dans une situation, il existe un problème de communication ou un mode de communication particulier [...]"

6. Il n'est pas inutile de reprendre les propos rapportés par cette étudiante, propos qui correspondent à ce qu'elle a retenu du contenu de la formation, mais, cette fois-ci, relativement à la position (position "d'autorité") du sujet auteur de cette énonciation. Dans le même ordre d'idées, on doit prendre en compte les propos provenant de toute source plus ou moins "autorisée" d'informations, propos qui constituent la "culture" de l'intéressé, une part explicite de celle-ci en tout cas. Or ce que l'on remarque d'emblée, c'est que dans la première quinzaine de décembre, le formateur apparaît, outre comme une fonction, également comme une personne, avec sa singularité, ses qualités et ses limites ; corrélativement, les sources d'informations se diversifient. Il est vrai que la troisième contribution s'ouvrait déjà sur une réflexion de ce genre, bien que sans lendemain : "Ce matin, nous avons étudié une séquence télévisuelle pendant laquelle une jeune fille devait se présenter [...] Personnellement, je ne suis pas certaine

que les conclusions que nous avons pu en tirer soient vraies. Je ne sais pas trop si les hypothèses que nous avons formulées sont justes [...] ; de même, dans la dixième contribution, il était aussi fait référence au projet de lecture, une fois encore avorté, de l'ouvrage de vulgarisation d'un pédopsychiatre. De plus, l'auteur déclarait même, le 30 novembre, ne pas voir "trop quoi écrire en dehors du TNT", parce que, n'allant pas au cinéma, ne pouvant pas "comme certaines personnes faire des rapprochements entre la communication qui existait entre les différents acteurs et ce que l'on étudie en TNT". Or, dès le lendemain et à plusieurs reprises (comme le 6 décembre, etc.), elle trouve cependant le moyen d'évoquer de façon pertinente des séquences d'émissions télévisées (généralement d'informations) pour illustrer certains propos du cours. En revanche, dès le 24 décembre, elle se remet comme le 30 novembre à se plaindre de ne pas trouver matière à analyse : "Probablement que pendant les trois jours qui se sont écoulés depuis mon dernier écrit, j'ai rencontré des situations que j'aurais dû relater dans ce journal [...] ; mais je ne repère pas les instants". Propos auxquels font écho ceux du jour de la rentrée : "Si par bonheur je rencontrais une situation assez intéressante du point de vue de la communication pour être relatée dans ce journal, je ne passerais pas à côté de cette occasion".

En ce qui concerne plus précisément la personne du formateur, nous avons déjà assisté avec la contribution du 3 décembre, citée plus haut, à une analyse des réactions supposées avoir été les siennes à l'endroit du journal de l'intéressée (réactions qui avaient déjà, il est vrai, commencé à être évoquées le 16 novembre) ; et nous verrons (en 8) que la contribution du 4 décembre analyse une réaction du même formateur à la lecture cette fois-ci du journal d'une autre étudiante. Les réflexions de ce genre, relativement nombreuses au cours de la première quinzaine de décembre, se font ensuite de nouveau rares, celle survenant le 5 janvier étant, bien que brève, d'autant plus intéressante qu'elle constitue la seule qui ait été empreinte d'un peu d'hostilité (l'attitude en cause n'ayant pas suscité de réactions particulières dans les autres journaux) : "[...] Je pense aussi que la façon dont le prof a introduit cet exercice a contribué à renforcer cet état de tension".

7. Dans cette dernière citation, la façon à la fois distante et familière de nommer le formateur (et lecteur du journal !) nous amène à apporter quelques précisions sur les marques personnelles attribuées aux différents interlocuteurs et le jeu dont elles sont les pièces maîtresses, ce qu'on appelle encore le *repérage énonciatif*. Concernant, de nouveau,

le formateur, ajoutons que celui-ci est en fait une seule fois nommé "notre prof" dans cette contribution du 4 décembre sur laquelle j'ai déjà (en 6) attiré l'attention comme l'un des moments où il est considéré comme une personne et non plus seulement une fonction. Plus généralement, ce sont les marques "nous" (ou ses déclinaisons) et plus encore "on" qui offrent quelques variations, toujours par rapport à cette période 30 novembre-15 décembre. Dans le reste du journal en effet, une relative indéfinition semble de règle : "Ce matin en TD de TNT, nous avons continué l'exercice qui consistait à [...]" (17 novembre) ou, à plusieurs reprises, "On a vu ce matin en cours [...]", restant difficile de savoir si ce "nous" inclut ou non le formateur ou si le "on" inclut ou non le groupe... ; mais dans des contributions telles que celles des premier et dix décembre, le "on" fonctionne parfois comme marque équivalente à un "je" qui s'affirme, avec beaucoup de modestie, et vient, en quelque sorte, à penser par lui-même, comme dans l'expression "On peut dire [...]" qui apparaît à plusieurs reprises lors de l'analyse d'exercices faits en TD.

8. Il reste à considérer l'évolution de l'attitude de la rédactrice du journal à l'endroit de cette autre face du discours d'autrui que constitue le *discours des pairs*. À cette occasion, nous prendrons aussi en compte un thème plus ou moins récurrent et d'autant plus inévitable qu'il n'est pas sans entretenir d'étroites relations avec tout ce qui précède, je veux parler du *groupe de formation*. Même si ce dernier se trouve occasionnellement mentionné jusqu'au 9 novembre, il faut bien reconnaître que ces références restent trop accessoires pour être finalement significatives. Situation qui change un peu le 9 novembre avec, nous l'avons vu, la mention d'une première vague de journaux diffusés pour être commentés en grand groupe. Mais c'est dans l'ensemble des contributions qui s'échelonnent du 30 novembre au 12 voire 15 décembre que la présence de l'autre, du pair, est plus systématiquement reconnue et que, précision essentielle, cette présence n'est jamais considérée comme importune voire menaçante, mais plutôt enrichissante. Il y a d'abord la mention des autres journaux, ceux diffusés lors de la seconde vague n'ayant, il est vrai, guère donné lieu à commentaires ; mais celle (faite le 4 décembre) d'un journal dont la rédactrice décrivait le comportement d'un enseignant de l'année précédente révèle une lecture attentive et source d'une réflexion, d'ailleurs justifiée, quand elle se demande si ces lignes n'auraient pas eu quelque influence sur ma propre attitude. Il y a ensuite les nombreuses références au groupe à raison d'une contribution sur deux. On peut, par

exemple, lire dans la troisième de la série des trois contributions à laquelle j'avais fait référence un peu plus haut : "Je n'ai pas pensé qu'on me jugerait de façon sévère et stricte. Je pense que ceci était dû à l'ambiance bon enfant que je ressentais [...]" Réflexion qui ne l'empêche pas, le cas échéant, de porter elle-même des jugements aussi sévères quand il y a lieu : "Je voudrais parler de notre façon de préparer cette future concertation [...] En fait quand on ne nous donne pas de directives précises à suivre, nous ne savons pas comment travailler [...]".

En revanche, à partir du 18 décembre, les références au groupe vont rapidement redevenir rares, mais vont surtout prendre une tonalité nettement dépréciative, dont celle du lendemain de la rentrée constitue un échantillon tout à fait exemplaire : "À chaque exercice, nous n'avons pas de plan précis, nous prenons les idées comme elles viennent sans les classer, sans effectuer de préparation de façon méthodologique. Je crois que je vais arrêter là l'étude du TD de ce matin car mon étude est trop superficielle, c'est plutôt du remplissage qui n'a aucun intérêt du point de vue de ce qui est demandé dans ce journal." Ton dépréciatif, voire amer, qu'on retrouvera dans l'ultime contribution : "Je crois que ce journal va s'achever sur cette mauvaise constatation, de type scolaire que je craignais dès le début : je n'ai pas réussi lors d'un cours de techniques d'expression à m'exprimer de mon plein gré, de ma propre volonté puisque je n'ai pas réussi auparavant à créer, à ressentir un climat de "confiance"".

9. Ainsi s'achève le relevé des particularités discursives d'un journal de formation, particularités concomitantes et peu suspectes d'avoir été l'objet de choix clairement volontaires. Quelles spécificités du rapport au savoir de sa rédactrice celles-ci manifestent-elles ? Pour répondre à cette question, je crois avoir suffisamment montré la nécessité de distinguer deux phases dans le cours de cette formation personnelle tel qu'il apparaît dans le journal, cours dont le bilan ne donne qu'une image déformée, la seconde phase interrompant assez soudainement la première approximativement du 30 novembre au 15 décembre.

La phase principale, principale par sa durée, présente simultanément les particularités discursives suivantes : autodiscursivité avec réduction totalisante (ou auto-conformisme normatif), segmentation (binaire) par juxtaposition d'éléments partiels antérieurs, thème "affect dominant" de type "intéressant, mais difficile", présentation stéréotypée du discours du formateur, quasi-absence d'autres réfé-

rences "culturelles", repérage énonciatif avec un "on" toujours indéfini ou collectif, références aux pairs rares ou dépréciatives.

La phase enchâssée se caractérise en revanche ainsi : autodiscursivité avec restitution fidèle, thème "affect dominant" de type "intéressant", présentation argumentée du discours du formateur, références culturelles variées et pertinentes, et, corrélativement, apparition d'un "on" d'auteur (marquant le passage à un type de repérage énonciatif dit "fermé"), références aux pairs relativement nombreuses et judicieuses.

Or ces **configurations discursives**, loin d'être singulières, constituent avec une troisième, un double jeu d'alternatives probablement "universelles" et qui manifesteraient, d'une façon qui ne devrait rien avoir pour nous surprendre, des "positions" du rapport au savoir, positions ayant leur origine dans les modes de relation d'objet au sens où l'entendait M. Klein : la position paranoïde-schizoïde, ou persécutif-clivante, d'une part ; et, d'autre part, la position dépressive ainsi que son dépassement restaurateur. Dans la position dépressive en effet, l'objet total, l'objet, en l'occurrence, (du journal) de la formation, donne lieu à des représentations que le recours à des sur-normes rend abusivement simplificatrices : ce l'est ainsi dans les passages autodiscursifs, mais également dans le mode de segmentation des passages les plus longs avec l'adoption de plans toujours convenus ; ces conditions sont propices au surgissement d'une angoisse de type précisément dépressif et qui se manifeste sous l'expression réitérée d'une "difficulté" liée à celle de l'intérêt éprouvé ; le discours rapporté (l'"interdiscours explicite"), stéréotypé quand il s'agit de celui du formateur (ce qui permet au moins de préserver son image), devient donc franchement dépréciatif, quand il s'agit de celui des pairs, jugés, avec soi, responsables de tous les échecs... Dans le dépassement restaurateur, l'objet (du journal) de la formation est saisi dans sa complexité, comme on le voit dans les passages autodiscursifs (ainsi que, dans les passages les plus longs de certains journaux, avec l'adoption de plans ternaires, le plus souvent synthétiques) ; à l'angoisse succède maintenant un sentiment de reconnaissance, voire de gratitude dans l'"intérêt" porté à la formation ; et l'"interdiscours explicite" devient pertinent et varié, qu'il s'agisse du discours (rapporté) du formateur et assimilé ou de celui des pairs, le sujet venant corrélativement lui-même à s'affirmer (comme sujet pensant) avec, par exemple, un recours à l'usage de la marque personnelle "nous" (ou "on") d'auteur.

C'est ce second jeu d'alternatives qu'illustre le rapport au savoir de la rédactrice du journal présenté ici, un journal assez terne au premier abord, mais dont l'étude plus fine montre la possibilité qu'il eut, un moment, d'effectuer un "dépassement restaurateur"... À quelles conditions ce dernier aurait-il pu s'installer dans la durée et aller jusqu'à une prise de conscience de ce que j'ai appelé "l'auto-conformisme normatif" ? Ou bien, sans nouvel événement majeur comme celui du 30 novembre, la position dépressive ne risquait-elle pas de le céder rapidement à une position persécutive-clivante ? En fonction des interventions de cet inévitable objet de transfert psychique que constitue le formateur, ce sont finalement les règles de tout un "pilote" des journaux de formation qui restent à établir et à tester en vue de la compréhension des modalités de leur fonctionnement, pour leur utilisation comme instrument de formation, ou d'orientation...

Alain QUATREVAUX

Université de Reims

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- BEILLEROT, J. dir., BLANCHARD-LAVILLE, C. dir. et MOSCONI, N. dir. (1995). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- KAËS, R. (1980). *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod.
- KLEIN, M. et alii. (1952, traduction 1966). *Développements de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- QUATREVAUX, A. (1995). Basse tension pédagogique dans un premier cycle universitaire - Une analyse de journaux d'étudiants, *Recherche et formation*, 19, p. 103-113.
- QUATREVAUX, A. (1996). Projets professionnels et journaux de formation en premier cycle universitaire scientifique : le choix d'une carrière d'enseignant, *Questions d'orientation*, 59 (2), p. 57-72.
- QUATREVAUX, A. (1997). Adolescence interminable ? Le vécu d'étudiants d'un premier cycle scientifique, *Spirale*, 20, p. 57-75.
- SEARLE, J.-R. (1979, traduction 1982). *Sens et expression*. Paris : Minuit.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- *Renaissance de la controverse sur l'éducation mixte ou non mixte* 86
- *La réponse des élèves à l'objectif égalitaire
d'une école secondaire mexicaine* 91
- *L'influence des désavantages sociaux
sur la compétition financière entre les écoles, en Angleterre* 94
- *L'influence des ressources extrafamiliales
sur la scolarité des enfants* 97
- *Les équipes d'enseignants : un essai d'évaluation* 101
- *Le passage du jeu à l'investigation scientifique
chez des enfants d'école primaire* 104

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 45, 1998

Renaissance de la controverse sur l'éducation mixte ou non mixte

Aux États-Unis, dans les vastes étendues rurales, les écoles ont été mixtes dès l'accès des filles à l'éducation. Seules les grandes villes, de l'Est et du Sud, pouvaient créer des écoles de filles et de garçons. En 1900, les écoles secondaires étaient mixtes à 98 %, favorisant la socialisation avant la ségrégation des sexes instaurée dans le monde du travail. Les établissements d'enseignement supérieur sont, eux, devenus mixtes tardivement, par obligation financière et non par option philosophique. Dans les années soixante-dix, les changements sociaux et économiques ont rendu l'éducation non mixte quasi obsolète (tombant de 62 % en 1964 à 21 % en 1990 dans les écoles secondaires privées, de 25 % en 1980 à 7 % en 1982 dans l'enseignement supérieur privé). Mais actuellement, la menace de disparition de certaines écoles supérieures de filles, l'ouverture de certaines écoles militaires aux filles ont relancé le débat sur les avantages et les inconvénients de la mixité et, tant en Grande-Bretagne qu'aux États-Unis, les effets discriminatoires de la mixité sont dénoncés. De nombreuses recherches sur ce thème ont été entreprises, dont les résultats sont difficiles à généraliser en raison d'une hétérogénéité des méthodologies et des terrains d'expérience.

F. Maël analyse dans cet article les arguments favorables à chaque forme d'éducation, les affirmations théoriques et leurs vérifications empiriques.

Les partisans de l'enseignement mixte se placent moins sur le terrain pédagogique que sur celui de la réalité sociale qui est faite d'interactions entre les deux sexes. Le soutien financier moindre accordé aux écoles de filles est rappelé. Le risque d'une éducation trop traditionnelle, orientée vers les activités professionnelles stéréotypées est invoqué mais aussi son contraire : certaines féministes pensent que séparer les filles pour leur permettre d'oser s'intégrer dans les secteurs "réservés" aux hommes conduit à un asservissement aux valeurs typiquement masculines. L'influence modératrice des filles en matière de conduite scolaire dans les classes mixtes est mise en relief. Par ailleurs l'éducation séparée des garçons risque, selon certaines féministes, de faire négliger la sensibilisation au sexisme. Le coût plus élevé d'un enseignement séparé est aussi un argument défavorable.

L'éducation mixte étant tenue pour acquise, ce sont plutôt les partisans de l'éducation séparée qui justifient leur position. Un argument fort est l'atmosphère plus studieuse des écoles non mixtes. Le mélange des sexes occasionne chez les adolescents un trouble et des expériences sexuelles trop précoces qui nuisent à leur concentration sur le travail scolaire. Cet inconvénient n'est pas réfuté par les partisans de l'enseignement mixte, mais considéré comme le revers de la nécessaire adaptation au milieu extérieur. Des études ont montré que, tant à l'école qu'au travail, les individus ont tendance à se grouper par sexe. L'avantage de l'éducation mixte pour les filles est aujourd'hui controversé : après avoir cru que cette mixité éradiquerait le sexisme, les féministes pensent au contraire qu'elle incite les filles à s'effacer devant les garçons, à se focaliser sur leur apparence physique, vestimentaire. Ceux qui croient à la différence de développement, de style cognitif des garçons et des filles pensent qu'un enseignement adapté à chaque sexe est plus efficace. D'autre part, dans les écoles secondaires non mixtes, les filles voient leurs pairs de sexe féminin dans les rôles de leaders, ont plus de modèles auxquels s'identifier. Dans les écoles mixtes, les garçons monopolisent l'espace et la parole, reçoivent plus de rétroaction de la part des enseignants. Et si les écoles de filles sont moins bien dotées en ressources matérielles, les recherches menées au cours des trente dernières années démontrent que ces facilités ont peu d'influence sur la qualité de l'éducation. Au contraire, les inconvénients de la mixité pour les garçons apparaissent surtout à l'école primaire, où la féminisation du personnel ne permet pas aux garçons de s'épanouir et d'utiliser leur énergie. Le problème est plus grave pour les garçons de milieu défavorisé qui n'ont généralement pas de modèle de comportement masculin adéquat.

L'auteur examine les confirmations et les infirmations de ces opinions, qu'apportent les résultats des recherches les plus représentatives, en majorité appliquées au niveau post-élémentaire. Les critères retenus pour l'évaluation et la comparaison des écoles mixtes et non mixtes sont : les résultats scolaires, l'attitude envers les matières générales, le fait d'apprécier l'école, les aspirations des élèves, leur estime de soi, l'intérêt pour les orientations non stéréotypées, la réussite post-scolaire. Il faut noter la difficulté de comparaison statistique due au fait qu'il n'existe pratiquement pas d'établissements publics non mixtes aux États-Unis. Il faut donc comparer les écoles mixtes publiques à des écoles non mixtes privées, voire religieuses dont la population scolaire est souvent plus aisée, plus homogène idéologi-

quement. Quant aux études effectuées dans des pays non occidentaux aux traditions scolaires différentes, elles doivent être exploitées avec précaution.

L'auteur présente les interprétations des enquêtes qui semblent justifier ou contredire les affirmations théoriques favorables à une scolarisation séparée des garçons et des filles. Une première étude portant sur 1 807 élèves de 75 écoles secondaires catholiques, tirée de la vaste enquête "High School and Beyond" ("HSB") a fait apparaître des effets positifs de la non-mixité pour les deux sexes : garçons et filles avaient respectivement une meilleure opinion de leur condition scolaire, s'investissaient plus dans les cours de mathématiques et de sciences, obtenaient de meilleurs résultats scolaires que ceux des écoles non mixtes bien que le pourcentage professeur/élève ne soit pas globalement supérieur et bien que les ressources des écoles de filles soient inférieures. Une seconde étude montre que les bénéfices de la non-mixité sont plus nets pour les garçons issus de minorités ethniques.

D'autres chercheurs minimisent ces bénéfices en arguant que les écoles non mixtes sont plus sélectives et qu'une certaine confusion existe entre l'opposition "mixte/non mixte" et "public/privé". Mais une enquête faite au niveau universitaire indique pour les filles un meilleur taux d'achèvement des études (65 % contre 50 %) dans les institutions féminines, les autres variables étant contrôlées.

L'effet positif de la scolarité non mixte sur l'engagement des filles dans les matières scientifiques, labellisées masculines, est illustré par de nombreuses investigations. Une enquête australienne montre qu'avec des moyens inférieurs à ceux des écoles mixtes, les filles avaient une participation et des résultats supérieurs dans les disciplines scientifiques, dans les écoles de filles. Une étude portant sur près de trois mille élèves anglais constate que dans un environnement mixte, les filles s'effacent devant les garçons alors que dans le contexte de non-mixité les filles surpassent les garçons dans plusieurs disciplines et ont une attitude plus favorable aux sciences que dans les écoles mixtes. Des constatations similaires ont été faites par des chercheurs anglais au Nigeria, en Thaïlande. F. Maël remarque cependant que très peu de ces études ont été réalisées aux États-Unis. Une tendance des garçons à se lancer plus facilement dans des activités dites "féminines" en classe non mixte est observée ponctuellement.

L'étude de l'influence de la non-mixité sur les aspirations et l'accomplissement professionnels des femmes s'est plutôt focalisée sur

l'enseignement post-secondaire. Une étude portant sur 200 000 étudiants démontre que dans les établissements non mixtes les filles ont plus d'occasion de responsabilité, atteignent un plus haut niveau de diplôme, ont plus d'ambitions professionnelles. Mais les différences préexistantes entre les publics de ces institutions n'avaient pas été évaluées. D'autres études indiquent les mêmes tendances, notamment celle de Rice prouvant que sur 40 années les étudiantes des universités féminines ont eu une fois et demie plus de chance de tenir des postes clé que celles des universités mixtes (mais les contradicteurs précisent qu'au début, les universités de Harvard et Yale n'étaient pas ouvertes aux filles, ce qui fausse en partie la comparaison). D'autres études s'intéressant aux carrières de femmes non exceptionnelles ont constaté un avantage de l'établissement non mixte pour au moins une partie des femmes. Enfin, certains collèges non mixtes encouragent résolument les femmes à choisir des carrières scientifiques, notamment en leur fournissant des "mentors" féminins auxquelles elles peuvent s'identifier.

Des études américaines, australiennes, d'Irlande du Nord indiquent que les écoles supérieures féminines non mixtes sont plus focalisées sur les disciplines "académiques" et permettent aux femmes d'acquiescer une estime de soi, une confiance en soi supérieures. Au contraire, une étude de l'Association des Femmes Universitaires, portant sur plus de 1 300 écoles, indique que les filles reçoivent moins d'attention de la part des professeurs, (ceux-ci retiennent moins souvent leur nom), sont moins interrogées dans les écoles mixtes. Une étude à Harvard confirme cette observation surtout en ce qui concerne les enseignants masculins.

Une méta-analyse des études sur les différences de sexe montre que ce sont les élèves et les professeurs masculins qui créent l'image stéréotypée des filles non scientifiques, non techniciennes, à laquelle les filles se conforment *a posteriori* pour préserver leur popularité. De plus, dans les interactions mixtes les filles sont plus soumises, moins opiniâtres que dans les interactions entre filles. Au niveau universitaire la réussite des filles est en relation inverse du nombre d'étudiants masculins et en relation positive avec le nombre d'étudiantes. La mixité semble également désavantageuse, pour les deux sexes cette fois, au niveau de l'éducation physique et sportive : contrairement aux attentes, elle renforce les stéréotypes, conduit à abandonner certains sports trop "masculins", et les jeunes progressent moins vite lorsqu'ils ne sont pas groupés par sexe (le souci de leur image interfère dans leur action sportive).

L'idée théorique que la mixité améliore la discipline chez les garçons est confirmée dans des cas limités d'écoles de garçons devenues mixtes récemment. Les élèves apprécient surtout le climat plus sympathique, les professeurs apprécient le changement. De plus la délinquance féminine n'augmente pas au contact des garçons. Par contre, les tensions d'origine sexuelle posent un problème dans l'ensemble des écoles mixtes.

Dans son commentaire de synthèse, F. Maël nuance les conclusions ressortant de ces enquêtes. L'avantage de la non-mixité apparaît surtout pour les résultats scolaires des filles et pour les sujets traditionnellement classés "masculins". L'élévation des aspirations professionnelles des filles a été observée au niveau universitaire non mixte, mais pas au niveau secondaire, ce qui serait plus décisif. Pour les nombreuses études faites les résultats sont difficiles à généraliser soit parce que certaines différences pré-existantes n'ont pas été contrôlées, soit parce que les enquêtes proviennent de pays ayant des traditions très différentes de celles des États-Unis, soit parce que les méthodologies ne sont pas parfaitement rigoureuses. Des recherches fondées sur la collaboration de chercheurs des diverses sciences sociales devraient être menées. Les variables telles que la région, la tradition ou l'idéologie d'une école, les caractéristiques d'une population scolaire données, devront être prises en compte. Il faut également pallier l'insuffisance des recherches sur les écoles de garçons.

- D'après : MAËL, Fred A. Single sex and coeducational schooling : relation to socioemotional and academic development. *Review of Educational Research*, Summer 1998, Vol. 68, n° 2, p. 101-129.

La réponse des élèves à l'objectif égalitaire d'une école secondaire mexicaine

B. Levinson décrit dans cet article une enquête ethnographique effectuée dans une école secondaire de premier cycle mexicaine, dans le but d'interroger la relation entre la structure de l'école et les formes de subjectivité des élèves, qui dépendent d'un processus de production culturelle que l'on ne peut prédire entièrement à partir d'un schéma d'acculturation extérieure à l'école.

Des études américaines se sont efforcées de prouver que ces sous-cultures étudiantes se polarisaient en fonction des divisions de classe sociale, tandis que les plus récentes y accentuent les différences de race et de sexe. Dans cette vision, les cultures des élèves seraient des expressions de l'identité que l'élève transporte dans l'école. D'autres études privilégient l'idée de significations culturelles issues de l'interaction entre des dispositions spécifiques des élèves et les pratiques de l'école. Les processus de différenciation subculturelle sont ainsi analysés de façon variée. Mais peu d'études ethnographiques ont décrit des pratiques scolaires qui, à partir d'une hétérogénéité sociale, obtiennent une communauté d'identification plutôt qu'une différenciation : l'article de B. Levinson fait partie de celles-ci.

L'auteur, après deux visites préliminaires, a passé l'année scolaire 1990-1991 dans un collège d'une ville marché de 50 000 habitants au centre du Mexique. La ville comprend une petite élite terrienne en régression, une nouvelle élite active dans les affaires, une classe moyenne haute et basse (des juristes, médecins, aux enseignants et autres employés d'État) et des classes pauvres allant des artisans aux ouvriers, aux chômeurs. Les élèves venaient soit de la ville soit pour (13 %) de villages indigènes environnants pauvres. N'ayant ni restriction géographique ni la concurrence d'écoles privées de qualité, l'école enrôlait une population scolaire très hétérogène, le fils de grands cultivateurs fruitiers pouvant côtoyer quotidiennement le fils d'un clandestin travaillant aux États-Unis. Ces élèves étaient divisés en groupes pour chacune des trois années, chaque groupe (*grupo escolar*) comprenant un mélange similaire d'élèves riches et pauvres, forts et faibles. B. Levinson s'est focalisé sur les élèves de 3^{ème} (et dernière) année,

qui se connaissaient bien et se trouvaient au tournant de leur orientation scolaire ou professionnelle. Il a particulièrement observé 20 élèves représentant l'éventail des milieux sociaux et des performances scolaires dans l'établissement. Ces élèves ont été interviewés de façon approfondie au moins deux fois. B. Levinson a visité leurs maisons, interviewé leurs parents et noué des relations amicales avec certains ; leurs professeurs ont été également interrogés.

L'organisation scolaire permettait aux élèves de se connaître très bien puisque le *grupo escolar* restait stable pendant toute la scolarité et structurait les relations sociales. Toutes les activités, y compris extra-scolaires (fêtes, compétitions sportives...) étaient organisées par le *grupo escolar*. Les élèves s'approprièrent l'espace social et le discours sur l'égalité, la coopération, la solidarité, à travers ce groupe, pour construire leur relation à autrui et à l'école.

Le personnel, notamment le directeur de cette école, était très concerné par l'élimination de la ségrégation aussi bien par l'intelligence que par le statut économique et pensait de surcroît que les meilleurs élèves entraînaient les autres. Les élèves de toutes origines apprenaient à s'adapter les uns aux autres. L'objectif était de "construire le *grupo escolar* comme un microcosme de la nation mexicaine" dans la perspective historique d'un renforcement de l'identité nationale.

Dans le cadre des pratiques scolaires, l'exhortation à maintenir la solidarité du groupe était constante. Les connaissances de base étaient toujours encadrées par des directives liées au sens des responsabilités : par exemple, dans une leçon sur le système de défense de l'organisme humain, la description de la mobilisation des globules blancs pour attaquer l'infection des globules rouges était l'occasion pour le professeur de recommander de s'unir contre les éléments qui perturbent le fonctionnement du groupe. La subordination de l'idée de "droits" à celle d'"obligations", notamment de respect envers les professeurs et les pairs et de participation aux projets du groupe, est mise en relief. Le port de l'uniforme illustre aussi la volonté de gommer les différences sociales.

L'auteur s'interroge sur la façon dont les élèves intègrent ce discours égalitariste de l'école. Tous acceptent la règle vestimentaire qui symbolise une identité scolaire mais l'idée de travailler pour le bien du Mexique reste abstraite. Cependant, les discours de solidarité et d'équité adaptés au contexte du *grupo escolar* inspirent leurs actions

quotidiennes. Les différences sociales et culturelles n'ont pas pour autant disparu : elles resurgissent dans les amitiés spontanées qui se nouent dans les périodes de récréation et après l'école et la participation des jeunes citadins aisés à la production d'une culture d'égalité est aussi un moyen de faire accepter leur position dominante dans la société locale. De même, les jeunes plus défavorisés, notamment d'origine indienne, tout en suivant l'éthique de solidarité censée apporter un capital culturel commun, recherchent l'amitié de leurs semblables. Mais ces amitiés sélectives n'aboutissent pas à des sous-cultures d'opposition, elles permettent simplement de se constituer une "niche" viable dans la structure sociale de l'école.

L'esprit de solidarité se manifeste souvent d'une manière non prévue par les professeurs : par exemple lorsque l'un des groupes s'est plaint, par écrit, au directeur de l'école de l'attitude intransigeante d'un professeur, une élève s'est désolidarisée de la décision de porter cette plainte par écrit, ce qui a entraîné la mise à l'écart de cette élève, accusée d'avoir trahi le groupe. Une solidarité pour manœuvrer les professeurs fut souvent constatée. Dans ces cas, le professeur donnait de l'incident une version différente de celle de l'élève : l'élève valorisait l'acte solidaire en tant que pouvoir sur l'autorité du maître, le maître minimisait cette solidarité à de "mauvaises fins" en estimant que l'ensemble du groupe avait subi la pression des plus contestataires. En conclusion, professeurs et élèves reconnaissaient et négociaient les effets de cette solidarité.

Dans cette construction d'une éthique de solidarité, les filles se montraient dynamiques mais elles se trouvaient prises dans des conditions contradictoires : elles devaient réussir mieux que les garçons pour être autorisées à poursuivre leurs études et les stéréotypes machistes les représentaient comme capricieuses et déloyales : elles devaient donc payer un plus lourd tribut au groupe en matière de participation à l'égalité (l'auteur donne l'exemple d'une fille, Teresa, bonne élève, arrivée après la rentrée, considérée d'emblée comme affectée et égocentrique, donc mal accueillie et qui a dû, bien qu'elle prétende n'avoir pas transigé sur ses positions fondamentales, faire beaucoup de concessions, notamment "passer ses devoirs" au groupe, partager des informations, pour vaincre l'ostracisme de ses pairs).

Il reste à analyser les stratégies collectives réfléchies, visant à obtenir des résultats scolaires similaires. Les méthodes pédagogiques de l'école étaient en général traditionnelles, fondées sur le livre et la

parole du professeur ; l'élève devait trouver "la réponse correcte" (prévue) plutôt qu'une réponse non conventionnelle. Les professeurs mentionnaient fréquemment les carnets de notes, les examens imminents. Contrairement au schéma traditionnel selon lequel l'élève doit son succès à sa capacité individuelle d'interpréter différents styles d'enseignement, règles de fonctionnement scolaire, dans le cas de ce collège l'accomplissement scolaire se négocie collectivement. Le fait de "passer les devoirs", de travailler à plusieurs sur un projet, relevait d'une stratégie volontaire convenant à la logique d'évaluation qui s'intéresse au "produit fini" quelle que soit la manière d'y parvenir. Cette logique s'inscrit dans le discours normatif d'égalité et de solidarité. Elle explique que les élèves se sentent obligés de justifier leur action par l'intérêt du groupe.

En conclusion l'auteur rappelle qu'il s'attendait à trouver des sous-cultures antagonistes dans ce collège mexicain représentant des identités ethniques et des expériences de vie différentes. Il a en fait trouvé un espace social – le *grupo escolar* – à la fois matériel et idéologique, dans lequel les élèves s'approprièrent le discours égalitaire et reconstruisaient une culture parallèle parfois contraire aux objectifs du personnel éducatif, mais renforçant tout de même la valeur nationaliste du programme. Une véritable pratique culturelle collective a été produite avec constance, qui transcende la diversité sociale.

- D'après : LEVINSON, Bradley A. Student culture and contradictions of equality at a Mexican secondary school. *Anthropology and Education Quarterly*, Sept. 1998, Vol. 29, n° 3, p. 267-296.

L'influence des désavantages sociaux sur la compétition financière entre les écoles, en Angleterre

La réforme de l'éducation lancée par la Loi de 1988 a introduit un système de compétition apparenté à la loi du marché, dans le but d'améliorer le niveau scolaire en Angleterre. Cette loi octroyait aux parents la possibilité de choisir leur école, favorisait le développement

des "grant maintained schools" indépendantes des Autorités locales de l'éducation ("LEA's"), subventionnées directement par le gouvernement, permettait aux écoles de gérer individuellement leur budget, rendait public le tableau des performances scolaires, notamment des résultats aux examens. Dans ce système de "quasi-marché" (contrôlé tout de même par le gouvernement), le lien entre le choix d'école par les parents et la réponse de l'école à leurs attentes est financier : les écoles qui servent mal leurs consommateurs perdent des élèves, donc des subsides et, éventuellement, disparaissent.

Dans leur enquête quantitative, R. Levacic et J. Hardman étudient comment le système de quasi-marché a affecté les écoles de 1990-1991 (année scolaire où commença la gestion locale des écoles) à 1995-1996. La théorie des systèmes ouverts qui prédit que les écoles s'adaptent aux stimuli externes et la théorie écologique qui affirme que les écoles survivent ou non selon qu'elles correspondent ou non à l'environnement existant, sont confrontées.

Pour cette enquête les données concernant le nombre d'élèves inscrits, les résultats aux examens, les budgets scolaires, le statut socio-économique des élèves, ont été analysées dans 300 écoles de six Autorités Locales de l'Éducation représentatives de divers types d'écoles et de différents environnements urbains, ruraux, défavorisés ou non (le nombre d'enfants défavorisés dans les écoles a été déterminé par le nombre d'élèves bénéficiant de la cantine gratuite, cet élément objectif étant connu pour tous les établissements). Il est ainsi possible d'observer comment les variables clé ont évolué en six années de quasi-marché scolaire (bon nombre de chercheurs ont estimé que le système de marché n'avait pas promu la diversité des offres d'éducation à qualité équivalente mais avait renforcé la hiérarchie des écoles en fonction des performances aux examens).

Les auteurs ont examiné les liens existant d'une part entre la capacité des écoles d'attirer des élèves et la gratification financière, d'autre part entre l'évolution du nombre d'élèves inscrits et le niveau de performance scolaire ainsi que l'origine sociale des élèves. Ils ont pu ensuite évaluer le degré d'adaptation des écoles aux exigences de leur environnement spécifique. Ils ont procédé à l'examen des changements de budget des écoles, année par année, afin de retracer les fortunes fluctuantes de ces écoles au cours du temps et de découvrir quels facteurs sont associés au succès relatif avec lequel ces écoles ont obtenu des ressources.

Une baisse moyenne globale de 0,6 % du budget réel des écoles a été constatée entre 1990-1991 et 1995-1996, mais cette baisse est due au déclin de 46 % seulement des écoles (43 % des écoles contrôlées par les LEA et 70 % du petit nombre des "grant maintained schools" ont connu une hausse du budget par élève). Le budget réel est calculé en tenant compte de l'inflation et de la variabilité de la proportion du budget des LEA dont la gestion est déléguée aux écoles.

Bien que l'allocation soit majoritairement (à environ 95 %) fonction du nombre d'élèves, l'encouragement des écoles à accroître leurs inscriptions, dans le système de marché, est en partie contrecarré par des changements de cap des stratégies budgétaires du gouvernement central ou local qui placent les dirigeants des écoles dans l'incertitude. Par contre, conformément aux objectifs du système de marché, l'amélioration des résultats de l'école aux examens du "GCSE" (Certificat général d'éducation secondaire) a une influence positive sur les inscriptions à une école et, en conséquence, sur ses moyens financiers : une amélioration de 10 points sur cent aux résultats du GCSE conduit à un apport de 3 élèves par an.

Les "grant maintained schools" qui jouissaient d'un préjugé favorable de la part du gouvernement et ont bénéficié d'un accroissement de l'allocation par élève plus rapide que celui des écoles administrées par les LEA, l'année de leur institution, n'ont pas réussi mieux que les écoles des LEA (si l'on contrôle la variable de situation géographico-économique de l'école). C'est la taille et non le statut qui a départagé les écoles : les plus petites ont été désavantagées financièrement par le système de marché.

Si l'on contrôle les autres variables indépendantes qui influent sur la capacité d'obtenir des financements, on constate l'effet négatif du désavantage social sur le nombre d'inscriptions d'élèves et par ce biais sur la puissance financière de l'école. Une différence de 10 % d'enfants en plus, bénéficiaires de la cantine gratuite, correspond à une perte moyenne de 5,4 élèves par an.

L'amélioration des résultats au GCSE – en valeur absolue – étant en corrélation négative avec les indicateurs de désavantage social, les écoles ayant plus d'élèves défavorisés, même si leur performance en valeur ajoutée est bonne, attirent moins de candidats. Néanmoins, d'après les indicateurs gouvernementaux de réussite au GCSE (proportion d'un groupe d'âge ayant passé au moins 5 épreuves avec un grade de A à C), 86 % des écoles ont obtenu de meilleurs grades.

Mais le taux d'amélioration était très variable, prouvant que le degré d'adaptation aux demandes de l'environnement extérieur était très différent. Cependant, le fait que, si l'on ne tient pas compte des élèves ayant obtenu le plus bas grade – ou échoué – au GCSE, la majorité des écoles ont amélioré les performances scolaires, malgré des réductions de dépense par élève – prouve qu'elles ont réagi positivement aux diverses contraintes. Ceci conforte la théorie des systèmes ouverts.

Ces conclusions sont d'autant plus pertinentes que, dans cette enquête statistique, on a exclu les données concernant les écoles qui ont été purement fermées au cours des six ans et qui avaient une proportion très élevée d'enfants défavorisés. Il faut cependant noter que certaines écoles ayant une forte proportion d'élèves bénéficiant de la cantine gratuite ont accru leur population "accidentellement" (et non pas par habileté) – en raison de la fermeture d'autres écoles dans leur secteur géographique.

L'ensemble des résultats indique que les écoles s'adaptent bien aux exigences de l'extérieur à condition de ne pas souffrir d'un lourd handicap social par rapport aux autres établissements de leur secteur géographique.

- D'après : LEVACIC, Rosalind and HARDMAN, Jason. Competing for resources : the impact of social disadvantage and other factors on English secondary schools' financial performance. *Oxford Review of Education*, Sept. 1998, Vol. 24, n° 3, p. 303-328.

L'influence des ressources extrafamiliales sur la scolarité des enfants

Bien que les sociologues de l'éducation aient pu associer de nombreux facteurs au niveau scolaire atteint par les jeunes (milieu familial, notes, assiduité, conduite, environnement), les différences dans l'accomplissement du cursus scolaire ne s'expliquent encore qu'à 50 %. Pour compléter cette connaissance, S. Hofferth, J. Boisjoly et G. Duncan suggèrent une mesure des ressources humaines et finan-

cières extrafamiliales : l'influence des investissements des parents en matière de relations sociales sur le statut ultérieur de leurs enfants est évaluée dans une prospective à long terme.

À partir de la fin des années 80 (cf. Coleman et Hoffer, 1987) des investigations ont ciblé l'importance du réseau extrafamilial (par exemple dans les écoles catholiques, renforçatrices des valeurs familiales, le taux d'abandon scolaire est moindre). Trois types de ressources peuvent être transmis par les parents : le *capital financier*, le *capital humain* pourvoyeur de connaissances, d'aptitudes à l'intégration dans l'environnement, le *capital social* constitué par des relations avec la parenté, des individus, des institutions utiles au développement du jeune.

En ce qui concerne le capital social, les liens interpersonnels tissés par les parents sont une source d'assistance qui implique des obligations mutuelles, des attentes à satisfaire, dans le cadre d'une "communauté fonctionnelle". L'action des enfants est alors canalisée par les normes, les contraintes ainsi créées. Les liens avec la parenté, bien que serrés, sont moins efficaces que les liens plus lâches avec les amis, les collègues qui donnent accès à des informations sur les universités, à des opportunités d'emploi et procurent au besoin une aide financière dans le cadre des obligations réciproques. Ce capital social n'est jamais définitif ; il peut être altéré par les divorces, la mobilité géographique, qui rompent le lien avec les relations, l'école, les familles environnantes. De plus l'intégration dans des réseaux relationnels peut avoir des effets négatifs si les obligations sont trop pesantes sans contrepartie suffisante.

Dans cet article, les auteurs examinent comment le niveau d'éducation et le revenu des parents, la structure familiale, l'appui extérieur à la famille et la mobilité géographique affectent l'accomplissement de la scolarité jusqu'au début de l'âge adulte. L'étude empirique a porté sur un échantillon de 901 jeunes observés de 11 à 16 ans à partir de 1980 puis réinterrogés (au moins) à 22 ans dans le cadre plus vaste de l'enquête nationale annuelle sur l'évolution d'un échantillon de familles américaines ("Panel Study of Income Dynamics"). Cet échantillon de 901 jeunes se compose de 228 Blancs, de 252 Blanches, de 201 Noirs et 220 Noires.

Dans cette étude, le capital humain de chaque famille a été mesuré par la longueur de la scolarité de la mère, le capital financier par le rapport entre le revenu et les besoins minimum. Les variables de

structure familiale (mesurant les périodes où la mère seule gérait la famille) et de race sont prises en compte. Le potentiel et l'obtention d'assistance en cas d'urgence sont évalués d'après des questions sur les chances et les occasions effectives d'*obtenir* argent ou temps de la part d'amis ou de la parenté d'une part, et de *fournir* argent ou temps similairement, d'autre part. Les réponses à ces questions fournissent, plutôt que des preuves, des indicateurs quant à la probabilité que les enfants aient bénéficié d'une aide extérieure au cours de leur adolescence.

Considérant que *plusieurs* déménagements altèrent la "réserve" de capital social accumulée par les parents, les chercheurs ont enregistré les déménagements qui ont précédé et suivi la mesure du capital social de chaque famille en 1980. Leur hypothèse était que l'effet de cette assistance était beaucoup plus important pour les enfants des familles modestes. Pour mesurer cette différence, trois sous-groupes ont été constitués selon que le revenu atteignait de une à trois fois les besoins standard. Les données montrent que 80 % des parents ont bénéficié d'une aide familiale et 23 % d'une aide d'amis, 4 % ont donné une aide, sans en recevoir au cours de cinq dernières années, 7 % sont totalement isolés. En corrélation avec le niveau de vie, la scolarité moyenne des mères allait de 11 à 13 années. En ce qui concerne la mobilité, 27 % des familles à bas revenus contre seulement 14 % des familles à hauts revenus avaient déménagé deux fois ou plus entre la 11ème et la 16ème année d'âge des enfants. 26 % des familles pauvres contre 5 % seulement des familles aisées avaient une femme pour chef de famille. Parmi les familles noires, la proportion de bas revenus était significativement supérieure à celle des hauts revenus.

Une analyse de régression présente les effets de la scolarisation sur le capital social et le cadre familial pour les groupes à bas revenus et les groupes à hauts revenus. Dans le cadre familial, la longueur de la scolarité de la mère est liée à celle de l'enfant : une année scolaire supplémentaire de plus chez la mère correspond à 1/3 d'année scolaire supplémentaire de l'enfant par rapport à la moyenne. Cette relation est encore plus significative dans les familles à hauts revenus. L'importance des revenus est aussi en corrélation positive avec l'accomplissement scolaire. À conditions égales, les jeunes filles noires ont accompli en moyenne une demi-année de scolarité de plus que les jeunes hommes blancs (et cette différence est plus forte dans les familles à revenus bas). La proportion de temps passée avec une femme chef de famille influe peu sur l'accomplissement scolaire et

seulement sur les enfants de familles à hauts revenus. La corrélation entre la disponibilité d'une aide en temps ou en argent provenant d'amis et l'accomplissement scolaire est positive pour les enfants de familles à hauts revenus (faisant gagner une année de scolarité à ceux-ci), mais négative pour les enfants de familles à bas revenus. Il n'y a pas de relation significative entre l'aide apportée par la parenté et l'accomplissement scolaire.

La variable la plus influente est la mobilité géographique : pour l'ensemble de l'échantillon d'enfants, deux déménagements ou plus entraînent une réduction moyenne de la durée de scolarité de 3/4 d'année. Un seul déménagement n'a pas d'effet significatif sur les enfants de familles aisées (qui peuvent résoudre les problèmes d'école), mais nuit aux enfants de familles à bas revenus.

En ce qui concerne la poursuite des études à l'université, elle est globalement en faible relation positive avec la disponibilité d'une assistance en temps ou argent, provenant d'amis. Mais la corrélation est significative pour le groupe des enfants de familles à hauts revenus. L'aide en temps ou argent apportée par la parenté n'a pas d'influence significative sur la présence à l'université.

Le facteur qui influe nettement sur la fréquentation de l'université est, là encore, la mobilité géographique pour les adolescents ayant déménagé deux fois ou plus entre 11 et 16 ans. Les chances d'éducation universitaire passent de 50 % pour l'ensemble de l'échantillon à 34 %. Mais cette influence négative est surtout dommageable pour les enfants d'origine modeste : pour ceux-ci, dès le premier déménagement, les chances d'études à l'université sont divisées par deux alors qu'elles sont augmentées pour les enfants de milieu aisé parce que le déménagement correspond à une promotion professionnelle, à la recherche d'un environnement, d'écoles de meilleure qualité tandis que les déménagements des pauvres sont la conséquence d'événements imprévus et négatifs.

Cette enquête montre que les réseaux de relations extrafamiliales pouvant apporter de l'aide aux enfants ont une influence limitée sur la probabilité que le jeune mène à bien ses études. Cette influence est cependant notable pour les enfants de milieu aisé. Et, contrairement à ce que l'on pouvait attendre, l'aide apportée par les membres de la famille autres que les parents, n'a pas d'effet sur la scolarité des jeunes. Ces constatations montrent que les personnes les plus motivées pour aider (la famille), ne sont pas les plus efficaces : les amis, les

relations peuvent, par la diversité de leur champ d'action, fournir des informations, des opportunités nouvelles, notamment pour l'accès aux universités. Mais le réseau relationnel "utile" pour l'achèvement de la scolarité est l'apanage des enfants de familles à revenus au-dessus de la moyenne : des recherches sont nécessaires pour découvrir si ces différences sont dues plutôt au niveau des ressources extrafamiliales ou plutôt au niveau d'aptitude des parents à tirer parti de ces ressources.

- D'après : HOFFERTH, Sandra L., BOISJOLY, Johanne et DUNCAN, Grey J. Parents extrafamilial resources and children's school attainment. *Sociology of Education*, July 1998, Vol. 71, p. 246-268.

Les équipes d'enseignants : un essai d'évaluation

Deux professeurs de l'université de Memphis, l'un à la Faculté de Pédagogie, l'autre au Département d'Anglais, ont effectué une recherche empirique sur leur propre pratique d'enseignement en équipe afin de vérifier la validité des nombreuses opinions d'experts favorables à ce type d'enseignement (cf. Ishler : "l'enseignement en équipe est la forme de pédagogie la plus appropriée pour les cours de sciences humaines"). Constatant que la majorité des écrits concernant la collaboration pédagogique de membres de la Faculté au niveau post-secondaire est constituée de rapports simplement descriptifs, ils ont analysé leurs données à la lumière d'une pensée critique, afin d'articuler cette méthode d'enseignement à une théorie pédagogique explicative et ils ont suggéré des orientations de recherches complémentaires.

Rebecca Anderson et Bruce Speck expriment tout d'abord leurs réserves quant à la disparité des multiples définitions de l'enseignement en équipe, qui confondent le concept et les contextes pédagogiques. Cette disparité ne facilite pas la recherche des preuves de l'efficacité de cette méthode pour l'apprentissage des étudiants.

L'un des avantages les plus fréquemment cités est l'apport de différents points de vue, qui stimule à la fois l'équipe enseignante et les étudiants. De plus, l'enseignement en équipe incite au dialogue, à la participation, comme le constatent Morganti et Buckalew dont les

étudiants, pris en commun, "semblent moins inhibés pour intervenir dans les débats qu'on ne l'avait observé précédemment dans les situations pédagogiques traditionnelles". Un troisième avantage est que l'évaluation et le "feed-back" apportés aux étudiants sur leurs travaux écrits sont beaucoup plus riches et moins arbitraires (pour la notation chaque professeur peut apprécier une partie différente du devoir selon son expertise spécifique ou les deux professeurs peuvent confronter leur évaluation). La plus grande justesse de l'évaluation peut aussi provenir du fait que lorsqu'un des enseignants professe, l'autre observe les réactions des étudiants, se concentre sur leurs commentaires, ce qui permet de mieux ajuster les stratégies pédagogiques, notamment pour les étudiants en difficulté.

À partir de ces réflexions, extraites de la littérature existante, R. Anderson et B. Speck ont apporté leurs propres confirmations, en collectant des données durant le déroulement d'un cours de composition écrite de cinq semaines donné en été à l'Université de Memphis à des professeurs d'enseignement primaire et secondaire désirant se perfectionner en rédaction et donner de meilleures instructions à leurs élèves pour rédiger (l'intégration de la technologie informatique dans le programme scolaire de composition écrite était également expérimentée). Deux observateurs neutres (un assistant de faculté, une institutrice d'école maternelle) étaient présents lors de ces cours.

Divers moyens de collecter les informations ont été utilisés : les étudiants ont rempli des questionnaires rapides pour expliquer comment l'enseignement des deux professeurs était reçu, utilisé par l'apprenant. Trois sortes de journal servaient également de ressources : le journal de classe quotidien des deux professeurs, avec des notes centrées sur leur travail d'équipe, que ces professeurs s'échangeaient par courrier électronique, le journal des observateurs neutres, dévoilant leurs propres réactions à l'enseignement (qui n'est transmis qu'à la fin de la session), le "journal itinérant" dans lequel les stagiaires notent à tour de rôle les événements d'une journée de cours, importants selon leur point de vue d'apprenant. De plus, à la fin de chaque matinée, ces stagiaires adressaient leurs questions, leurs réflexions à la classe, grâce à des messages de conclusion. Enfin ces stagiaires élaboraient leur propre évaluation et composaient un portfolio représentant le bilan de ce qu'ils avaient appris durant la session.

L'analyse de l'ensemble des données obtenues a permis d'évaluer l'influence de certaines variables sur l'apprentissage des étudiants de cet Institut :

- la compatibilité entre les enseignants de l'équipe lorsqu'ils ont la même vision de leur tâche et se complètent dans leur action est ressentie par eux et par leurs étudiants comme favorisant le travail en confiance, sans stress. Ce qui n'empêche pas un style d'enseignement différent : le style de Bruce Speck est vu par les stagiaires comme plus traditionnel, moins expansif, tandis que Rebecca Anderson est plus "maternante", encourageant la discussion. Ces différences sont considérées comme un atout qui motive simultanément la réflexion sur soi (son écriture) et le débat, l'échange. Et l'objectif global du cours de formation était bien considéré comme identique pour les deux formateurs.

- l'expertise plus diversifiée de l'équipe d'enseignants influence aussi les étudiants de façon bénéfique en leur offrant plusieurs perspectives sur le travail d'écriture, les enseignants se fondant sur leur propre expérience, différente. Les étudiants peuvent tirer une meilleure compréhension spécifiquement de l'un de ces points de référence. Le partage des rôles entre les deux formateurs, en fonction de leurs compétences, améliore la qualité de l'enseignement, surtout lorsque ces enseignants appartiennent à des disciplines différentes.

- l'environnement de la classe a été considéré par 83 % des stagiaires comme plus favorable à la collaboration donc à l'enrichissement du processus d'apprentissage. Sous l'impulsion des formateurs, beaucoup de stagiaires se comportent rapidement eux-mêmes comme une équipe. La "décentralisation" du pouvoir professoral a permis l'expression de plus d'opinions dans une ambiance plus souple. De plus ce modèle de collaboration pourra inspirer aux stagiaires, qui sont eux-mêmes professeurs, des applications dans leur propre classe.

Les auteurs de l'article ont été surpris de l'adhésion totale des étudiants au cours, tout en rappelant que la littérature concernant l'enseignement par équipe est globalement laudative. Ils suggèrent cependant qu'en présence d'une hétérogénéité des définitions de cet enseignement, une solide structure théorique – constructiviste – permette d'interpréter les rapports descriptifs qui abondent. Les deux éléments essentiels du constructivisme sont en effet la collaboration et la pluralité des perspectives. La pédagogie constructiviste "recherche et valorise le point de vue de l'étudiant", fait de lui un partenaire de l'enseignant, responsable de son propre apprentissage. L'autorité est plus diffuse : l'enseignant devient un facilitateur qui "démontre comment apprendre". Et la variété des perspectives du modèle constructiviste entraîne l'acceptation d'un désaccord professionnel,

dans le respect mutuel et l'égalité de participation. Lorsque les partenaires enseignants sont de classe sociale ou d'origine ethnique différente, ils peuvent fournir un modèle de discussion dans le respect mutuel, particulièrement efficace.

Des recherches supplémentaires seront nécessaires pour étudier comment sélectionner les partenaires d'une équipe enseignante, pour évaluer le rapport efficacité/coût de l'enseignement par équipe et savoir si un seul professeur serait assez efficace, en appliquant la même approche constructiviste. La valeur et les limites de l'enseignement par équipe doivent faire l'objet d'une investigation encore plus approfondie.

- D'après : ANDERSON, Rebecca S. et SPECK, Bruce W. Oh what a difference a team makes : "why team teaching makes a difference". *Teaching and Teacher Education*, Oct. 1998, Vol. 14, n° 7, p. 671-686.

Le passage du jeu à l'investigation scientifique chez des enfants d'école primaire

Les "Centres de science interactive" devenus nombreux d'abord en Amérique du Nord, puis en Grande-Bretagne, représentent un mouvement aux objectifs contrastés : informer et amuser. L'évaluation de l'atteinte de ces deux objectifs requiert des recherches méthodologiques différentes (tests d'acquisition des connaissances pour le premier et observation des comportements, des interactions sociales pour le second).

Ce mouvement pour la découverte scientifique ludique n'a pas été exempt de critiques : on a reproché à ces Centres de ne pas donner une vision réaliste de l'investigation scientifique, de contribuer plutôt à l'apprentissage psychomoteur et seulement ponctuellement, par hasard, à l'apprentissage scientifique. La réponse à des exigences contradictoires – instruire, concevoir des expositions marquantes, amuser le public et remplir un contrat commercial – rend la tâche ambiguë. Dans de nombreux cas, même si les enfants peuvent mani-

puler les équipements, ils n'ont pas l'opportunité de prendre des initiatives, de tester des modifications. Dans cet article, H. Brooke et J. Soloman décrivent "VISTA", Centre de science interactive de l'Université Ouverte britannique, conçu pour le jeu et l'apprentissage autonome d'enfants d'école primaire, avec de multiples activités ouvertes et ils exposent le résultat de leurs observations.

Le comportement très diversifié des enfants est constaté ; certains "font des choses", d'autres regardent avec sérieux ou en s'amusant, certains répètent les mêmes gestes indéfiniment. Les adultes interviennent au minimum, et seulement pour répondre à une demande précise d'un enfant et même les pancartes sont rares et plutôt destinées à soulever des questions qu'à donner des explications définitives. Certains enfants ont été sensibilisés aux thèmes de l'exposition à l'école. Au début de la visite, les enfants sont réunis pour une présentation de chacun des dispositifs scientifiques mis à leur disposition. Ils sont regroupés à nouveau après la visite en une "conférence scientifique" pour faire part de ce qu'ils ont découvert. Il a été constaté que les enfants se rappelaient encore de toutes leurs activités quatre mois plus tard. Ces observations d'enfants à VISTA ont été menées durant quatre ans et ont été suivies d'une réflexion sur les processus de jeu et leurs liens avec l'investigation, l'acquisition cognitive.

L'évolution du modèle ludique vers une utilisation instrumentale correspondant au désir d'investigation est analysée à la lumière des catégories de Piaget. La première phase – pratique répétée d'activités avec les mêmes équipements – est observée dans les clubs scientifiques, jusqu'à un âge avancé ; la créativité ne connaît pas une progression régulière. La seconde catégorie – celle du jeu symbolique, du "faire semblant" – est également observée. Le sentiment de maîtrise de la situation qui engendre une grande satisfaction pour l'enfant est issu de la compréhension du fonctionnement des choses avant que cette compréhension puisse être articulée par des mots. La considération de certains éléments de l'équipement scientifique, comme des outils prolongeant le corps, procure un savoir "enfoui", tacite (cf. Polanyi).

L'observation du passage de l'utilisation instrumentale à la résolution de problème, déjà étudié par Jerome Bruner, est l'objectif principal de cette recherche. J. Bruner avait souligné que le jeu présentait l'avantage de réduire la pression exercée sur l'enfant par l'apprentissage scolaire : dans le jeu, les moyens priment sur les fins, l'échec est sans gravité, l'attention se fixe librement, sélectivement sur un objet

scientifique et l'action est volontaire ; de plus, les enfants peuvent donner libre cours à leur imagination, "faire comme si". La distinction nette entre "situation de jeu" et "situation cognitive intentionnelle" entraîne donc la question clé : si le moyen – jeu avec dispositif scientifique – est plus important que la résolution de problème, comment l'investigation scientifique peut-elle prendre forme dans le jeu ? Une expérience menée par Sylva, dans laquelle les enfants devaient, en prolongeant une baguette par une autre au moyen de clips, fabriquer une sorte de ligne pour attraper un cadeau, a montré que les enfants n'ayant reçu aucune instruction, ni été préparés à la manipulation, ont résolu le problème mieux que les autres : l'acquisition de savoir-faire grâce au jeu et à la pratique libre s'est révélée plus fructueuse qu'une préparation théorique ou pratique par un éducateur.

Pour recenser et analyser leurs observations, les auteurs de l'article s'inspirent des diagrammes conçus par R. Hodgkin dans *Playing and Exploring* (1985) : Hodgkin considère le territoire interne de l'esprit comme un "espace potentiel" de processus mentaux dans lequel pénètrent "les actions du monde extérieur sur des objets culturels". Le jouet ou l'élément interactif s'intègre à l'activité mentale dans un cycle de créativité. Il est admis, mais non démontré, que certains individus ont une disposition particulière pour la découverte, leur permettant d'être jugés "créateurs" selon les critères spécifiques de leur société. L'expérience menée à VISTA est sous-tendue par le postulat que tous les enfants peuvent mener des investigations créatrices.

H. Brooke et J. Sosoman livrent quelques observations d'activités menées par de petits groupes d'enfants à VISTA : les uns manœuvrent des voitures ayant un châssis plus ou moins bas dans un tunnel aérodynamique et comparent les performances de ces voitures en fonction de leurs caractéristiques techniques ; ils tentent des modifications sur ces voitures ; d'autres utilisent une table lumineuse avec trois lampes de couleur différente, pouvant être déplacées, allumées ou éteintes séparément. Les chercheurs analysent et classent les réactions, les activités des enfants. Ainsi ils constatent l'absence de frustration : par exemple lorsque les voitures ne fonctionnent pas dans le tunnel aérodynamique comme l'enfant le prévoyait, celui-ci s'en amuse. Certains enfants trouvent les sciences "ennuyeuses" à l'école parce qu'ils doivent rapporter par écrit leurs expériences, "amusantes" à VISTA parce qu'ils agissent à leur guise, ils ne subissent pas de pression pour apprendre. Les *jeux combinatoires* avec la table lumineuse leur permettent de tester les possibilités du dispositif sans but bien précis. Ce

faisant, ils constatent les résultats des mélanges de couleurs primaires, certains s'en réjouissent sans spéculation particulière, d'autres font preuve de curiosité et cherchent à explorer le problème des ombres colorées qui se sont formées. Dans leurs investigations, certains enfants ont suivi le cheminement complet de la résolution de problème : questionnement, prédiction, action, résultat et reformulation du problème.

On constate que deux éléments peuvent briser le cycle répétitif du jeu : l'éveil d'une curiosité ciblée et la conception d'une action nouvelle intentionnelle ou la répétition d'une action ancienne, justifiée par une intention précise. Des observations similaires ont été faites avec des jeunes de 16 à 19 ans, ayant de grandes difficultés d'apprentissage et une capacité langagière limitée (leurs réactions ont dû être enregistrées en vidéo) ; le passage d'une attitude passive à une curiosité était souvent lié à la recherche de la cause d'un effet expérimenté par eux-mêmes (par exemple, le rapport entre la mise en contact de fils électriques, testée près puis loin d'une lampe et l'allumage de cette lampe). On a pu constater que les deux réactions – curiosité puis action intentionnelle – sont séparées mais ne provoqueraient pas l'investigation l'une sans l'autre. La curiosité envers les effets des causes était déjà considérée par Dewey comme le précurseur indispensable de la réflexion active.

L'observation des enfants participant à des jeux de découverte scientifique à VISTA montre qu'une curiosité passive n'apporte pas d'apprentissage, une forme de spéculation sur les conséquences des actions est nécessaire au déclenchement d'une investigation instructive.

- D'après : BROOKE, Helen and SOLOMON, Joan. From playing to investigating : research in an interactive Science Centre for primary pupils. *International Journal of Science Education*, Sept. 1998, Vol. 20, n° 8, p. 959-971.



2

*BIBLIO-
GRAPHIE
COURANTE*

PLAN DE CLASSEMENT

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

TYPOLOGIE DE CONTENU

- 1 – *COMPTE RENDU DE RECHERCHE*
 - ☛ 11 – Recherche empirique: descriptive - expérimentale - clinique (à partir de données méthodiquement collectées et traitées)
 - ☛ 12 – Recherche théorique (portant sur des concepts, des modèles, etc.)
 - ☛ 13 – Recherche historique ou d'éducation comparée (à partir de documents méthodiquement traités)
 - ☛ 14 – Recherche à plusieurs facettes
 - ☛ 15 – Recueil de recherches
- 2 – *BILAN DE RECHERCHES*
 - ☛ 21 – Bilan à l'intention des chercheurs
 - ☛ 22 – Bilan à l'intention des praticiens
 - ☛ 23 – Bilan orienté dégagant 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, SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

Sciences de l'éducation

HASSENFORDER, Jean. ed. ;
ÉTÉVÉ, Christiane. ed. *Les Sciences
de l'éducation à travers les livres : réper-
toire des livres analysés dans la rubrique
Notes critiques de la Revue française de
pédagogie, 1967-1995.* Paris :
L'Harmattan ; INRP, 1998. 266 p.
Index. (Éducation et formation ;
série références.) ☞ 32

Les notes critiques de la *Revue française de
pédagogie* n'avaient pas fait l'objet d'un tel
recensement depuis le répertoire de 1982
portant le même titre ; ce sont désormais 1 198
titres, analysés par 386 spécialistes, qui

synthétisent près de trente ans (1967-1995) de
recherche en éducation. Les notices suivent le
plan de classement de *Perspectives documentai-
res en éducation* et sont complétées par trois
index : descripteurs (vocabulaire de Francis),
auteurs des ouvrages, auteurs des notes criti-
ques. (Prix : 150,00 FF).

Recherche scientifique

Méthodologie de la recherche

Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation

MCKERNAN, James. *Curriculum
action research : a handbook of methods
and resources for the reflective practitioner.*
London : Kogan Page, 1996. X-278 p.,
bibliogr. p. 263-274. Index. ☞ 31

Cet ouvrage décrit l'évolution de la
recherche-action, initiée par les praticiens et
son impact dans le domaine des programmes

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 toute les autres informations sur
la recherche en éducation disponibles sur le 36.16 INRP**

d'études. Il analyse les diverses méthodes de recherche, observation, étude de cas, interviews, analyse de discours, résolution de problèmes, méthode critique, évaluative. Il étudie les modes d'organisation des données collectées et la présentation et la diffusion des résultats de ces recherches. Il réfléchit à l'éthique des praticiens-chercheurs et à leur formation à la recherche-action.

B – PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

LE DCEUFF, Michèle. *Le sexe du savoir*. Paris : Aubier, 1998. 378 p., bibliogr. p. 353-375. (Alto.) ☞ 14

« Le sexe du savoir » pose le problème de la relation entre les femmes et les sciences, voire entre les femmes et le fait de savoir en général. Les femmes peuvent-elles, doivent-elles être des lettrées ? L'auteur est perplexe devant la misogynie des doctes qui aujourd'hui encore n'a pas désarmé. À travers un parcours philosophique et littéraire, savant et caustique, l'auteur veut aussi que son livre soit une pédagogie active. (Prix : 130,00 FF).

Disciplines philosophiques

CAVAILLÈS, Jean ; BACHELARD, Gaston. préf. *Sur la logique et la théorie de la science*. Paris : J. Vrin, 1997. 159 p., bibliogr. p. 143-152. Index. (Bibliothèque des textes philosophiques.) ☞ 5

Dans son dernier ouvrage, écrit en prison et paru en 1942, le philosophe Jean Cavailles (1903-résistant fusillé en 1944) aborde le problème de la théorie de la science. Ce traité, très dense et actuel, s'adresse aussi bien à l'homme de science qu'au philosophe. Une postface, incontournable et indispensable à la lecture de ce traité, permet de resituer l'œuvre dans le contexte scientifique et philosophique

de l'époque et met en évidence le rôle joué par quatre grandes théories philosophiques : celles de Kant, Botzano, Carnap et Husserl dans l'élaboration de la pensée de l'auteur. (Prix : 66,00 FF).

Philosophie de l'éducation

The Politics, sociology and economics of education : interdisciplinary and comparative perspectives. New York : St Martins Press, 1997. 294 p., bibliogr. p. 249-283. Index. ☞ 5

Ce livre présente des études comparatives sur les aspects politiques, sociologiques et économiques du système éducatif en Europe du Nord, en Israël et aux États-Unis. Plusieurs théoriciens de l'éducation examinent les mécanismes qui reproduisent les inégalités sociales, mettent à l'écart les minorités (personnes handicapées, femmes, minorités raciales) et favorisent une élite. Les concepts post-modernistes de culture « commune », d'idéologie dominante et d'hégémonie sont exposés, ainsi que bon nombre de courants récents de la philosophie de l'éducation. Les auteurs proposent une approche constructive, dans une perspective de changement ; ils prônent le droit d'être différents, le droit à une éducation de qualité pour tous, le droit à la création, une approche vivante de la démocratie à l'école, et une gestion démocratique des lieux d'enseignement. Ce livre s'adresse à tous, non à un public de spécialistes. (Prix : 396,90 FF).

POPKEWITZ, Thomas S. ed. ; BRENNAN, Marie. ed. *Foucault's challenge : discourse, knowledge, and power in education*. New York : Teachers College Press, 1998. XVI-388 p., notes bibliogr. Index. ☞ 12

Quatre grands thèmes du débat contemporain sur le partenariat éducatif sont abordés dans cet ouvrage. Après une revue des théories, la seconde partie explique l'engagement

de Foucault dans les méthodes historico-sociologiques d'exploration des relations entre le pouvoir et le savoir à travers les pratiques pédagogiques. La troisième partie invite à une révision de ces pratiques en fonction de l'apport des grands mouvements intellectuels (féminisme, post-structuralisme, réflexion sur les médias...). Des exemples d'études empiriques inspirées par les idées de Foucault, orientées vers une interprétation critique des sciences de l'éducation, sont fournis dans la quatrième partie. Enfin la vision traditionnelle du rôle des intellectuels dans le changement social et éducatif est discutée. (Prix : 207,90 FF).

SOËTARD, Michel. ed. ; JAMET, Christian. ed. *Le pédagogue et la modernité : à l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827. Actes du colloque d'Angers, 9-11 juillet 1996.* Berne : P. Lang, 1998. 238 p., notes bibliogr. (Exploration : Pédagogie, histoire et pensée.) 13

Organisé à l'Université Catholique de l'Ouest à Angers, ce colloque a marqué l'« année Pestalozzi » en permettant de confronter spécialistes du pédagogue suisse (P. Stadler, F.-P. Hager, D. Tröhler, J. Helmchen, M. Soëtard) et spécialistes de la pédagogie contemporaine (Ph. Meirieu, M. Develay, J. Houssaye, G. Avanzini, G. Le Bouëdec), la synthèse étant assurée par D. Hameline. L'actualité de Pestalozzi est à chercher moins à travers ses réalisations institutionnelles que dans son questionnement humaniste sur les rapports entre modernité et éducation. (Prix : 200,00 FF).

Philosophie morale

NASH, Robert J. ; NASH, Robert N. *Answering the virtuecrats : a moral conversation on character education.* New York ; London : Teachers College Press, 1997. XIV-208 p., bibliogr. p. 191-200. Index. (Advances in Contemporary Educational Thought Series ; 21.) 5

Dans une société en constante évolution, qui cherche ses valeurs, face à la montée de la violence, beaucoup d'enseignants préconisent le retour à des cours de morale (lecture de textes édifiants, jeux de rôle faisant appel aux qualités vertueuses des auteurs). Robert J. Nash, professeur de philosophie, préfère le vécu à tout dogme. Se situant dans le courant « post-moderniste », il instaure dans ses classes un climat de confiance basé sur le droit à la parole, sur l'écoute, sur l'acceptation de l'autre, sur la tolérance. Ces règles du jeu, fruit d'un authentique dialogue, sont élaborées au sein de la classe et sont propres à fournir les outils qui serviront aux citoyens de demain : aptitude à analyser une situation, à formuler sa pensée, à échanger. Cette démarche de questionnement et de réflexion commune est exposée au cours de plusieurs chapitres. (Prix : 132,30 FF).

Histoire

Histoire de l'éducation

BOUTAN, Pierre. ed. ; SOREL, Etya. ed. *Le Plan Langevin-Wallon une utopie vivante : actes des rencontres Langevin-Wallon, 6-7 juin 1997.* Paris : PUF, 1998. 181 p., notes bibliogr. (Éducation et Formation. Pédagogie théorique et critique.) 5

L'ouvrage rend compte des rencontres organisées à l'occasion du cinquantenaire du Plan Langevin-Wallon où historiens, philosophes de l'éducation, pédagogues, militants syndicaux, associatifs et politiques intéressés par la

démocratisation de l'enseignement ont pu mettre en commun leurs interrogations autour de quelques grands thèmes : remise en perspective historique du texte et des débats qu'il a suscités alors dans différents milieux ; actualité de certains thèmes majeurs comme « l'école, lieu de culture pour tous » ou son ouverture vers la société ; postérité du Plan dans les idées développées par les forces actuelles de changement de l'école (associations, syndicats, partis politiques). (Prix : 98,00 FF).

CHERVEL, André. *La Culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin, 1998. 238 p., bibliogr. p. 235 (Histoire de l'éducation.) ₣ 15

La notion de « culture scolaire » comporte une ambiguïté de principe : s'agit-il de la culture qu'on acquiert à l'école, ou de la culture qu'on n'acquiert qu'à l'école ? Les textes que l'auteur a regroupés ont pour objet d'établir, à partir de l'étude des contenus de l'enseignement, l'existence d'une forme de culture qui est scolaire dans son principe, qui est engendrée par les contraintes pédagogiques et d'autre part d'analyser les relations qui se créent historiquement entre cette culture spécifiquement scolaire et la société dans laquelle elle s'insère. Le concept récent de « transposition didactique » a substantiellement renouvelé les débats auxquels se livrent les spécialistes de la pédagogie et tend à confirmer les conclusions auxquels l'auteur est parvenu ici. Les onze chapitres de l'ouvrage ont été publiés au cours des dix dernières années dans des revues ou dans des recueils collectifs à deux exceptions près : l'article sur l'histoire des disciplines scolaires et les chapitres sur la version latine et sur la composition française. (Prix : 120,00 FF).

TERRAL, Hervé. *Les Savoirs du maître : enseigner de Guizot à Ferry*. Paris : L'Harmattan, 1998. 243 p., bibliogr. p. 231-242. (Savoir et formation.) ₣ 13

Avec le libéral Guizot, se met en place un corps enseignant qui n'est pas totalement laïc mais qui n'est plus tout à fait religieux. Par l'entremise des écoles normales et des nouveaux inspecteurs, les maîtres du primaire seront conduits à une acquisition raisonnée des savoirs élémentaires ainsi qu'à une première forme de théorisation pédagogique. Avec Ferry, les républicains auront, cinquante ans plus tard, des visées plus ambitieuses quant aux savoirs. Le corps enseignant que le ministre appelle de ses vœux est un corps de combat, organisé du ministre aux maîtres de base via les préfets, tous défenseurs d'un « enseignement moral » laïc. L'auteur décrit les savoirs de référence : la philosophie tutélaire, science de l'éducation et/ou pédagogie, la morale, la psychologie, la sociologie. Vient ensuite la formation des maîtres primaires, la formation continue et celle des universitaires pour arriver au maître républicain. (Prix : 130,00 FF).

Éducation comparée

Éducation comparée : les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Paris : L'Harmattan, 1998. 236 p., notes bibliogr. ₣ 13

Ce livre est la réédition d'un numéro épuisé, de la revue « Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle », paru en 1995. Louis Marmoz se propose de mettre en évidence, par la présentation des configurations reliant les principaux auteurs du domaine, les grands modèles d'analyse à l'œuvre dans l'éducation comparée et permet ainsi une redéfinition du champ. Lê Thành Khôi explique la différence d'évolution de la Chine et du Japon au XIX^e siècle par le comportement des agents sociaux, plus que par le niveau d'éducation ou d'identité culturelle. Pierre Laderrière présente les démarches et la méthodologie des « examens de politiques nationales d'éducation » conduits par l'OCDE depuis trente ans. Paul Clerc montre comment le calcul est un instrument de la pensée comparative. Ettore Gelpi se place sur le terrain des

relations internationales et montre les exclusions éducatives et les violences culturelles. (Prix : 130,00 FF).

Perspectives de l'éducation

BERTRAND, Yves ; VALOIS, Paul ; JUTRAS, France. *L'écologie à l'école : inventer un avenir pour la planète*. Paris : Presses universitaires de France, 1997. 218 p., bibliogr. p. 201-214. Index. (L'Éducateur ; 1997.) ☛ 4

On pourrait penser que le thème de l'écologie à l'école recouvre uniquement l'enseignement de l'écologie. Les auteurs élargissent le débat et proposent une réflexion plus fondamentale, alliant éthique, philosophie et pédagogie. De considérations diverses sur l'éducation découle une pédagogie de l'inventivité écosociale dont la stratégie globale comprend les dimensions suivantes : la décontextualisation, la contextualisation, l'invention d'une nouvelle culture écologique, l'intervention écosociale, le dialogue, la coopération. L'écophilosophie de l'éducation proposée vise à permettre à toute personne et toute communauté de contribuer à la croissance partagée et, ainsi, assurer la reconstruction planétaire qui s'impose à l'aube du XXI^e siècle. (Prix : 128,00 FF).

Réflexions critiques sur l'éducation

Counternarratives : cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces. New York ; London : Routledge, 1996. 195 p., notes bibliogr. ☛ 5

Le concept de « discours critique ou » contre-discours « qui s'oppose à celui de » discours officiel « permet d'examiner et de mieux saisir le monde dans lequel nous vivons. Se situant dans le courant postmoderne, chaque auteur (philosophe, sociologue,

politologue) applique cette notion à un domaine qui lui est propre : celui des médias, des nouvelles technologies, de la politique de l'enseignement. En analysant les non-dits, les présupposés des discours officiels, le discours critique permet de dégager les idéologies dominantes et se donne comme projet de libérer les citoyens, les élèves, les laissés-pour-compte du système économique, les femmes, d'un pouvoir qui, non remis en question, fonctionne de façon implicite et devient hégémonique et atemporel. (Prix : 110,00 FF).

EMBERLEY, Peter C. *Values education and technology : the ideology of dispossession*. Toronto ; London : University of Toronto press, 1995. IX-330 p., bibliogr. p. 301-319. Index. ☛ 12

L'auteur explore la relation entre l'éducation aux valeurs proposée à partir des années soixante comme un composant à part entière du programme et la technologie, potentiellement destructive de cet objectif explicite, en s'appuyant sur les théories d'Hanna Arendt et Eric Voegelin. Il présente trois modèles principaux d'éducation aux valeurs inspirés par les philosophies de Kant, Hegel et Nietzsche. La réflexion critique sur la nature du développement technologique et sur la nouvelle conscience du monde qu'il engendre le conduit à mettre en question les nouvelles formes de pouvoir qui mettent en péril les valeurs intellectuelles et spirituelles fondant notre humanisme. Pour combattre une domination aveugle de la prouesse technologique, l'auteur suggère de réhabiliter le « curriculum traditionnel » dans son esprit, non dans sa lettre. (Prix : 460,00 FF).

Prospectives en matière d'éducation

L'école à venir. Paris : ESF, 1998. 127 p., bibliogr. p. 126-127. (Pratiques et enjeux pédagogiques.) ☛ 5

L'institution scolaire a connu de profonds bouleversements. Cet ouvrage rend compte, dans une première partie, de l'état des lieux de cette période de crise. Il retrace ensuite l'évolution pédagogique en France. Il évoque la naissance et le déclin d'un modèle et nous situe dans une période transitoire entre un passé qui meurt et un avenir encore indéterminé. Dans un troisième temps, il s'interroge sur ce que seront l'avenir de l'école, le métier d'enseignant, l'éducation et sur les choix à faire et ne pas faire pour éviter toute mauvaise influence de notre société. Il essaye de définir les grandes lignes de l'école post-moderne. Devenue une véritable industrie de l'intelligence, l'école est tributaire d'un marché de l'offre et de la demande et tend de plus en plus vers une forme d'ingénierie éducative. Ce livre s'adresse en particulier à un public de parents, d'enseignants et d'étudiants en sciences de l'éducation. (Prix : 88,00 FF).

C – SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

GOLDSTEIN, Reine. *Analyser le fait éducatif : l'ethno-éducation comparée, une démarche, un outil*. Lyon : Chronique sociale, 1998. 222 p., bibliogr. p. 203-222. (Pédagogie, formation, synthèse.) ☞ 11

Analyser le fait éducatif dans sa globalité est nécessaire. Un outil spécifique était à expérimenter. L'ethno-éducation comparée, avec sa méthode, l'approche socio-éducative, pratique cette démarche. À quoi peut-elle servir ? Qu'est-ce qui la caractérise ? Quelle a été sa genèse ? Comment est-elle articulée avec les autres sciences de l'Homme ? Avec quels moyens travaille-t-elle ? Comment l'utiliser ? Cet ouvrage apporte des réponses à ces différentes questions. Ainsi, comprendre les évolutions de l'éducation, établir des politiques éducatives, définir des stratégies par cette démarche d'analyse, outil pédagogique social, deviennent plus pertinents et cohérents. (Prix : 128,00 FF).

Sociologie de l'éducation

EL HAYEK, Christiane. ed. *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen*. Paris : La Documentation française, 1998. 298 p., notes bibliogr. (En toutes lettres.) ☞ 15

En 1984, le gouvernement français prend connaissance de l'existence de l'illettrisme et affirme sa volonté d'y remédier. De la création du GPLI (groupe permanent de lutte contre l'illettrisme) à sa deuxième université d'été en 1998, comment s'est construite et organisée l'action sur le terrain ? Au travers d'une quarantaine de contributions divisées en six parties, cet ouvrage campe un tableau d'ensemble de l'évolution des politiques et des pratiques contre l'illettrisme. Chaque article est suivi d'une courte bibliographie. (Prix : 125,00 FF).

Inégalités d'éducation et structure sociale

ABRAHAM, John. *Divide and school : gender and class dynamics in comprehensive education*. London ; Washington (D.C.) : the Falmer press, 1995. XIV-162 p., tabl., bibliogr. p. 147-158. Index. ☞ 11

L'auteur prend en compte les écrits des féministes et des sociologues pour analyser l'influence des écoles secondaires polyvalentes sur la différenciation des sexes et des classes sociales. Il propose un cadre théorique et méthodologique pour l'étude de ces phénomènes. Il suggère que la séparation en filières soit limitée, que les processus de choix d'options soient moins soumis aux courants hégémoniques et que des pratiques pédagogiques antisexistes soient développées. Selon lui, l'idéal égalitaire des écoles secondaires polyvalentes est compromis par les réformes du gouvernement conservateur.

Éducation, socialisation et cultures

L'école contre l'exclusion : les entretiens Nathan. Actes VIII. Paris : Nathan, 1998. 159 p., notes bibliogr. (Les entretiens Nathan ; 8.) ✎ 15

L'échec scolaire se faisant souvent le miroir d'un échec social, la prise en compte de ce dernier s'avère indispensable dès lors que l'école se veut au cœur de la formation d'individus responsables. La recrudescence de l'illettrisme, la violence dans les cités abondamment médiatisée, la pauvreté et l'inégalité de fait devant la formation, mettent en évidence un certain délabrement du lien social. Les différentes interventions, (A. Legrand, A. Giordan, A. Finkielkraut...) au cours des huitièmes Entretiens Nathan explorent donc le rôle de l'école en tant que pivot de l'éducation, tant à la citoyenneté qu'au civisme. L'entreprise d'éducation à la citoyenneté met naturellement en relation le rôle de l'institution scolaire avec celui des parents et de la famille. Parallèlement, cet enseignement dont on peut poser la question de la viabilité, met en relation les différentes disciplines enseignées. Le problème de la transmission du savoir – et de la morale – semble en outre indissociable de celui de la langue, de la parole comme outil de développement culturel, d'apprentissage de la tolérance, ainsi que d'intégration de l'individu, au sein de l'école et de la société. (Prix : 150,00 FF).

BREUVART, J. M. ed. ; DANVERS, Francis. ed. *Migrations, interculturalité et démocratie.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1998. 174 p., bibliogr. p. 173-174. (Sciences sociales : Anthropologie.) ✎ 12

Le phénomène des migrations a entraîné une crise de la modernité avec un pluralisme des valeurs, et donné lieu à un nouveau modèle de société. L'interculturalité en est une voie d'accès. Cet ouvrage cherche à expliciter ce

concept d'interculturalité à partir d'approches et de pratiques multiples. Il considère l'impact du droit et de la législation – en particulier dans le domaine du travail social – comme garant de cette interculturalité. Cette notion sous-entend la définition du concept-clé de l'identité à la fois individuelle et communautaire. L'ouvrage insiste sur le respect de cette notion. Il nous met en garde contre les pièges qui consisteraient soit à connaître l'autre pour mieux le transformer à notre image (danger des stéréotypes dans le choix d'une orientation par exemple), soit enfermer l'autre dans une différence absolue. Il nous interpelle sur le sens humain de l'interculturalité et redéfinit le concept de démocratie comme moyen d'y parvenir. Il conclut par une réflexion sur la formation à la démocratie active et la nécessité de la reformulation de cet idéal démocratique auprès du citoyen et – de manière plus large – des associations et des communautés. (Prix : 110,00 FF).

FERRÉOL, Gilles. *Intégration, lien social et citoyenneté.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1998. 382 p. Index. ✎ 11

Cet ouvrage est le fruit d'une étroite collaboration entre enseignants et chercheurs de diverses institutions et a pour but d'éclairer les problématiques du monde actuel qui souffre de dysfonctionnements socio-économiques, dus aux problèmes inhérents à la société d'aujourd'hui : chômage, déclin de la société industrielle, affirmation nationaliste, poussée identitaire, intégration, multiculturalisme, laïcité... À partir d'une étude de cas, sont analysés les problèmes de racisme et de cosmopolitisme, de nouvelle conception de la citoyenneté, le lien social avec la marginalité et la délinquance, l'assimilation et l'insertion, la classification des races humaines. Dans un second temps s'ouvre un débat sur le bien-fondé et la pertinence de quelques notions-clés : l'ethnicité, le tribalisme, les valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité), le multiculturalisme. Enfin une troisième partie est consacrée à la problématique posée par la

laïcité (Jules Ferry), la philosophie de la solidarité, la justice sociale et la division du travail (Durkheim). (Prix : 165,00 FF).

Sociologie des programmes et processus d'enseignement

PEYRONIE, Henri. *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*. Paris : Presses Universitaires de France, 1998. 215 p, bibliogr. p. 203-212. (Éducation et formation : Recherches scientifiques.) ✎ 11

À partir d'une analyse sociologique réalisée au milieu des années 1980, sur un échantillon de plus de quatre mille enseignants du primaire, dans le département du Calvados, l'auteur, s'appuyant sur des données, des observations *in situ*, des entretiens, retrace les étapes qui ont amené au clivage instituteur-professeur des écoles : changement du niveau de recrutement, création des IUFM, et d'un nouveau corps de catégorie A. De ces transformations a émergé une nouvelle professionnalité. Quelle est la part imputable aux actions de formation et celle des autres procès de socialisation dans cette nouvelle identité professionnelle d'où se dégage une « manière d'être au métier » que l'on peut caractériser de nouvelle éthique ? Quel rôle peut-on assigner à la formation continue apparue en 1982 comme espace de développement de l'innovation et de la rénovation pédagogique dans cette recomposition de l'identité professionnelle du métier d'instituteur ? En dernière partie, l'auteur analyse la division sociale à l'école et les mécanismes qui opèrent lors du choix d'un établissement scolaire par l'enseignant en prenant en compte la trajectoire sociale de celui-ci. En conclusion, malgré une tendance à la désidéologisation (éclatement de la structure syndicale), ce groupe professionnel continue à partager des valeurs collectives et à pérenniser une culture de métier. (Prix : 139,00 FF).

Sociologie du milieu scolaire

BALLION, Robert. *La Démocratie au lycée*. Paris : ESF, 1998. 284 p, bibliogr. p. 275-284. (Pédagogies.) ✎ 11

Essayer de faire fonctionner le lycée comme une structure démocratique est l'enjeu des années quatre-vingt. Il devenait urgent de reconsidérer la situation de l'élève. L'école ne peut plus se contenter de transmettre des connaissances, elle doit protéger et éduquer, aider la personne qui lui est confiée à devenir autonome et à faire des choix responsables. Dans une première partie, l'auteur présente une succession de figures, qui de l'élève-assujetti à l'élève-citoyen, en passant par les formes médiatrices que sont l'usager abstrait et le consommateur d'école, ont accompagné le processus d'individualisation qui a fait passer l'école qui façonne l'individu au bénéfice de la société, à un système éducatif censé être au service de l'élève. En s'appuyant sur un corpus de données portant sur une période de quinze ans, l'auteur montre qui sont ces adolescents, ces jeunes, ces lycéens que l'on veut traiter en sujets de droits. Puis, suit une réflexion sur le processus de démocratisation dans les lycées, à l'analyse des droits des élèves et à l'examen de leurs conditions d'exercice. Enfin, les résultats d'une grande enquête nationale que l'auteur a menée, pour le compte du ministère de l'Éducation nationale, sur le thème des droits et obligations des élèves. (Prix : 150,00 FF).

GRIMALDI, Claire. ed. ; EL HADDY, Ali Rachedi. ed. *Accueillir les élèves étrangers*. Amiens ; Paris : L'Harmattan ; Licorne, 1998. 157 p., bibliogr. p. 145-151. ✎ 22

Le thème de ce livre traite de l'accueil des élèves étrangers à l'école. La première partie est davantage consacrée à l'accueil proprement dit tant dans la dynamique familiale que dans le système scolaire. La seconde partie est axée sur les modalités d'évaluation de ce

public : quels dispositifs d'évaluation et de formation faut-il mettre en place pour accueillir ces élèves et pour les aider à rejoindre les structures scolaires, la qualité de la relation et de l'échange étant primordiale ? (Prix : 90,00 FF).

LOMONACO, Beatriz Penteado. *Les Sens, les savoirs, les saveurs : enseigner à l'école primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Saint-Denis : Paris VIII - Vincennes, 1998. 401 p., bibliogr. p. 364-377. ☞ 23

Qu'est-ce que le savoir professionnel de l'enseignant ? Comment est-il construit, appris, transmis ? Comment est-il mis en œuvre ? L'auteur a tenté de répondre à ces questions en étudiant les interactions sociales à l'œuvre dans la constitution des sujets et de leur savoir. « Le savoir enseignant se construit tout au long de l'histoire et surtout de la carrière du sujet, et il dépend de la conception qu'il a de son rôle, de celui de l'élève (et de son savoir) ainsi que de leurs rapports respectifs à l'apprendre. » Il est le fruit essentiellement des interactions professionnelles qu'entretient l'enseignant à l'école, de son expérience, de sa réflexion sur sa pratique, de ses principes et de ses connaissances théoriques. La saveur de ce savoir ne peut être bénéfique aux apprenants que s'il leur est aussi transmis le goût d'apprendre.

RAYOU, Patrick. *La Cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan, 1998. 295 p., bibliogr. p. 287-292. (Débats jeunesse.) ☞ 11

La loi d'orientation de juillet 1989 qui met l'élève « au centre du système éducatif », accorda des droits aux lycéens : liberté d'association, droit d'expression, que pour la plupart, ils ne demandaient pas. En effet, un rapport d'évaluation de l'Inspection Générale, met l'accent sur le vide de la vie lycéenne après les cours. L'enquête de P. Rayou, de caractère ethnographique, s'apparente aux études dites de « socialisation politique », elle

s'est déroulée dans le cadre de l'INRP de 1991 à 1994 et plus particulièrement au lycée J. Monod près de Bordeaux. L'éducation du futur citoyen est une ancienne préoccupation, dont Platon fournit un modèle théorique et normatif. La cité lycéenne est-elle possible ? L'« incivisme » des lycéens aujourd'hui peut-elle être rétablie par une éducation civique qui ne serait pas assez présente dans les contenus d'enseignement ? La politique est maintenue à distance, le lycée est une forteresse imprenable, devant protéger et garantir les élèves de tout risque de contamination extérieure. Si le civisme des lycéens ne rejoint pas la politique, ne peut-on en trouver les raisons dans le civisme lui-même ? Si les lycéens s'arrêtent si souvent au seuil des univers politiques, c'est moins parce qu'ils y voient un sens interdit qu'un passage illégitime. Si les lycéens ne perdent pas de vue l'horizon plus ou moins lointain de leur insertion sociale « véritable », ils développent des modes de sociabilités spécifiques dont on peut supposer qu'ils affecteront les réalités institutionnelles dont ils ne songent aujourd'hui qu'à se distancer. (Prix : 140,00 FF).

Sociologie de la famille

LANGOUËT, Gabriel ; LÉGER, Alain. *Le choix des familles : école publique ou école privée ?* Paris : Fabert, 1997. 222 p., bibliogr. p. 209-218. ☞ 11

À partir d'une grande enquête fondée sur 9 000 questionnaires envoyés aux familles (4 500 en public et 4 500 en privé), les auteurs ont pu estimer les pratiques actuelles de fidélité au public et au privé et quelle est la proportion de « zapping ». Ils ont ainsi pu mettre en évidence l'ampleur du nouveau comportement des familles face aux possibilités de choix entre les deux secteurs de scolarisation. Les familles intensifient l'usage du privé que ce soit de façon permanente ou partielle. Ce choix est très déterminé socialement et relève souvent de la tradition

familiale. Les raisons idéologiques sont parmi les plus faiblement citées ; les raisons de commodités, pédagogiques, sociales varient en fonction de la condition sociale des familles, du niveau de scolarisation et de la profession des pères. Quant aux réussites scolaires, toutes les catégories sociales ne réussissent pas mieux dans l'enseignement privé que dans le public. Quel que soit le secteur fréquenté, les élèves qui réussissent se ressemblent. Enfin, les auteurs ont traité des différences et similitudes régionales. (Prix : 140,00 FF).

Sociologie de la culture

KINCHELOE, Joe L. ; STEINBERG, Shirley R. *Changing multiculturalism : new times, new curriculum*. Buckingham : Open University Press, 1997. X-279 p., bibliogr. p. 253-270. Index. (Changing education Series.) 4 12

Le premier chapitre de cet ouvrage tente de clarifier notre compréhension du concept de multiculturalisme, qui sous-tend un objectif, une stratégie, une valeur. Il introduit une réflexion sur la pensée pédagogique en liaison avec un multiculturalisme critique, débarrassé de sa « naïveté ». Le rôle du modernisme dans la sphère économique et son effet sur les objectifs de justice sociale et d'éducation démocratique sont analysés. Les problèmes d'hégémonie, d'organisation de la résistance au pouvoir, de lutte pour la justice sociale sont examinés par les multiculturalistes critiques. Ceux-ci apprécient également la dynamique spécifique des classes, de races et de sexes qui entraîne la création de forces complexes et parfois antagonistes expliquant les inégalités de pouvoir, le racisme aux États-Unis. La transformation des programmes, notamment en histoire, est conçue dans le but de restaurer l'estime de soi. (Prix : 141,75 FF).

Sociologie urbaine et rurale

Enfants, écoles et territoires dans les banlieues et les campagnes : colloque organisé par la Fédération nationale de défense et de promotion de l'école rurale, Poitiers, les 16 et 17 mai 1997. Pagination multiple. [s. l.] : Ed. du CREPSC-FNDPER, 1997. ill. 4

En organisant ce colloque, la Fédération Nationale de Défense et de Promotion de l'École Rurale (FNDPER) a eu pour souci de confronter des pratiques qui peuvent être porteuses de pistes pour faire évoluer l'ensemble du système éducatif, tout en évitant de mythifier ce qui pourrait être le territoire ou au contraire dévaloriser les banlieues. Les contributions réunies ici reflètent les trois thèmes de réflexion des ateliers. Le premier concerne la question de médiation entre l'appartenance sociale et spatiale et l'issue scolaire des enfants. Le deuxième aborde la question des relations entre l'école, les territoires, le local au sens général du terme en posant l'enjeu de l'équité. Enfin le troisième thème concerne les représentations que l'on a de ces territoires et des espaces éducatifs. Tout au long des débats, les participants ont eu l'ambition de prendre en compte plusieurs facteurs : 1) l'un, l'unique, l'enfant, l'individu, le local ainsi que le global, la société. 2) la diversité individuelle, territoriale et l'équité. 3) un service public et des missions reconnues et assumées par l'État, facteur de cohésion sociale en développant les initiatives locales intégrées à des politiques globales de la ville ou de la campagne. (Prix : 100,00 FF).

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

CHAMBON, André. CHARLOT, Bernard. dir. *Les Modalités du développement éducatif local : des zones d'éducation prioritaires aux politiques éducatives urbaines*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Paris : Université Paris 8, 1998. 463 p., bibliogr. p. 431-447. ☞ 14

L'auteur s'est intéressé aux transformations, liées à la décentralisation, qui ont atteint le système éducatif, au sens le plus large, et les nouvelles relations entre le « national » et le « local ». Pour ce faire, il a choisi de travailler sur des villes moyennes comme Evry, Amiens et Calais. L'auteur définit le concept de développement éducatif local. La généralisation par l'État de la procédure juridique du contrat comme méthode d'association avec les instances locales verra, dans le cadre de la politique de la ville, la création du contrat de ville. L'ensemble des réalisations éducatives menées par les municipalités, expriment l'émergence d'une identité éducative locale, située au cœur des enjeux de pouvoir. Les villes sont confrontées à un problème très actuel : construire une aire socio-géographique pertinente à leur développement. La dimension éducative apparaît dans cette perspective. Les réalisations étudiées dans ces trois villes ne représentent pour l'instant qu'une amorce, le contrat éducatif de ville ou le contrat éducatif local restent des formes d'expression sans substance. Quant à l'État, il témoigne d'un certain retour à un mode de gestion régalien.

CLAVEL, Gilbert. *La Société d'exclusion : comprendre pour en sortir*. Paris : L'Harmattan, 1998. 272 p., bibliogr. p. 263-266. (Logiques sociales.) ☞ 14

Critiquer et clarifier la notion d'exclusion, démonter le processus qui y conduit, décrypter une société qui mène à la précarité pour, finalement, proposer un essai de théorisation : tels sont les objectifs de l'auteur. La question est circonscrite, d'abord, par l'analyse des discours contradictoires venant des différents cadres de pensée. Puis, l'étude du cas des cités de transit constitue un support exemplaire pour dégager une problématique générale ; il permet de repérer une série d'indicateurs constituant la ligne de partage spécifique de l'exclusion. La question économique y apparaît comme centrale et l'exclusion comme l'effet des mutations soumises à la logique du marché et à sa mondialisation. La réintégration des exclus suppose un certain nombre d'orientations visant les champs sociaux que traverse le processus de marginalisation : l'urbanisation et le logement, la santé, l'éducation, le travail et la famille, le droit. La société d'exclusion révèle un malaise de civilisation. Le passage à la solidarité appelle à redonner sens au Politique, à modifier en profondeur le modèle de société. L'évolution culturelle présidant aux transformations économiques, sociales, institutionnelles doit placer l'exclu, en tant qu'acteur, au centre de toutes les politiques et pratiques. (Prix : 140,00 FF).

Économie

Économie de l'éducation

ANYON, Jean. *Ghetto schooling : a political economy of urban educational reform*. New York ; London : Teachers College Press, 1997. XIX-217 p., bibliogr. p. 187-204. Index. ☞ 13

La réforme de l'éducation en milieu urbain est ici placée dans une perspective globale qui prend en compte l'histoire du déclin, la ghettoïsation des centres villes américains. L'accumulation de décisions politiques et économiques préjudiciables à l'efficacité des acteurs de l'éducation a conduit à l'acceptation de faibles performances. Constatant qu'environ 40 % des élèves de ces écoles publiques urbaines obtiennent la cantine gratuite, l'auteur souligne la nécessité d'une stratégie à long terme d'éradication de la pauvreté qui permette, en ramenant l'espoir, de réduire l'agressivité, préalable à toute restructuration scolaire et innovation pédagogique. J. Anyon remarque que des organisations religieuses, des groupes de consommateurs, diverses agences s'attaquent aux problèmes de vie et que des réformateurs de l'éducation peuvent y joindre leurs forces. (Prix : 103,95 FF).

E – PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Processus d'acquisition, activités cognitives

LAFORTUNE, Louise ; SAINT-PIERRE, Lise. *Affectivité et métacognition dans la classe : des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck université, 1998. 256 p., bibliogr. p. 235-240. (Pratiques pédagogiques.) 22

Les activités didactiques en mathématiques, mais néanmoins applicables à l'ensemble des disciplines, que contient cet ouvrage sont issues des travaux de recherche des auteurs sur deux dimensions de l'apprentissage à prendre en compte dans les pratiques d'enseignement : l'affectivité et la métacognition chez les apprenants. Les aptitudes intellectuelles ne sont pas les seuls facteurs de réussite scolaire. Il semble important que l'enseignant tienne compte des variables affectives et du développement d'habiletés

métacognitives dans la démarche pédagogique, afin d'éviter les ruptures et les échecs dans l'apprentissage et augmenter l'intérêt des élèves pour les disciplines scolaires. Après avoir explicité ces deux notions et leur relation étroite, les auteurs proposent aux enseignants des stratégies concrètes d'intervention pour aider les élèves à gérer leurs émotions et comprendre les processus mentaux mis en œuvre dans les situations d'apprentissage. (Prix : 165,00 FF).

Psychanalyse

TODD, Sharon. ed. *Learning desire : perspectives on pedagogy, culture and the unsaid*. New York ; London : Routledge, 1997. XI-279 p., notes bibliogr. Index. 6

Cette étude du rôle du désir dans la pratique pédagogique se compose de cinq parties. La première explore les rapports entre désir et savoir dans la perspective lacanienne. La seconde partie analyse les effets du « désir d'être reconnu » sur l'enseignement et l'apprentissage. Une troisième partie étudie les liens entre pédagogie féministe et pratique psychanalytique, entre langage et constitution d'une identité sexuée pour l'adolescent. La quatrième partie propose une alternative au modèle lacanien de désir consistant à « débloquer » le désir à travers une stratégie de lecture ou une stratégie qui sollicite l'imagination. La dernière partie examine la place du corps dans une pédagogie transformative qui articule l'altérité. (Prix : 127,58 FF).

F – PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

BLIN, Jean-François. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 1997. 223 p., bibliogr. p. 219-223. (Action et savoir.) 23

Située dans le champ des activités professionnelles et s'appuyant sur le modèle du « Système des Activités Professionnelles » (le SAP) comme référent théorique, la recherche présentée dans cet ouvrage privilégie l'étude des relations entre représentations, pratiques et identités professionnelles en interaction avec un contexte de travail. Cette grille d'analyse se propose d'être, parmi d'autres, une modalité d'explicitation des situations professionnelles et de la dimension tacite des professionnalisés construite par l'expérience. Si analyser les relations entre représentations, pratiques et identités professionnelles c'est interroger, d'une certaine manière, la production et la transformation des professionnalisés, on peut comprendre l'intérêt de ce champ d'études non seulement pour le champ scientifique mais pour l'ensemble des champs professionnels. En effet, la question de la professionnalité interroge directement, d'une part, le champ du travail qui s'intéresse actuellement aux actions de développement des compétences, d'autre part, le champ de la formation qui tente de construire ses plans de formation à partir de l'analyse des situations réelles d'exercice professionnel. (Prix : 120,00 FF).

G – SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

Théories de l'information et de la communication

CONEIN, Bernard, ed. ; THÉVENOT, Laurent, ed. *Cognition et information en société*. Paris : École des hautes études en sciences sociales, 1997. 317 p., notes bibliogr. (Raisons pratiques ; 8.) 15

Les sciences sociales accordent aujourd'hui une place centrale aux notions d'information

et de connaissance, et font référence à une société « informelle » et « cognitive ». Ce livre rassemble des articles de sensibilités différentes. Un premier ensemble de textes traite des représentations de l'information, de leur inscription dans des objets et des environnements, de leur façonnement dans des pratiques, de leur mise en forme dans des organisations. Un deuxième ensemble porte sur les relations sociales qui se nouent autour de l'utilisation d'équipements informatiques. La troisième partie porte sur les relations entre information et politique, et les contributions explorent les différents lieux où se nouent des liens étroits entre la mise en forme d'informations et la mise en ordre de rapports sociaux. (Prix : 110,00 FF).

Technologies de l'information

CHAUDET, Hervé ; PELLEGRIN, Liliane. *Intelligence artificielle et psychologie cognitive*. Paris : Dunod, 1998. VIII-179 p., ill., bibliogr. p. 167;179. (Psycho sup.) 8

Au carrefour des sciences cognitives et de l'informatique, voici une description synthétique des recherches en cours en intelligence artificielle. Après un tableau historique et un aperçu du champ d'étude de l'intelligence artificielle, les bases sont abordées. Clé de voûte de toute architecture logique, la mise en relation du savoir avec la machine pose le problème de la représentation des connaissances, et fait donc appel à la psychologie cognitive. On analysera donc le fondement logique, sémantique, et enfin la représentation graphique à l'origine de tout projet en ce domaine. Ainsi, l'élaboration d'un système logique peut mettre en œuvre différents modèles de représentation, de l'analyse linguistique à l'élaboration d'objets structurés à l'aide de schémas et de « scripts ». L'ouvrage présente, en s'appuyant sur des exemples concrets, l'éventail des possibles applications de ces recherches : des jeux, avec la modélisation et l'heuristique, au connexionnisme avec les réseaux de neurones artificiels, en passant

par les logiciels de traitement automatique du langage naturel, les systèmes experts avec l'intelligence artificielle distribuée, et la robotique. (Prix : 115,00 FF).

H – BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Corps humain

Rythmes biologiques

Aménager les temps des enfants : débats autour d'une expérience. Paris : La Documentation française, 1998. 303 p., bibliogr. p. 301-303. ☞ 22

Actes du Forum des 12 et 13 juin 1997 présentant le bilan de l'expérimentation de l'Aménagement des rythmes scolaires (ARS) menée dans plus de cent sites à partir de 1996. Cette expérimentation, visant à mieux prendre en compte les temps de l'enfant dans l'élaboration des emplois du temps, fait ici l'objet d'une analyse et d'une amorce d'évaluation ; la diversité des intervenants (praticiens, chercheurs, décideurs) a permis d'enrichir le débat sur l'enjeu essentiel de la place que tient et doit tenir la dimension temporelle dans une politique éducative. (Prix : 150,00 FF).

K – ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

ATTALI, Jacques. dir. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur.* Paris : Stock, 1998. 147 p. ☞ 4

Le rapport Attali est le résultat d'une consultation d'universitaires, de chercheurs et de chefs d'entreprise, sur le système d'enseignement supérieur français, qui doit être simplifié. La première mission des universités et des grandes écoles n'est plus le recrutement des cadres de l'État. Tout

étudiant devra être assuré de pouvoir quitter l'enseignement supérieur avec un diplôme de valeur professionnelle s'il est prêt à accomplir les efforts nécessaires pour en obtenir un. La préparation à la vie professionnelle doit devenir l'un des axes majeurs du projet pédagogique de tout établissement d'enseignement supérieur... Les niveaux pertinents de sortie seront à trois ans avec la licence, à cinq ans avec la nouvelle maîtrise faite d'enseignement, de stages et de recherche et à huit ans avec le doctorat. Le rapprochement entre universités et grandes écoles se fera de fait. Les grandes écoles devront, pour continuer de former un vivier de très haut niveau, développer leurs activités de recherche et s'ouvrir davantage aux étudiants venus de l'enseignement technique et de l'étranger. La formation continue devra devenir une règle absolument générale. Il faudra s'assurer que les réformes préconisées ici soient harmonisées avec les autres pays d'Europe. Cela pourrait être à l'initiative de la France, un des grands chantiers de l'union européenne pour la prochaine décennie. (Prix : 70,00 FF).

Politique de l'enseignement

Restructuring schools, reconstructing teachers : responding to change in the primary school. Buckingham : Open University Press, 1997. XIII-185 p., bibliogr. p. 166-177. Index. ☞ 11

Cette étude, fondée sur une recherche menée dans sept écoles primaires durant plusieurs années, explore la nature et les effets des récentes transformations radicales de l'enseignement primaire ainsi que les stratégies d'adaptation des enseignants et des directeurs d'écoles. Dans cette approche qualitative, en collaboration avec les enseignants, l'observation des leçons, des activités de l'école est complétée par les interviews de professeurs et d'autres acteurs du processus éducatif. Le macrofacteur économique technologique et social qui refaçonne le monde est examiné en tant qu'agent de restructuration de l'école primaire et du rôle du maître.

L'évolution de la conception de culture du « bon professeur » est analysée. L'objectif affirmé de création d'une culture de collaboration, dans un contexte de liberté, de démocratie, est contrarié par l'entreprise gestionnaire focalisée sur le système et non sur l'apprentissage. (Prix : 189,00 FF).

Réformes et innovations

L'école de la deuxième chance... : actes du colloque organisé à Marseille les 9 et 10 décembre 1996. La Tour-d'Aigues : Éd. de l'Aube, 1997. VII-216 p., ill. ☞ 4

Cette conférence intitulée « Le projet d'École de la deuxième chance à Marseille à la lumière des expériences internationales » visait à confronter le projet marseillais (première ville de l'Union candidate au dispositif proposé dans le livre blanc sur l'éducation et la formation) aux expériences du même type lancées à travers le monde (notamment l'Alyat Hanoar israélien et le modèle américain des accelerated schools). Trois points de vue sont successivement adoptés : le concept et le projet, l'organisation et le fonctionnement de ces écoles et, enfin, les partenariats, ou comment la lutte contre l'exclusion des jeunes est l'affaire de tous, entreprises, collectivités, universités, associations... (Prix : 129,00 FF).

Administration et gestion de l'enseignement

Rapport général : 1998. Paris : La Documentation française, 1998. 232 p. ☞ 4

Cette livraison 1998 du rapport de l'IGAEN porte sur trois grands thèmes. Dans un premier temps, soulignant la bonne gestion d'ensemble des lycées et collèges tout en regrettant un certain immobilisme (stabilité excessive des personnels, absence de politique globale d'établissement, panne de l'enseignement professionnel), le rapport

s'attache à relativiser l'ampleur des phénomènes de violence et de pauvreté (baisse de fréquentation des cantines) en montrant comment, globalement, l'établissement scolaire reste une zone préservée de la tendance à la dégradation générale du milieu ambiant. Puis, examinant le fonctionnement des services déconcentrés, il dresse un bilan en demi-teinte de dix ans de déconcentration des moyens du second degré, notamment en matière de formation continue. Enfin, tout en saluant les efforts en direction des étudiants (orientation, premier cycle, professionnalisation), l'inspection relève certains manques en matière de gestion des établissements d'enseignement supérieur, notamment du patrimoine immobilier et des personnels enseignants (usage des heures complémentaires, dispositifs de promotion des enseignants-chercheurs). (Prix : 110,00 FF).

L – NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement élémentaire

ROLLAND, Marie-Claire. *Cycle III : une première culture en sciences humaines.* Paris : Ellipses, 1998. 383 p. (Formation des personnels de l'Éducation nationale.) ☞ 22

L'ouvrage désire fournir aux maîtres, enseignant les programmes du cycle 3, des pistes pédagogiques nouvelles. Le travail se base sur trois principes de développement : l'imagination, l'exercice, l'auto-correction. Il se fonde sur la représentation d'enfants de 8 à 11 ans pleins de ressources et de vigueur et en prise avec leur temps et leur quotidien. Il pose les postulats et définit les objectifs nécessaires pour établir une stratégie d'enseignement. En lecture, une variété de techniques, pour faire entendre et faire lire, améliorent les performances tout en développant le plaisir de lire. L'entraînement à l'écrit doit préparer l'élève aux nouvelles constructions de textes exigées par la « cyberculture ». Les connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue

regroupent dans une finalité commune la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe. En l'absence aujourd'hui d'une vraie didactique de l'oral, des règles empiriques sont rappelées. Démultiplier le temps consacré à la géographie par divers instruments lui fournit un environnement d'appropriation culturelle à la taille d'un enfant de dix ans. L'histoire est une discipline majeure qui sert de tremplin à l'expression et nourrit la réflexion. L'éducation civique, bien souvent minimisée dans les pratiques de classe, devrait se sentir obligée de remonter aux fondements de la morale. Un chapitre est consacré à l'éducation à la santé et l'éducation sexuelle. (Prix : 160,00 FF).

Enseignement secondaire

VAN DEN BERGHE, Wouter. *Quality issues and trends in vocational education and training in Europe*. Bruxelles ; Luxembourg : ECSC-EC-EAEC, Office for official publications of the European Communities, 1996. 43 p., ill., bibliogr. p. 41-43. (CEDEFOP Document.) 4

Contribution du CEDEFOP au débat sur la qualité de la formation professionnelle en Europe, à partir de l'observation des expériences de sept pays européens. Les systèmes de contrôle qualitatif au macroniveau et au niveau institutionnel sont décrits. La mise en œuvre de modèles d'évaluation est étudiée. La difficulté d'atteindre un consensus national et, a fortiori, européen sur les questions de formation professionnelle est signalée. (Prix : 30,00 FF).

Enseignement supérieur

BRENNAN, John. ed. ; KOGAN, Maurice. ed. ; TEICHLER, Ulrich. ed. *Higher education and work*. London ; Bristol (Pa.) : Jessica Kingsley, 1996. 264 p., notes bibliogr. Index. (Higher education policy series ; 23.)

4

Ce livre traite des relations entre l'enseignement supérieur et le monde du travail à deux niveaux : celui de l'évolution des carrières et emplois offerts aux diplômés de l'enseignement supérieur ; celui de l'interaction entre les besoins de l'économie et le contenu des études. En effet, on note la tendance grandissante de nombreux gouvernements à intervenir dans les cursus et les programmes universitaires pour qu'ils répondent aux besoins de l'économie. De leur côté les étudiants, plus nombreux qu'autrefois, souhaitent acquérir des compétences qu'ils pourront réinvestir sur le marché de l'emploi. L'enseignement en alternance, le partenariat éducation/entreprise, déjà très présents dans les études commerciales et techniques semblent être des stratégies appelées à se développer. Les études présentées dans cet ouvrage ont été réalisées au moyen d'enquêtes menées en particulier en Finlande, en Allemagne, en Angleterre, en Norvège, en France et en Italie. (Prix : 260,00 FF).

READINGS, Bill. *The University in ruins*. Cambridge ; London : Harvard university press, 1996. X-238 p., bibliogr. p. 195-227. Index.

12

L'auteur examine les implications, pour l'université, de l'évolution vers une économie globale transnationale : l'émergence d'un discours sur « l'excellence » concurrence la notion de « culture nationale » que symbolisait l'université. Il analyse la crise identitaire de cette institution, provoquée par le déclin

de sa mission culturelle, humaniste, au profit d'un développement des ressources humaines au service du marché. (Prix : 120,00 FF).

Éducation des adultes, formation continue

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. ed. ; FABLET, Dominique. ed. *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 1998. 357 p. (Savoir et formation.) ☞ 11

L'ouvrage est composé d'une série de contributions de spécialistes formalisant leur expérience de l'analyse des pratiques professionnelles, dans un cadre de formation initiale ou continue. Les contributions concernent les métiers ou les fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines, du monde de l'éducation, du social ou de l'entreprise). Est indiquée, en avant-propos, la prégnance de « l'orientation Balint », médecin et psychanalyste anglais, dans le dispositif de l'analyse. Introduit par Jacky Beillerot, l'ensemble a été structuré en trois parties : « Analyse des pratiques et formation professionnelle continue », « Analyse des pratiques et formation professionnelle initiale », « Intervention et consultation d'équipes ». Pour les sujets s'impliquant dans l'analyse, en situation interindividuelle ou en groupe, il s'agit de donner sens et/ou d'améliorer leurs techniques professionnelles. La réflexion sur la pratique s'avère un facteur essentiel dans la transformation du travail, son organisation et ses activités. (Prix : 150,00 FF).

CHAPMAN, Judith D. ; ASPIN, David N. *School, the community and lifelong learning*. London ; Washington (D.C.) : Cassell, 1997. XII-337 p., bibliogr. p. 315-329. Index. (School development series.) ☞ 4

Cet ouvrage amorce une réflexion sur les défis que l'école contemporaine doit relever pour répondre aux besoins de la société. La nécessité de former les élèves pour un apprentissage continu, après la scolarité, d'établir une coopération entre l'école et la famille, la collectivité, est mise en relief. La mise en œuvre d'une approche cohérente de la formation continue est analysée. Des suggestions sont proposées pour identifier les rôles clés des gouvernements, des responsables de l'administration scolaire et des agences fournissant de l'information sur le développement de stratégies d'éducation permanente. (Prix : 160,00 FF).

COURTOIS, Bernadette. ed. ; PRÉVOST, Hervé. ed. *Autonomie et formation*. Lyon : Chronique sociale, 1998. 265 p., notes bibliogr. (Pédagogie/Formation.) ☞ 6

Notre société vit une crise dans laquelle la lutte pour l'emploi et contre le chômage constitue la toute première priorité. La formation apparaît donc comme la meilleure arme pour faire face à cette situation. Celle-ci passe par l'acquisition de connaissances de base et l'accès continu à toute formation pour répondre à l'évolution des technologies et à la demande du marché du travail. Elle fait également appel à l'autonomisation de la personne et à l'autoformation, activité qui consiste à apprendre par soi-même. Cet ouvrage s'articule autour de trois axes : Les pratiques autonomisantes des personnes, Penser le développement de l'autonomie, Autonomie, autoformation et métamorphoses de la formation qui rendent compte, sous une forme collective, de descriptions d'expériences, de stratégies et pratiques de formation, de validation de connaissances et reconnaissance des acquis. (Prix : 140,00 FF).

FRÉCHET-LAOT, Françoise. *Contribution à l'histoire des institutions d'éducation des adultes : le complexe de Nancy (CUCES/ACUCES-INFA). 1954-1973*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris : Paris X - Nanterre, 1998. Vol. 1 : 439 p., bibliogr. p. 416-439. Vol. 2 : 344 p. ☞ 13

L'histoire du « Complexe de Nancy » est celle de trois institutions : le Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES), créé en 1954 ; l'association accompagnant cet institut, l'ACUCES ; enfin l'Institut national de formation des adultes (INFA), établissement public créé en 1963 et supprimé en 1973. À travers une périodisation articulée autour de l'avant et l'après 1968, c'est une page centrale de l'histoire de l'éducation permanente et de la formation des adultes (avec notamment la création de la revue « Éducation permanente » en 1968-1969) qui est retracée, à partir d'archives et de témoignages d'acteurs majeurs de cette aventure, en particulier Bertrand Schwartz. La dernière partie (« une histoire de groupes ») tente une approche sociologique de l'expérience nancéienne.

JÉZÉGOU, Annie. *La Formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan, 1998. 184 p., bibliogr. p. 173-181. ☞ 11

Cet ouvrage nous montre le véritable enjeu de la formation à distance : l'autonomie des apprenants, au-delà des défis économiques, sociaux et technologiques qui se profilent à l'horizon de la société éducative médiatique. L'auteur utilise les concepts d'individualisation autonomisante et institutionnelle. Elle insiste sur l'importance du projet pédagogique-politique qui peut encourager la prise de contrôle par l'apprenant sur le processus de formation ou au contraire, le place sous contrôle de l'institution, de ses

objectifs et de ses contraintes. Par ce livre, l'auteur s'inscrit dans un courant qui s'affirme à l'interface du champ de l'autoformation et de l'ingénierie pédagogique. Elle souligne la difficulté de l'équilibre à trouver pour la formation individualisée à distance entre le projet d'autonomisation de l'apprenant et les contraintes institutionnelles. (Prix : 110,00 FF).

MORGAN, Ronald R. ; PONTICELL, Judith A. ; GORDON, Edward E. *Enhancing learning in training and adult education*. Westport (Conn.) ; London : Praeger Publishers, 1998. XIV-367 p., bibliogr. p. 327-344. Index. ☞ 14

Après une description de leur programme de recherche sur la formation sur le lieu de travail, les auteurs présentent un modèle d'apprentissage. L'aspect comportemental de l'apprentissage est analysé. L'apport des sciences cognitives est pris en compte dans la réflexion sur les possibilités d'amélioration de la résolution de problème de la créativité et, finalement, de l'intelligence. Différents modèles de conseil, de consultation sur place sont décrits. Les méthodes de recherche quantitatives et qualitatives sont également passées en revue. L'ouvrage, troisième d'une série relatant un vaste projet de recherche lancé par le « North American Institute for Training and Educational Research », concerne particulièrement les formateurs, chercheurs et psychologues consultants travaillant sur la formation et l'éducation permanente en entreprise. (Prix : 368,55 FF).

SMITH, M Cecil. ed. ; POURCHOT, Thomas. ed. *Adult learning and development : perspectives from educational psychology*. Mahay (N.J.) ; London : Lawrence Erlbaum, 1997. XIII-279 p., ill., notes bibliogr. ☞ 15

Cet ouvrage traite de la psychopédagogie appliquée à la formation des adultes. La première partie établit une base conceptuelle permettant de connecter la recherche et la pratique, la psychologie de développement et l'éducation des adultes. La seconde partie décrit les théories du fonctionnement intellectuel, répertorie les stratégies efficaces pour développer puis maintenir la capacité de mémorisation durant toute la vie. La troisième partie évoque des recherches très diverses, les unes portant sur l'aspect comportemental ou cognitif de la lecture et l'importance de la « littératie » dans les situations concrètes, d'autres s'intéressant au développement moral de l'adulte ou à la préparation des parents à la compréhension de l'apprentissage de leurs propres enfants. (Prix : 236,25 FF).

SUTHERLAND, Peter. ed. *Adult learning : a reader*. London ; Stirling : Kogan Page, 1997. XIV-208 p., ill., notes bibliogr. 15

Recueil d'articles traitant des diverses approches du processus et des méthodes d'apprentissage chez les apprenants et notamment les apprenants adultes, dans le but d'améliorer l'éducation de ceux-ci : le traitement de l'information, la métacognition, les perspectives cognitives et behavioristes sont examinés. L'apprentissage des adultes en petits groupes, le contexte d'apprentissage (milieu professionnel, social, familial), le cas de l'étudiant d'âge mûr à l'université sont étudiés. La dernière section de l'ouvrage analyse les implications de ces recherches pour les choix pédagogiques des enseignants. (Prix : 87 \$US).

WALTERS, Shirley. ed. *Globalization, adult education and training : impacts and issues*. London ; New York : Zed Books, 1997. IX-278 p., notes bibliogr. Index. (Global perspectives on adult education & training ; 1.) 5

Cet ouvrage, issu d'une conférence tenue au Cap en 1995 sur l'éducation des adultes, regroupe vingt-cinq articles d'auteurs originaires de douze pays différents (l'Afrique du Sud y ayant une place prépondérante). Les premiers chapitres examinent l'impact sur la formation des adultes du changement de nature de l'État, du marché, de la société civile, dans le contexte de la mondialisation. Une seconde partie réfléchit aux stratégies de formation professionnelle et d'éducation des adultes qui permettent d'intégrer la dimension personnelle, politique et professionnelle et de répondre aux besoins en capital humain du marché. La troisième partie décrit les pratiques locales des éducateurs confrontés aux populations pauvres, urbaines ou rurales, au cas des femmes. Le thème des derniers chapitres est la « reconsidération du concept d'apprentissage permanent » opposant l'idéologie néo-libérale du capital humain et l'approche humaniste, holiste de l'éducation. (Prix : 142,00 FF).

Pédagogie de la formation continue

PAYETTE, Adrien ; CHAMPAGNE, Claude. *Le Groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'université du Québec, 1997. 211 p., bibliogr. p. 205-211. 22

Le codéveloppement professionnel cherche à modifier le rapport entre la pratique, la formation et la recherche dans le domaine des sciences humaines. Dans la démarche proposée par les auteurs, chaque membre du groupe est à la fois praticien et formateur, les concepts fondateurs du groupe de codéveloppement professionnel étant l'action, l'expérience, la pratique, le groupe, la réflexion et la globalité de la personne. Après avoir présenté le fonctionnement et les différentes formes du groupe, ainsi que les étapes de la séquence de consultation, sont analysés le rôle et les compétences du client, des consultants, de l'animateur et de

l'organisateur. En annexe, sept expériences de groupe et quelques outils conceptuels. (Prix : 150,00 FF).

M – PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

TARDIF, Maurice. ed. ; ZIARKO, Hélène. ed. *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Laval : Presses de l'université de Laval, 1997. 299 p., notes bibliogr. ☞ 21

Cet ouvrage rend compte des travaux présentés par divers chercheurs québécois à l'occasion d'un colloque intitulé : « La formation des maîtres au Québec : ruptures et continuités ». Trois questions, traitées de façons séparées, sont en fait intimement liées entre elles. La première, qui rassemble la majorité des textes, concerne la formation des maîtres et les changements récents dans le champ de la formation, à la fois sur le plan quantitatif et qualitatif. La deuxième question, moins traitée que la première, a trait à la formation des maîtres et à l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) en éducation. Enfin, les auteurs envisagent la dimension politique des réformes en cours, où ils montrent l'écart important qui sépare les nobles prétentions exprimées et les moyens consentis pour les réaliser. (Prix : 225,00 FF).

Formation des enseignants et des formateurs

CHARLIER, Bernadette. *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck université, 1998. 276 p., bibliogr. p. 267-273. Index. (Pratiques pédagogiques.) ☞ 23

Aujourd'hui, les enseignants éprouvent souvent des difficultés à percevoir le rôle de la formation continuée dans l'apprentissage de leur pratique d'enseignement. Dans la première partie de cet ouvrage, un cadre conceptuel précise les questions et démarches de recherche et construit un modèle d'analyse aussi complet et ouvert que possible. Les conceptions, les conceptions de l'apprentissage, l'apprentissage et le changement de pratique d'enseignement conduisent à élaborer, d'une part, un ensemble de points de repère pour analyser les conceptions d'enseignants à propos de leur apprentissage et, d'autre part, un modèle d'analyse de conditions dans lesquelles ces conceptions intègrent une vision du changement de pratique d'enseignement. Dans une seconde partie, sont présentées la méthode de recherche dont les cohérences avec le cadre conceptuel sont examinées, la méthode d'analyse de discours choisie : la méthode d'analyse structurale, et les exigences de validité, de fiabilité et de transférabilité adaptées à cette recherche. La troisième partie est consacrée à la présentation des analyses de cas d'enseignants, précédée d'une description et d'une analyse de la formation dans le cadre de laquelle la recherche est réalisée. Ensuite, chaque analyse de cas rend compte des étapes de la carrière de l'enseignant, décrit ses conceptions de son apprentissage et du changement de pratique à différents moments de la formation. Une conclusion complète les analyses de cas en tentant une synthèse de celles-ci et ouvre des perspectives concrètes pour la recherche et pour la formation des enseignants. (Prix : 210,00 FF).

L'École à la page : formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants. Paris : OCDE, 1998. 194 p., bibliogr. p. 192-194. ☞ 23

L'objectif de ce rapport ne consiste pas à établir un rapport technique, ni un bilan exhaustif des travaux de recherche dans le domaine traité. Il s'agit plutôt d'analyser les principaux problèmes rencontrés actuellement dans la formation continue et le

perfectionnement professionnel des enseignants, de les examiner brièvement dans huit pays aux cultures, traditions éducatives et structures administratives différentes, et de tirer des conclusions sur la manière dont les politiques éducatives peuvent améliorer les pratiques et introduire des innovations. Les huit pays étudiés, que sont l'Allemagne, les États-Unis, l'Irlande, le Japon, le Luxembourg, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse arrivent tous à la même conclusion : les méthodes de perfectionnement professionnel les plus efficaces combinent des activités sur place et hors de l'école. Elles impliquent un perfectionnement personnel, d'une part, et une assistance extérieure d'autre part. L'expérience de ces huit pays fait également ressortir la nécessité d'une identification plus systématique des besoins, d'une meilleure évaluation des programmes et d'une diffusion améliorée de ces évaluations... (Prix : 135,00 FF).

Formation initiale des enseignants et des formateurs

GUILLOT, Agnès. *Les Jeunes professeurs des écoles : devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan, 1998. 185 p.; bibliogr. p. 179-185. (Forum de l'IFRAS) ☞ 4

Afin de définir le métier de professeur des écoles, cet ouvrage se penche sur la formation des maîtres dans les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) créés en 1991 et compare les caractéristiques de ce « nouveau métier » au travail des anciens instituteurs. En citant des exemples concrets, l'auteur retrace le périple de ces jeunes étudiants jusqu'à leur installation dans leur premier poste et analyse les aspects singuliers de cette profession. (Prix : 120,00 FF).

Formation continue des enseignants et des formateurs

BELL; Beverley; GILBERT, John. *Teacher development : a model from science education*. London ; Washington (D.C.) : Falmer Press, 1996. VI-190 p., bibliogr. p. 174-184. Index. ☞ 14

Cet ouvrage décrit les résultats d'une recherche de trois ans en Nouvelle-Zélande, portant sur l'enseignement/apprentissage des sciences. Une expérience avait été menée avec des professeurs désireux de changer leurs méthodes pédagogiques en fonction d'une vision constructiviste de l'apprentissage et d'une prise en compte des idées des élèves. Un modèle de perfectionnement des professeurs de sciences est proposé, qui peut intéresser l'ensemble de la profession enseignante. Le développement professionnel y est conçu, non seulement comme un développement du savoir, mais aussi comme une promotion de la formation sociale et personnelle. Les éléments ressentis par les professeurs comme influents dans leur progression professionnelle sont étudiés.

GLOVER, Derek ; LAW, Sue. *Managing professional development in education : issues in Policy and practice*. London : Kogan Page, 1996. IX-182 p., ill., bibliogr. p. 171-176. Index. ☞ 2

Cet ouvrage examine l'évolution du secteur de l'éducation et en particulier des politiques concernant le développement professionnel dans le cadre d'un renforcement de l'efficacité des écoles et du perfectionnement pédagogique sur le terrain. Les tendances dans l'organisation du développement professionnel dans quelques pays sont comparées à celles de la Grande-Bretagne. Des études de cas sont proposées aux enseignants cherchant à comprendre les processus de développement professionnel dans leur contexte personnel. La mise en œuvre de plans nationaux et leur impact sur les institutions, les

individus sont étudiés ; les mesures concrètes prises par les écoles sont évoquées, ainsi que les services du « marché de l'éducation ». L'évaluation du développement professionnel et de la formation d'une culture de ce développement, cohérente et productive, est discutée. (Prix : 19,99 £).

N – ORIENTATION, EMPLOI

Emploi

Emploi et formation

Femmes sur le marché du travail : l'autre relation formation-emploi. Marseille : Céreq, 1997. 170 p., tabl., notes bibliogr. (Études ; 70.) Ⓢ 2

Sur les pas du féminisme, et en point d'orgue de recherches s'appuyant généralement sur une comparaison entre la situation des jeunes filles et celle des garçons, cette étude se concentre davantage sur l'aspect spécifiquement féminin de la formation et de l'accès à l'emploi. Elle s'appuie pour cela sur des approches et des méthodes diversifiées, voire disparates, tout en tentant de mettre en lumière les interactions entre les deux. En effet, alors que le niveau de formation augmente sensiblement, il convient de préciser ce qu'il en est des spécialités, des filières choisies, et des répercussions en ce qui concerne l'intégration professionnelle. (Prix : 150,00 FF).

O – ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

DEROUET-BESSON, Marie-Claude. *Les Murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire.* Paris : Métailié, 1998. 307 p., bibliogr. p. 275-306. (Leçon de choses.) Ⓢ 14

Où enseigner ? Les murs de l'école veulent explorer le mouvement constant qui relie l'offre de constructions scolaires à la demande

de lieux d'école. L'exploration de l'offre, de la demande et de leurs liens s'appuie sur une chronologie française depuis les années soixante mais elle l'approche sous trois angles différents. L'angle de l'expertise, celui du rapport entre ce qu'il y a de plus singulier dans une demande pour une situation d'enseignement et ce qu'il y a de plus idéal, de plus général, dans l'offre d'éducation. L'angle des conceptualisations scientifiques, psychologiques ou sociologiques, de l'écart entre l'offre et les usages. Celui enfin de la légitimité des politiques publiques face à une demande éclatée. Donner la parole aux usagers, faire vivre une démocratie de proximité, créer une nouvelle citoyenneté, autant d'espoirs qui mettent du temps à se concrétiser. (Prix : 160,00 FF).

Environnement pédagogique

Alternance école-entreprise

DEMOL, Jean-Noël. ed. ; PILON, Jean-Marc. ed. *Alternance, développement personnel et local.* Paris : L'Harmattan, 1998. 271 p., bibliogr. p. 253-266. (Alternances et développements.) Ⓢ 12

Cet ouvrage franco-québécois pose un regard critique sur les enjeux de la formation en relation avec le développement de la personne dans sa collectivité. Il met en commun les réflexions et les expériences françaises et québécoises sur la formation en alternance, grâce à la contribution de l'expérience des maisons familiales rurales en France et des recherches pédagogiques universitaires en cours au Québec. Il rend compte ainsi de la variété des conceptions et pratiques de la formation alternée, de ses richesses et de ses difficultés. Les aspects particuliers comme l'évaluation ou la fonction tutorale sont également évoqués. Il signale enfin la nécessité d'adapter l'alternance à l'évolution du public et des milieux locaux, par le biais notamment de la formation des formateurs. (Prix : 140,00 FF).

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Les parcours diversifiés : éléments théoriques. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, 1997. 260 p., ill., bibliogr. p. 241-257. (Savoir et faire.) 21

Deux universités d'été se sont tenues en 1994 et 1995, organisées par la MAFPEN de Toulouse sur le thème de la transversalité des savoirs. La mise en place de parcours diversifiés impose, de la part de l'équipe éducative, l'élaboration d'un projet commun entre enseignants des collèges de différentes disciplines. Ce projet doit être ancré sur les apprentissages disciplinaires, les thèmes et objets communs, les objectifs transversaux et complémentaires. Un travail théorique approfondi dans ce secteur, tant dans le domaine des didactiques des disciplines que dans celui de la représentation des élèves quant à la construction de leurs savoirs, permettra de définir des demandes nouvelles, adaptées aux futures orientations des collèges, et de trouver des solutions concrètes aux problèmes actuels. (Prix : 90,00 FF).

Pédagogie

Théories pédagogiques

HOULE, Cyril Orvin. *The Design of education.* San Francisco : Jossey-Bass, 1996. XX-282 p., bibliogr. p. 263-272. Index. (Jossey-Bass higher and adult education series.) 31

Comment concevoir des programmes de formation pour adultes qui répondent au mieux aux attentes des publics enseignés ? Les situations d'apprentissage que vivent hommes et femmes au cours de leur vie sont extrêmement diverses. Parmi celles-ci, Cyril O. Houle a distingué onze catégories

différentes qui constituent une grille d'analyse pour toute personne voulant se former elle-même ou voulant faire acquérir des connaissances à un individu ou à un groupe. Plusieurs études de cas sont développées puis examinées en utilisant cette typologie des situations d'apprentissage, outil pratique pour mettre sur pied, évaluer et au besoin faire évoluer des séquences de formation ou d'enseignement continué. (Prix : 189,00 FF).

LETHIERRY, Hugues. *Se former dans l'humour.* Lyon : Chronique sociale, 1998. 188 p., ill., bibliogr. p. 78-82. (Pédagogie formation.) 4

L'humour est loin d'être un thème dominant en éducation. Cet ouvrage veut lui donner droit de cité dans les méandres de la vie scolaire et face à un avenir rempli d'inquiétudes pour les jeunes. L'humour surprenant et cicatrisant s'avère être indispensable pour tenir dans l'adversité, retrouver la joie d'enseigner, et rendre un tant soit peu les élèves heureux. Il est aussi un moyen de renforcer la motivation. L'auteur nous donne tout d'abord une définition de l'humour et les différentes formes qu'il revêt au travers de situations diverses. L'utilisation de l'humour dans l'enseignement nous est proposé pour le cycle élémentaire. L'auteur s'appuie sur des exemples concrets et sur les différents modes d'expression que sont l'écrit, l'oral, le jeu, le dessin. Pour conclure, l'auteur nous met en garde contre les déviations possibles et nous oriente vers une bonne et saine utilisation du rire. (Prix : 108,00 FF).

Courants pédagogiques contemporains

HOUSSAYE, Jean. *Deligny, éducateur de l'extrême.* Toulouse : Erès, 1998. 114 p., bibliogr. p. 113-114. (L'éducation spécialisée au quotidien.) 61

Fernand Deligny est souvent considéré comme un des pionniers de l'éducation spécialisée. Après une rapide présentation chronologique de sa vie, l'auteur distingue deux périodes dans l'existence de F. Deligny. La première, jusqu'en 1966, est celle des tentatives où il va passer des délinquants aux autistes. Il s'agit d'esquiver, de refuser la morale et la psychologie. À partir de 1967 (début de la deuxième période), il s'installe définitivement dans les Cévennes où il lance une expérience alternative. Constitué d'enfants et d'adultes autistes, ce réseau fonctionne hors de la volonté éducatrice de qui que ce soit, avec une économie de subsistance qui reste ouverte sur le dehors. Plusieurs extraits de ses textes tels que : « Graine de crapule », « Les vagabonds efficaces » témoignent de l'action de « cet homme de rupture ». (Prix : 100,00 FF).

Organisation pédagogique

SENSEVY, Gérard. *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : Presses universitaires de France, 1998. 268 p., bibliogr. p. 259-268. (L'Éducateur.)

☞ 11

Qu'est-ce que l'autonomie de l'élève ? Qu'est-ce qui empêche l'élève d'atteindre à l'autonomie ? Dans ce livre, sont construits des éléments de réponse à ces questions, par la description d'une recherche menée dans une classe de la fin de l'école primaire, classe dans laquelle certaines formes d'organisation de l'étude ont été mises en place en mathématiques. L'autonomie de l'élève est ainsi directement reliée à l'étude. En tant qu'autonomie didactique, elle suppose dans la classe un certain rapport aux objets de savoir et à l'ignorance, un certain rapport au temps et à la mémoire, un certain rapport aux autres, un certain rapport à l'institution au sein du contrat didactique. Au-delà, c'est l'institution elle-même que ce livre tente de (re) penser : comment concevoir des institutions didactiques (où l'on enseigne et où l'on apprend) qui

nécessitent l'autonomie des élèves ? Comment faire vivre des modes de régulation pour lesquels les institués (les élèves) acquièrent de la puissance sur leur devenir et sur le devenir institutionnel ? C'est dire : comment le travail didactique peut-il s'inscrire dans l'expérience de la démocratie ?... (Prix : 139,00 FF).

Travail individuel et individualisé

Les Méthodes de travail des collégiens : résultats, fiabilité, robustesse. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie ; Direction de l'évaluation et de la prospective, 1997. 107 p. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 96.) ☞ 4

À l'entrée en sixième, les élèves ont acquis durant leur scolarité dans le primaire un incontestable sérieux dans la préparation de leur journée de travail au collège, mais ils ont du mal à s'adapter aux nouvelles méthodes de mémorisation des leçons et aux exigences accrues du travail à la maison. Peu de progrès sont à noter dans le domaine des méthodes de travail entre le début et la fin de la sixième, mais les indices d'anxiété et de découragement déclarés augmentent. Par rapport à l'entrée en 6^e, on constate en fin de collège une certaine dégradation des pratiques et des réflexes de base, ainsi que de la maîtrise de la gestion du temps. Selon les enseignants, environ un élève sur deux a des méthodes de travail satisfaisantes en fin de sixième. Mais le point de vue des enseignants et celui des élèves convergent d'autant plus que les élèves ont un bon niveau cognitif. Ces résultats, reposant sur des déclarations et non sur une observation, suscitent un certain nombre de questions qui sont abordées dans ce dossier. (Prix : 95,00 FF).

Travail en groupe

PLÉTY, Robert. *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Retz, 1998. 143 p. (Pédagogie.) ✎ 3

Ce livre s'attache à répondre à plusieurs questions qui, au cours de multiples expériences de pédagogie de groupe, ont pu se poser aux uns comme aux autres. Chacune de ces questions constitue le sujet d'une des trois grandes parties du livre. 1) Qu'est-ce que réellement apprendre et se former en groupe ? L'apprentissage visant directement chaque individu, il est nécessaire de préciser ce que recouvre exactement ce concept « d'apprendre et se former en groupe ». L'histoire des tentatives de pratiques et d'expériences menées en classe est présentée rapidement pour parvenir à une meilleure intelligence de ce concept. 2) Apprendre et se former en groupe conduit-il à un véritable apprentissage cognitif ? Dès lors, deux types de questions sont à envisager tant du côté des capacités des sujets que du côté des procédures à mettre en place pour s'assurer qu'il s'agit bien d'un véritable apprentissage cognitif. Au niveau des sujets, existe-t-il une réelle capacité de coopération qui permette de réaliser, chez chacun des partenaires, cette autonomie à laquelle prétend la formation individuelle ? Quant aux procédures, elles concernent toutes les démarches pratiques qui sont à même de construire cette autonomie. Connues dans l'apprentissage individuel, comment peuvent-elles trouver place, voire s'épanouir, dans un apprentissage cognitif en groupe ? En outre, cet apprentissage cognitif en groupe favorise-t-il ou crée-t-il des démarches spécifiques conduisant à cette autonomie ? 3) Comment mettre en œuvre l'apprentissage coopératif ? Une « coopérabilité » existe chez les apprenants qui parviennent à mettre en œuvre la capacité à l'apprentissage cognitif en groupe. Cependant, si l'on considère l'enseignement traditionnel dans son ensemble, comme la formation des adultes, il est constaté que le passage à la pratique ne se fait pas, d'où la recherche, dans la troisième partie de cet

ouvrage, des tentatives d'explications et de solutions face à ce blocage... (Prix : 89,00 FF).

Évaluation

BARNABÉ, Clermont. *La Gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal : Logiques, 1997. 581 p., ill., notes bibliogr. Index. (Administration et éducation.) ✎ 5

La première partie de cet ouvrage présente « la qualité totale ». Elle comprend trois chapitres qui posent les éléments fondamentaux, nécessaires à une bonne définition et une meilleure compréhension de la qualité et de la qualité totale, aussi bien en éducation qu'en milieu industriel. La notion de qualité totale comprend une philosophie et repose sur des principes et des connaissances profondes. Il est donc important d'en dévoiler, dans une seconde partie, ses deux principaux objectifs : la satisfaction du client et l'amélioration continue. Ensuite, la troisième partie expose les conditions et les moyens de mettre en place la qualité totale au sein d'une organisation. La qualité totale ne peut être mise en œuvre seulement parce qu'on le veut. Elle nécessite non seulement certains préalables et certaines prédispositions, mais aussi des outils et des techniques afin de faciliter son implantation et son amélioration. La quatrième partie est consacrée à la planification de la qualité totale, qui fait partie intégrante de l'organisation et qui doit être gérée au même titre que les ressources matérielles, financières et humaines, et que l'éducation et la pédagogie. Enfin, dans la cinquième partie, sont donnés des exemples de la qualité totale en milieu scolaire, portant exclusivement sur des expériences américaines : l'implantation de la qualité totale dans des commissions scolaires américaines et dans des écoles primaires et secondaires, et la façon dont elle peut être utilisée en classe par les enseignants. (Prix : 350,00 FF).

PERETTI, André de ; BONIFACE, Jean ; LEGRAND, Jean-André. *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : guide pratique*. Paris : ESF, 1998. 556 p., ill., bibliogr. p. 545-556. Index. (Pédagogie/outils.) ☞ 33

Destiné à tous les personnels d'éducation et de formation dans les différents degrés d'enseignement, de la maternelle au supérieur en passant par l'école primaire, cet ouvrage présente les diverses méthodes d'évaluation, tant du point de vue de la théorie que de la pratique. Tout en se voulant critique, il ambitionne l'exhaustivité. Instrument pratique d'évaluation, ou même d'auto-évaluation pour l'apprenti enseignant, ce livre propose des exemples, des tests, des mémentos utilisables directement en classe ou pour vérifier l'assimilation des notions ici abordées. Synthèse des connaissances en ce qui concerne l'évaluation sous tous ses aspects, et permettant par ce biais la confrontation des objectifs pédagogiques avec les méthodes mises en œuvre, c'est donc aussi un outil pour la formation des formateurs. (Prix : 255,00 FF).

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

PLOMP, Tjeerd. ed. ; ELY, Donald P. ed. *International encyclopedia of educational technology*. Cambridge : Pergamon, 1996. XV-692 p., notes bibliogr. (Resources in education series ; 5.) ☞ 33

Le concept de technologie éducative est défini, les champs conceptuels liés à la technologie sont explorés. Des modèles de conception de l'instruction sont décrits. L'évaluation des besoins, la production, l'évaluation et la mise en œuvre des outils et des ressources pédagogiques sont analysées ainsi que la gestion efficace de cette

technologie. Les diverses stratégies pédagogiques sont inventoriées. La place de la technologie éducative dans les institutions et le développement des nouvelles technologies dans les diverses disciplines du programme sont mis en lumière. Les problèmes non encore résolus (influence des médias sur les enfants, législation internationale en matière de transmission de l'information...) sont posés. (Prix : 1250,00 FF).

TARDIF, Jacques ; PRESSEAU, Annie. collab. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF, 1998. 127 p., bibliogr. p. 123-126. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 19.) ☞ 23

Les technologies de l'information et de la communication connaissent un développement exponentiel qui rend leur intégration à l'école indispensable et incontournable. Parallèlement, l'école vit une crise qui l'amène à revoir sa finalité, ses pratiques pédagogiques et évaluatives. L'auteur met l'accent sur la complexité de l'apprentissage et utilise l'apport des sciences cognitives pour en faciliter la compréhension. Il précise les nouveaux rôles des enseignants et insiste sur les relations étroites devant être établies entre les situations d'apprentissage et d'évaluation. S'appuyant sur une expérience innovante au Québec, l'auteur nous propose un cadre pédagogique rigoureux. Il décrit les caractéristiques des environnements pédagogiques susceptibles de pouvoir à la fois respecter les contraintes de la complexité de l'apprentissage, de recourir aux technologies de l'information et de la communication comme moyens mis à disposition des élèves et de lier étroitement la situation d'évaluation et d'apprentissage. (Prix : 88,00 FF).

WHITSON, Donna L. ; AMSTUTZ, Donna D. *Accessing information in a technological age*. Malabar (Fla.) : Krieger Publishing Company, 1997. IX-180 p., bibliogr. p. 173-178. Index. (Professional practices in adult education and human resource development series.) ✎ 4

Comment faire face à la masse d'informations qui nous assaillent quotidiennement dans notre vie professionnelle et privée ? Tout d'abord, où trouver l'information pertinente ? Comment sont organisés les lieux de ressources multimédias ? Comment fonctionnent les autoroutes de l'information, de quelles bases de données peut-on disposer ? Ce manuel destiné aux formateurs et aux adultes désirent acquérir de nouvelles connaissances donne les outils indispensables pour effectuer une recherche documentaire en adoptant une stratégie de recherche puis pour exploiter les informations recueillies (schémas, fiches techniques, prise de notes). Des problèmes éthiques surgissent avec le développement de nouvelles sources d'information : l'accès au savoir sera-t-il réservé à certains, renforçant ainsi les inégalités sociales ? Faut-il protéger la propriété intellectuelle et les droits d'auteur, et si oui, comment ? Comment assurer la confidentialité des fichiers informatiques ? (Prix : 141,75 FF).

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

Musée, exposition

ALLARD, Michel ; LEFEBVRE, Bernard. *Le musée, un lieu éducatif*. Montréal : Musée d'art contemporain de Montréal, 1997. 416 p., notes bibliogr. ✎ 4

Cet ouvrage regroupe les communications présentées lors du 3^e colloque du Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les

musées (GISEM) qui a eu lieu à l'Université du Québec à Montréal en juin 1995. Ce groupe, formé en 1993, répond au besoin d'échanger des informations, de communiquer les résultats de recherche dans le domaine de l'éducation muséale et de favoriser la critique mutuelle des travaux en cours. « Le musée, un lieu éducatif », et non plus simplement un lieu de culture, s'ouvre désormais à la réflexion, à la recherche et aux attentes de ses visiteurs qu'ils soient enfants ou adultes. La première partie apporte quelques considérations de portée générale : la place et la portée de la culture muséale, l'éducation à l'histoire de l'art, la collaboration entre école et musée. La deuxième partie, « Le musée, institution d'éducation », montre l'évolution de l'institution muséale, de son identité et de ses fonctions et met en relief les liens existant entre le musée et l'éducation. La troisième partie, « Le musée et l'éducation du visiteur » passe en revue le comportement, le discours, les réactions, le vécu esthétique du visiteur. La quatrième partie, « Les moyens éducatifs du musée », présente des cas concrets d'actions mises en place et visant à rejoindre le visiteur de toutes les façons possibles. La dernière partie, « L'évaluation de la fonction éducative du musée », nous fait découvrir l'impact et le rôle de l'agent d'éducation muséale, profession qui existe au Canada depuis une vingtaine d'années. Le concept d'évaluation s'inscrit dans une démarche qui vise à améliorer sans cesse la qualité de la fonction éducative des musées. (Prix : 150,00 FF).

Enseignement assisté par ordinateur

KIBBY, Michael R. ed. ; HARTLEY, J. Roger. ed. *Computer assisted learning : selected contributions from the CAL 95 Symposium, 10-13 April 1995, University of Cambridge*. Oxford : Pergamon, 1996. 187 p.-VI, ill., notes bibliogr. ✎ 15

Sélection de communications présentées à la Conférence de 1995, sur l'enseignement assisté par ordinateur. Une évaluation de cet enseignement durant quinze ans à l'Université ouverte est suggérée. L'efficacité des systèmes d'apprentissage intégrés en tant qu'éléments de soutien à l'école moyenne est questionnée. L'utilisation des ordinateurs comme intermédiaire pour la communication de l'information à l'université est explorée. Une évaluation des simulations par ordinateur pour les étudiants ne pouvant faire l'expérimentation sur place, en laboratoire, est proposée. Une étude de l'influence du sexe sur l'expérimentation des logiciels et sur la résolution de problème avec l'aide de l'ordinateur est rapportée. L'apport de l'ordinateur dans l'éducation des enfants en difficulté psychosociale est étudiée. (Prix : 604,80 FF).

KÜNZI, Carole. *Culture Web : recherche exploratoire sur les représentations d'internet chez les écoliers*. Neuchâtel : IRDP, 1998. 53 p., bibliogr. p. 45-47. (Recherches ; 98. 102.) 11

Ce travail aborde le domaine de l'utilisation d'Internet à l'école chez des élèves suisses romands âgés de 7 à 16 ans, appartenant à trois classes du réseau Edunet, dans le but d'approcher la « culture web ». L'auteur a suivi deux voies : d'une part, une étude des représentations du réseau et de l'ordinateur, d'autre part, une étude des interactions des élèves face à la machine. Cette enquête a révélé l'animisme dont ont fait preuve certains enfants, qui semble apparenté à un mécanisme de défense contre l'anxiété suscitée par l'outil informatique. Elle a donné lieu à un détournement d'usage du forum expérimental mis en place dans le cadre de cette recherche. De lieu de résolution d'énigmes, ce dernier est devenu lieu de rencontre et de projection. (Prix : 8,00 FFS).

PHILLIPS, Robin. *Developers handbook of interactive multimedia in education : a practical guide for educational applications*. London ; Stirling : Kogan Page, 1997. X-241 p., ill., bibliogr. p. 234-237. Index. 4

La première partie de l'ouvrage commente les aspects pédagogiques essentiels pour la conception de multimédias interactifs à but éducatif et discute des éléments spécifiques du processus de développement de cet outil. Le système de navigation, les ressources, les techniques de programmation sont pris en compte. Les problèmes de mise en œuvre et de maintenance de ce produit sont examinés. La seconde partie de l'ouvrage décrit des études de cas : les points faibles et forts de chaque projet, expérimenté par les auteurs, sont analysés. Les diverses dimensions de l'évaluation sont étudiées. Différents types d'utilisateurs peuvent tirer profit de chapitres spécifiques de ce guide pratique pour créer un programme adapté à leurs besoins pédagogiques. (Prix : 212,63 FF).

Enseignement à distance

KEEGAN, Desmond. *Foundations of distance education*. London ; New York : Routledge, 1996. XIII-224 p., ill., graph., notes bibliogr. (Routledge studies in distance education.) 23

Cet ouvrage analyse en profondeur l'enseignement à distance (par correspondance, université ouverte...). Composante non négligeable du système d'enseignement, son importance n'a cessé de croître ; il concerne aujourd'hui en Europe 2,25 millions d'étudiants. L'étude a porté sur les centres d'enseignement à distance du primaire à l'université dans le monde entier, prenant en compte tant les formations chez soi qu'au sein de l'entreprise. Les caractéristiques de l'enseignement à distance, qui en constituent le cadre théorique, sont : La séparation

physique de l'enseignant et de l'élève tout au long du processus d'apprentissage. Le rôle joué par la structure administrative dans la préparation et la programmation des cours, et dans le suivi apporté à l'étudiant. Le recours à des moyens techniques, supports des cours et liens entre l'enseignant et l'élève. La possibilité d'une communication duale permettant le dialogue. L'absence quasi permanente d'un groupe-classe en dépit de regroupements à finalité didactique et sociale et l'existence d'une relation frontale par le biais de moyens électroniques. Il est à noter que l'enseignement à distance a sa propre spécificité didactique. En cela, il constitue un champ de recherche en matière de transmission des connaissances entretenant des rapports avec ceux de la formation des adultes et des nouvelles technologies (vidéoconférence, ordinateur, câble, satellite). Son fonctionnement peut être apparenté au modèle industriel et technologique dans la rationalisation des tâches, la standardisation et la production en masse. L'interactivité et la prééminence accordée à la communication, modes fondamentaux de ce type d'enseignement, tendent à le rapprocher de l'enseignement traditionnel dont il reproduit entre autres le système de validation par diplôme. Dans sa dernière partie, l'auteur passe en revue les divers centres d'enseignement à distance en matière de publics, formations, prestations et diplômes. Une évaluation qualitative des cinq plus grands organismes (dont le CNED) est complétée par une analyse comparée des coûts de ce type d'enseignement par rapport à ceux de l'enseignement traditionnel. (Prix : 132,30 FF).

S – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. MONIOT, Henri. dir. *L'Enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée : l'exemple de la société d'Ancien Régime et de la société du XIX^e siècle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Paris : Université Denis Diderot – Paris VII, 1998. 468 p., bibliogr. p. 411-428. 11

Comment l'histoire sociale est-elle perçue par des adolescents grâce à l'histoire enseignée ? C'est à travers des mots que l'enseignant essaie de faire comprendre des concepts abstraits en s'appuyant sur des documents et des narrations porteurs d'intelligibilité jouant tantôt sur des sentiments, tantôt sur la raison. Que reste-t-il de cet enseignement ? En collège, la reconstruction et l'invention sont la règle générale ; les lycéens sont plus proches du cours. Les concepts fondamentaux passent inaperçus, ainsi « société » n'est jamais défini et recouvre tout. Il y a trois types d'enseignants selon leur proximité du pôle « savoir » ou du pôle « élèves » : les « intellos », les « vulgarisateurs », les « médiateurs ». L'histoire scolaire se retrouve transmettre des mythes, ou du moins des représentations sociales fondatrices. Le temps de l'histoire est souvent dit au présent comme si les événements se déroulaient sous les yeux des élèves. L'histoire se confond avec la mémoire. D'où se fait, alors, qu'enseigner l'histoire à l'école soit nécessaire ? L'histoire scolaire n'est pas que sens commun, elle entend développer le doute méthodique, l'approche raisonnée des événements, la dimension lucide et critique et sans doute cela se fait à l'occasion.

Enseignement des langues et de la littérature

Enseignement de la langue maternelle

FINTZ, Claude. ed. *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, 1998. 384 p., bibliogr. p. 340-382. (Sémantiques.) ☞ 22

Un nombre croissant d'étudiants abordent les études universitaires en maîtrisant imparfaitement le français, tant dans la pratique écrite que dans celle de l'oral. Ce bilan émane aussi bien des enseignants de français que des spécialistes d'autres disciplines confrontés à l'obligation d'entraîner les étudiants aux pratiques de la langue et aux exercices requis par les différentes disciplines. Face à cette situation, des enseignants de l'Académie de Grenoble ont fondé un groupe de réflexion intitulé EMC (Expression, Méthodologie, Communication et Culture) dans le but de confronter leurs expériences et leurs difficultés, de repenser leurs pratiques et de proposer un outil de travail et de réflexion à tous les partenaires concernés. L'ouvrage s'articule autour de trois axes : la connaissance du champ, lire-écrire-réécrire et parler. (Prix : 190,00 FF).

Apprentissage de la communication orale

NELSEN, Jane ; LOTT, Lynn ; GLENN, H. Stephen. *Positive discipline in the classroom*. Rocklin : Prima Pub., 1997. XII-221 p., bibliogr. p. 211-213. Index. ☞ 22

Les auteurs recommandent, en préalable à l'« apprentissage de base » en lecture, écriture, calcul, un « apprentissage moral de base » développant le courage, la confiance en soi, les aptitudes à la vie concrète, nécessaires à la préparation des enfants à la citoyenneté. Dans cet objectif, ils décrivent leur conception positive de la discipline fondée

sur l'encouragement et non la punition. Ils proposent des méthodes stratégiques et détaillent leur mise en œuvre : organisation d'assemblées de classe où les élèves apprennent à remercier, à complimenter, à recevoir un compliment, à respecter les différences ; formation à la résolution de problèmes, focalisation à la discipline sont proposés, offrant un entraînement des professeurs à l'entraide en matière de résolution de problèmes, pour briser l'isolement de l'enseignant et faire profiter celui-ci de l'objectivité d'un tiers, en situation de crise. (Prix : 85,00 FF).

Enseignement de la littérature

JEY, Martine. *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1998. 344 p., bibliogr. p. 327-335. Index. (Recherches textuelles ; 3.) ☞ 13

Ce livre est repris de la thèse de l'auteur soutenue en 1996. L'auteur remonte à l'origine de l'enseignement du français au moment où il s'est constitué comme discipline scolaire. C'est en 1880, que le discours latin fut supprimé à l'écrit du baccalauréat et que la composition française prit sa place. L'avènement de la République, l'industrialisation, l'entreprise coloniale, le développement de l'administration exigeaient une instruction plus conforme aux nouveaux besoins. Mais pourquoi l'enseignement du français devint un enseignement littéraire, et pourquoi le modèle classique s'imposa-t-il ? L'école forme le lecteur, quel savoir construit-elle sur la littérature ? L'école forme aussi le citoyen. L'auteur analyse les finalités de cet enseignement. L'émergence du français comme discipline scolaire ne s'est pas fait sans mal. Des résistances issues du contexte politique, mais aussi les résistances issues de l'institution, expliquent en partie l'immobilisme de l'enseignement du français qui devrait former des élèves et pas seulement s'adresser à une élite. (Prix : 180,00 FF).

Alphabétisation

EL HAYEK, Christiane. ed. *Territoires à livre ouvert : la lutte contre l'illettrisme en milieu rural*. Paris : La Documentation française, 1997. 349 p., bibliogr. p. 339-348. (En toutes lettres.)
 ☞ 22

Depuis quelques années, les zones rurales font l'objet de restructurations administratives et de mesures spéciales en faveur du développement et de l'emploi. Celles-ci déterminent entre autres de nouvelles conditions de fonctionnement des actions de lutte contre l'illettrisme. Dans cet ouvrage, le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), s'est intéressé à la question suivante : quelle est la réalité et la spécificité de la lutte contre l'illettrisme en milieu rural ? À partir de la réflexion et de l'analyse proposées par différents chercheurs (sociologues, démographes, historiens, pédagogues...), le GPLI a souhaité mieux faire connaître la diversité de nombreuses actions et il nous propose un certain nombre d'expériences réalisées dans le monde rural, visant à mettre en évidence toutes les multiples opportunités de partenariat et à rendre, lisibles à tous, les rouages et stratégies qui sont les moteurs de l'action. (Prix : 160,00 FF).

Éducation physique et sportive

FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel. ed. *Critical postmodernism in human movement, physical education and sport*. Albany : State University New York press, 1997. VII-277 p., bibliogr. p. 235-265. Index. ☞ 14

Sélection internationale d'articles de spécialistes reconnus dans le domaine de la culture physique et du mouvement humain, qui utilisent la conceptualisation post-moderniste du rôle du professeur d'éducation physique pour examiner les conflits et les crises de la profession. L'idée principale est que les

professions liées à l'activité physique ne sont pas isolées des contextes sociaux, culturels, politiques et qu'elles ont influencé la vision du corps, de l'exercice physique, conformément aux intérêts des groupes dominants. La seconde partie de l'ouvrage propose un débat contradictoire et des alternatives aux valeurs et aux pratiques professionnelles « modernes », dans le but de créer un avenir plus équitable. (Prix : 130,00 FF).

Sports

ROY, Philippe. *Typologie des classes et pédagogies des activités physiques et sportives*. Paris : Presses universitaires de France, 1998. 203 p., bibliogr. p. 199-203. (Pratiques corporelles.)
 ☞ 11

Identifier les caractéristiques d'une classe, son type, permet d'y adapter un style d'enseignement. Dans cette perspective de différenciation, la prise en compte des représentations, des attentes et des « motifs d'agir » des élèves facilitera les apprentissages. Partant de cette hypothèse, la recherche présentée s'organise en deux parties. La première est consacrée au travail mené sur le terrain pour aboutir à une modélisation de typologie des classes. La méthode et les conséquences pédagogiques tirées, notamment en éducation physique et sportive sont décrites sous forme de tableaux. La deuxième partie exploite cette théorisation de la pratique professionnelle par des opérationnalisations, au travers de l'endurance, des sports collectifs et d'activités duelles. Les principes de construction des cycles d'EPS sont envisagés sous une approche motivationnelle afin d'élaborer une pédagogie de la réussite. L'analyse didactique d'une EPS « transversale » permet de déboucher chez les élèves, au rythme d'une réalité quotidienne plurielle. (Prix : 168,00 FF).

T – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

CHARPAK, Georges. ed. ; LEDERMAN, Léon. ed. *Enfants, chercheurs et citoyens*. Paris : Odile Jacob, 1998. 278 p. 6

L'auteur fait part de sa découverte d'une méthode américaine d'enseignement des sciences à l'école. Cette méthode s'applique à tous les niveaux et tous les domaines scientifiques. Elle s'appuie sur la démarche expérimentale comme moyen d'acquisition des connaissances. Cette démarche active est facilitée par l'immense curiosité naturelle des enfants. Les échanges et les discussions en groupe qui suivent cette démarche, leur permettent d'assimiler l'art de raisonner. Cette méthode renverse les conceptions traditionnelles de l'enseignement. Elle nécessite une mobilisation de tous les acteurs et les moyens indispensables (formation des enseignants, acquisition de matériel scientifique...). L'auteur, interpellé par la situation des élèves les plus en difficulté – issus généralement de familles pauvres – a expérimenté en priorité et avec succès cette méthode dans des quartiers particulièrement défavorisés tels que Vaulx-en-Velin dans la banlieue lyonnaise. Il nous livre cette expérience avec beaucoup d'optimisme et avec l'espoir qu'elle puisse se généraliser en France. Prix Nobel de physique, il est reconnu pour s'être attaché à mettre la science à portée de tous par une pédagogie qui repose sur des idées simples. (Prix : 140,00 FF).

GIORDAN, André. ed. ; MARTINAND, Jean-Louis. ed. ; RAICHVARG, Daniel. ed. *Formation à la médiation et à l'enseignement : enjeux, pratiques, acteurs. Actes des XXèmes journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles, 1998*. Chamonix : Centre Jean Franco, 1998. 542 p., notes bibliogr. 22

Les journées internationales de Chamonix réunissent tous les ans chercheurs, enseignants et vulgarisateurs autour d'un thème lié à la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles. Le choix de travailler sur la « formation à la médiation et à l'enseignement » est lié à une hypothèse sous-jacente : les professionnels de l'éducation et de la culture scientifique et technique sont les plus aptes à réformer de l'intérieur le système éducatif et culturel. Pour cela les outils et les ressources sont nécessaires et la didactique a un rôle à jouer dans leur production. Les actes rassemblent plus de quatre-vingts communications. (Prix : 150,00 FF).

Science achievement in the middle school years : IEA'S third international mathematics and science study. Boston : Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, 1996. X-166 p., ill. 13

Cette étude quantitative permet de comparer les performances scientifiques – en biologie, sciences naturelles, sciences de l'environnement, chimie, physique – des élèves des classes moyennes (7^e et 8^e années de scolarité) dans 41 pays participants. Lors des tests passés par les élèves, un quart des questions étaient ouvertes, nécessitant une réponse écrite élaborée. Les performances supérieures ont été réalisées par Singapour, la République tchèque, le Japon ; les plus faibles par la Colombie, le Koweït et l'Afrique du Sud ; les résultats de la France sont assez

faibles. L'intérêt pour la science en général et notamment pour la physique était plus marqué chez les garçons que chez les filles. La matière offrant le plus de difficultés pour les élèves était la chimie. Dans un même pays les résultats étaient inégaux selon les matières. Les méthodes et moyens d'enseignement sont comparés. (Prix : 280,00 FF).

Enseignement des mathématiques

Mathematics achievement in the middle school years : IEA'S third international mathematics and science study. Boston : Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy, 1996. IX-176 p., ill. ₣ 13

Cette étude quantitative relate le travail d'évaluation des résultats scolaires en mathématiques de 41 pays pour les élèves d'école moyenne – au 7^e et surtout 8^e grade. Les tests de mathématiques ont porté sur les fractions, les systèmes de mesure, les représentations de données, l'analyse de probabilité, la géométrie, l'algèbre. Ces tests comportaient un quart de questions ouvertes nécessitant une réponse rédigée. Des questions sur l'environnement familial, sur les expériences scolaires (profil des enseignants, moyen d'enseignement...) permettent de comparer les contextes de l'accomplissement des élèves. Les performances des élèves des pays asiatiques ainsi que de la Belgique flamande et de la République tchèque sont les meilleures, celles des Colombiens, Koweïtiens et Sud-Africains, les plus faibles, celles des Français moyennes. (Prix : 201,00 FF).

Informatique et enseignement Utilisation de l'informatique dans l'enseignement

MARIBE BRANCH, Robert. ed. ; MINOR, Barbara B. ed. ; ELY, Donald P. ed. *Educational media and technology yearbook.* Engelwood : Libraries unlimited, 1997. XII-375 p., ill., bibliogr. p. 288-343. Index. ₣ 4

Cet annuaire présente les tendances et les innovations dans le domaine de la technologie éducative en 1995. L'informatique se voit de plus en plus intégrée, comme moyen d'apprentissage, aux enseignements des divers contenus disciplinaires plutôt qu'enseignée comme une discipline séparée. L'apprentissage à l'aide du Web dans l'ensemble de la scolarité primaire et secondaire, la création de réseaux locaux de communication, d'information pour les écoles, l'utilisation de programmes de télévision câblés sont étudiés. Les personnalités marquantes, les associations ainsi que les programmes de doctorat voués à la technologie éducative aux États-Unis sont répertoriés. (Prix : 590,00 FF).

ADRESSES D'ÉDITEURS

- Aubier
13 quai Conti
75006 PARIS
- Céreq
Centre d'études et de recherches
sur les qualifications
10 place de la Joliette
BP 176
13474 MARSEILLE Cedex 02
- Chronique sociale
7 rue du Plat
69002 LYON
- CRDP MIDI-PYRÉNÉES
3 rue Roquelaine
31069 TOULOUSE Cedex 7
- De Boeck
Diffusion Belin
8 rue Férou
75006 PARIS
- La Documentation française
29-31 quai Voltaire
75344 PARIS Cedex 07
- Les dossiers d'ÉDUCATION
ET FORMATIONS
Ministère de l'Éducation nationale,
de la Recherche et de la Technologie
Direction de l'Évaluation
et de la prospective
58 bd du Lycée
92170 VANVES
- Éditions CREPSC et FNDPER
CREPSC : Centres de Recherche
sur les Petites
Structures et la Communication
FNDPER : Fédération Nationale
de Défense
et de Promotion de l'École rurale
Anne BOUJU - 7 avenue Maginot
37210 VOUVRAY
Ancienne école Château Gaillard
86150 QUEAUX
- Éditions de l'Aube
Le Moulin du Château
84240 LA TOUR D'AIGUES
- Éditions de l'École des Hautes
Études en Sciences Sociales
(E.H.E.S.S.)
54 bd Raspail
75006 PARIS

- Les Éditions de l'OCDE
2 rue André-Pascal
75775 PARIS Cedex 16
- Ellipses
32 rue Bargue
75015 PARIS
- Érès
11 rue des Alouettes
31250 RAMONVILLE SAINT-AGNE
- Fabert
107 rue de l'Université
75005 PARIS
- L'Harmattan
5-7 rue de l'École Polytechnique
75005 PARIS
- IRDP
Institut romand de recherches
et de documentation pédagogiques
Fbg de l'Hôpital 43
C.P. 54
CH-2007 NEUCHÂTEL 7
- Licorne
35 rue Alphonse Paillat
80000 AMIENS
- Métaillé
5 rue de Savoie
75006 PARIS
- PETER LANG
Jupirstrasse
Postfach 277
CH-3000 BERNE 15
- Presses universitaires de Grenoble
BP 47
38040 GRENOBLE Cedex 9
- Presses universitaires du Septentrion
Rue du Barreau
BP 199
59654 VILLENEUVE D'ASCQ Cedex
- Publication du Centre d'Études
Linguistiques des Textes
et des Discours
Université de Metz
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Île du Saulcy
BP 794
57012 METZ Cedex 01
- Université de Paris VII
2 place Jussieu
75252 PARIS Cedex 05
- Université de Paris VIII
Département de Sciences de l'éducation
2 rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS Cedex 02
- Université de Paris X-Nanterre
200 avenue de la République
92001 NANTERRE Cedex

Les ouvrages canadiens peuvent être
commandés à la

Librairie du Québec
30 rue Gay Lussac
75005 PARIS

SUMMARIES

by Nelly Rome

A never-ending question : social determinism and human freedom

By Cléopâtre Montandon

Previous research fields of the author were sociology and anthropology. She now turns to educational sciences. The author thoroughly explains her interest for sociology, her readings, her studies, her personal research ; then she reports the emergence of her fondness for anthropology as a consequence of having been commissioned to Easter Island. After the presentation of her doctoral thesis, she worked in the field of deviancy, studying drug addiction among underprivileged youth for the Public Instruction Department and the effects of preventive detention in Geneva, for the Institute of forensic medicine in Geneva University. Later, in charge of sociological research, she conducted works connecting educational sociology to family sociology. Finally, from the 90's other pieces of research about the relation between school and families led her to construct a sociology of childhood, emerging from the idea that children are real social actors to the extent that they construct and apprehend their environment.

Reviewing the literature about teachers' job satisfaction

By Abdou Karim Ndoye

The author presents a comprehensive bibliography on a subject which inspired many works and comments : professional satisfaction of teachers. He reviews all aspects of teaching vocation including private aspects, related to the feeling of accomplishment. He analyses the consequences of dissatisfaction on teachers' self-confidence and attitude to their job.

The analysis of a trainee's diary : relating to "depressive knowledge" and overcoming difficulties.

By Alain Quatrevaux

The author gives a definition of the objective of a trainee's diary - which is "a training in itself" - and of learning self : "learning to be through learning to do, and learning to do through learning to think". The diary which is described here was written during the course of undergraduate scientific studies and was included in an optional training for oral communication. The diary's writer was an eighteen year old student in mathematics. She wrote it in fourteen weeks, dating and commenting the events in a very interesting way.

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 1-08-98 au 31-07-99
France (TVA 5,5 %)	153,00 F ttc 23,32 euros
Corse, DOM	148,07 F 22,57 euros
Guyane, TOM	145,02 F 22,11 euros
Étranger	193,00 F 29,42 euros
Le numéro (tarif : France, TVA 5,5 %)	60,00 F 9,15 euros

	Nb. d'abont ^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.